

RAPPORT ANNUEL 2014

DES INSPECTIONS GÉNÉRALES

□ **Inspection
générale
de l'Éducation
nationale**

□ **Inspection générale
de l'administration,
de l'Éducation nationale
et de la Recherche**



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

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

Rapport annuel des Inspections générales 2014

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

Rapporteurs :

Pilotes : Paul Mathias (IGEN), Pascal-Raphaël Ambrogi (IGAENR)

*Pascal Jardin (IGEN), Dominique Rojat (IGEN), Marc Foucault (IGAENR),
Philippe Imbert (IGAENR)*

Jean-Louis Brison, chargé de mission à l'Inspection générale de l'éducation nationale

Secrétariat de rédaction :

Manuèle Richard, chargée de mission, responsable du Pôle rapports

Elsa Santamaria, chargée de mission, responsable de la communication

Conception graphique :

Délégation à la communication – bureau de la création graphique et de la production multimédia

Pôle rapports IGEN - IGAENR

Impression : MENESR

Table des matières

Introduction – Les transitions entre les ordres d’enseignement.....	11
--	----

Chapitre 1 – Les transitions dans la scolarisation de la petite enfance	18
--	----

L’accès à l’école maternelle	19
---	----

Des dispositifs limités et non évalués.....	19
---	----

Une problématique pertinente, mais peu approfondie	21
--	----

La relance de la réflexion par la scolarisation des enfants de moins de trois ans.....	23
--	----

La transition vers l’école élémentaire	24
---	----

Une réalité contrastée	24
------------------------------	----

Les pratiques d’évaluation à l’école maternelle.....	26
--	----

Les avantages d’une transition explicite, mais accompagnée	27
--	----

La maternelle entre la famille et l’école	28
---	----

Conclusion	29
-------------------------	----

Chapitre 2 – La transition entre l’école et le collège	32
---	----

Un peu d’histoire	32
--------------------------------	----

Le poids des acquis du primaire dans la réussite de la transition .	35
--	----

L’exemple de la maîtrise de la langue.....	35
--	----

Une typologie des difficultés rencontrées en primaire.....	36
--	----

La production d'écrits, une compétence diversifiée	37
Une évaluation insuffisante des acquis	39

Vers une approche globale de la continuité

Le risque scolaire induit par la transition	41
La liaison école - collège, leitmotiv de l'institution	42
La perspective ouverte par l'école du socle	50
L'instauration du conseil école - collège.....	53

Vers la continuité pédagogique : l'action sur les pratiques de classe

Une formule de transition entre école et collège : l'enseignement intégré de sciences et technologie (EIST).....	57
Les pratiques d'évaluation à la recherche d'une continuité.....	59
<i>La question de la notation chiffrée et l'évaluation</i>	59
<i>Le rôle du livret personnel de compétence</i>	60
La définition d'une continuité école -collège. Les projets de réforme de 2015	61

Conclusion

Chapitre 3 – Du collège au lycée

L'évolution du système éducatif

Une transition quantitative et qualitative.....	65
Le collège : un maillon stratégique.....	67
La liaison intercycles	70
Le collège, un « maillon sensible »	72
<i>Les transitions à l'entrée et à la sortie du collège</i>	72
<i>Des débats, des avis et des enseignements</i>	73
<i>La troisième et la seconde : relais et charnières</i>	76
Faciliter la transition du collège au lycée : les outils de la transition	77

<i>La transition, un moment d'inquiétude</i>	78
<i>Les travaux des chercheurs</i>	78
<i>La mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège</i> ..	79
<i>Renforcer la liaison entre la classe de troisième et celle de seconde</i>	82
Les autres pratiques innovantes	82
<i>Le projet de classe sans notes</i>	82
<i>Les enjeux de l'évaluation</i>	84
L'accompagnement personnalisé	86
<i>Une cible imprécise, des secteurs négligés</i>	87
<i>Les stages de remise à niveau et les stages passerelle</i>	88
<i>Le tutorat</i>	89
Les chemins de la réussite	90
Les acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire	90
<i>Remarques générales</i>	90
<i>L'effet DNB</i>	91
<i>Entre le collège et les lycées : le LPC, un outil utilisable mais non utilisé</i>	92
Information des familles et orientation des élèves	93
<i>Les limites de l'information</i>	96
<i>L'orientation des élèves</i>	96
<i>Une expérimentation : l'orientation choisie</i>	99
<i>L'affectation des élèves</i>	100
L'entrée dans la voie professionnelle	102
Un chemin méconnu	102
<i>Procédures d'orientation et d'affectation en voie professionnelle</i> ...	102
<i>Vers une culture de l'affectation professionnelle</i>	105
Prendre pied dans la voie professionnelle	108
<i>Du BEP au « bac pro »</i>	108
<i>Voie professionnelle et voie technologique</i>	110
<i>Le basculement vers la voie professionnelle</i>	110
<i>Le passage de la voie professionnelle à la voie technologique</i>	111

<i>Le passage du bac professionnel au BTS</i>	112
<i>La rénovation de la voie professionnelle</i>	112
<i>Une voie de réussite</i>	116
<i>Qu'est-ce que s'orienter dans la voie professionnelle ?</i>	116
<i>Informier pour éduquer</i>	117
<i>Le pragmatisme des familles</i>	117
<i>Les marques de la réussite</i>	118

Transitions et décrochages..... 119

<i>Le décrochage</i>	119
<i>Le passage d'un cycle ou d'un degré à l'autre</i>	120
<i>La rigidité de l'organisation scolaire</i>	121
<i>Les programmes de réussite éducative (PRE)</i>	121
<i>Parcours et progression</i>	123
<i>Lutter contre les sorties sans qualification</i>	124
<i>Les sorties sans qualification</i>	124
<i>Les différents leviers d'action</i>	125
<i>La prévention et les actions de remédiation</i>	125
<i>Les apprentissages fondamentaux</i>	126

Chapitre 4 – Du secondaire au supérieur 129

Une meilleure articulation des institutions 130

<i>Un lycée tourné vers l'enseignement supérieur</i>	130
<i>La rénovation de la voie professionnelle</i>	131
<i>Le baccalauréat professionnel, en deux mots</i>	132
<i>Un nouveau baccalauréat, en trois ans</i>	134
<i>Le nouveau cursus en trois ans n'a pas dissuadé la demande sur la filière</i>	134
<i>L'accès au niveau du baccalauréat a considérablement augmenté</i>	135
<i>Près d'un bachelier sur trois, désormais, est un bachelier professionnel</i>	135
<i>Le taux de réussite au baccalauréat professionnel se redresse opportunément</i>	136
<i>Un baccalauréat comme un autre ?</i>	137
<i>La poursuite d'études des bacheliers professionnels a très fortement progressé</i>	137

<i>La poursuite d'études passe essentiellement par la filière STS</i>	139
<i>Les chances de succès sont bien meilleures au BTS qu'en licence générale</i>	141
La réforme du lycée d'enseignement général et technologique (LEGT)	144
<i>La révision des contenus d'enseignement</i>	145
<i>Les enseignements d'exploration en seconde</i>	145
<i>La refonte des programmes</i>	147
Les éléments d'un premier bilan	149
<i>Quantitativement, la réforme va dans le sens des dynamiques souhaitées</i>	150
<i>Les rééquilibrages entre les séries et les voies ne se dessinent pas comme attendu</i>	150
<i>La « désécialisation » de la formation au lycée n'a sans doute pas été poussée assez loin</i>	153
Une approche unitaire des filières du « post-bac »	154
<i>Les facteurs du cloisonnement entre le lycée et l'université</i>	155
<i>Le développement des expériences de rapprochement</i>	157
<i>Les dispositifs d'immersion de lycéens à l'université</i>	158
<i>Les formations en partenariat</i>	160
<i>Le conventionnement systématique entre EPLE et EPSCP</i>	162
<i>Une obligation législative à remplir à court terme</i>	163
<i>Un chantier à conduire sur la durée</i>	165
La continuité des parcours « de bac – 3 à bac + 3 »	167
Le parcours d'orientation	168
<i>L'insistance du politique</i>	168
<i>L'instrumentation par APB</i>	171
<i>Une procédure qui responsabilise l'élève en le mobilisant sur une longue période</i>	171
<i>Une procédure dont l'efficacité dépend de l'implication des établissements</i>	173
<i>L'investissement variable des établissements d'origine</i>	173
<i>La responsabilité essentielle des établissements d'accueil</i>	175
<i>L'orientation « active »</i>	176
<i>L'orientation active, responsabilité partagée du lycée et de l'université</i>	177
<i>Le rôle clé et difficile des enseignants de lycée</i>	178

Le parcours de formation	180
<i>La préparation des lycéens à la poursuite d'études</i>	180
<i>Faire évoluer le baccalauréat ?</i>	181
<i>Préparer clairement et partout les lycéens à leur entrée dans l'enseignement supérieur</i>	182
<i>Donner aux enseignants du 2nd degré des outils pour accompagner leurs élèves</i>	184
<i>L'accueil en filière courte des bacheliers technologiques et professionnels</i>	185
<i>L'objectif de la réussite en licence</i>	189
<i>Les initiatives du « plan réussite en licence » (PRL) ont souvent ouvert la voie sur le terrain</i>	189
<i>La transformation du cursus de licence avance désormais méthodiquement</i>	192
<i>La définition du cadre national des formations, pour la filière L</i>	192
<i>La mise en œuvre de la réforme du cursus de licence</i>	194

Conclusion

196

Chapitre 5 – La scolarisation discontinue des élèves en situation de handicap

201

Des « anormaux d'école » aux « élèves à besoins éducatifs particuliers ».....

201

L'enseignement spécial dans le premier degré..... 201

La loi d'orientation du 30 juin 1975..... 202

La loi d'orientation du 10 juillet 1989..... 202

La continuité des dispositifs entre le premier et le second degré..... 204

Des effectifs instables et imprécis ; des « filières » implicites

205

Une forte augmentation des effectifs, mais des zones d'ombre..... 205

Des variations géographiques surprenantes..... 206

Des discontinuités d'effectifs très fortes au sein d'une même catégorie de handicap entre des niveaux différents..... 206

Des parcours plus individuels ou plus collectifs en fonction du handicap..... 207

Une statistique toujours incertaine pour les établissements spécialisés.....	208
Des jeunes handicapés sans scolarité.....	208

Un système scolaire plus inclusif 209

Des droits réaffirmés	209
Un acteur nouveau et original : l'enseignant référent.....	209
Des dispositifs scolaires collectifs réajustés.....	210
Des accompagnements individuels en constante augmentation	211

La lente réforme des unités d'enseignement 212

Un réseau très inégalement réparti des jeunes handicapés non scolarisés	212
Un enseignement réduit et parcellaire.....	213
Un premier degré toujours dominant.....	213
L'absence de projet personnalisé de scolarisation.....	214

Des préconisations pour favoriser la continuité des apprentissages 214

Déléguer à l'enseignant-référent la conception du projet personnalisé de scolarisation	215
Diversifier le fonctionnement des dispositifs d'inclusion.....	216
Pérenniser l'accompagnement.....	216
Inclure les élèves des établissements spécialisés	216
Promouvoir la qualification des élèves.....	217

Conclusion 217

Chapitre 6 – Les ordres d'enseignement en Europe et dans le monde..... 220

Le cadre international de référence 220

Les pays à système unique..... 222

Le cas finlandais.....	222
Quelques autres exemples à ordre unique	224
<i>La Suède</i>	224
<i>La Norvège</i>	224
<i>La République tchèque</i>	225
<i>Le Brésil</i>	225
<i>La Chine</i>	226
Les pays à cycles séparés comme la France	227
Angleterre.....	227
Les États-Unis	229
Le Québec.....	229
La Russie	230
Le Japon.....	231
L'exemple allemand d'un système à ordres séparés et segmentés	233
Conclusion générale	237
Annexe 1.....	244
Annexe 2	245
Annexe 3	247

Introduction – Les transitions entre les ordres d’enseignement

Les grandes réformes qui, aux débuts de la Cinquième République, ont jeté les bases de notre système éducatif, ont redéfini la problématique des ordres d’enseignement. Deux réseaux distincts d’enseignement coexistaient auparavant, l’ordre primaire et l’ordre secondaire, qui fonctionnaient en parallèle. Leur distinction reposait essentiellement sur la différenciation sociale de leurs publics et ne renvoyait pas aux différentes étapes d’un parcours de formation, comme c’est aujourd’hui le cas avec le passage de l’enseignement primaire à l’enseignement secondaire. Tandis que l’ordre primaire menait au brevet supérieur délivré par les écoles primaires supérieures – et ouvrait, au-delà, vers les écoles normales d’instituteurs – l’ordre secondaire accueillait au « petit lycée », dès la onzième, des élèves qu’il conduisait au baccalauréat.

Un tel univers d’enseignement ignorait tout à fait la problématique des transitions. D’une part, la question même de l’orientation ne se posait que marginalement, car les parcours scolaires étaient principalement fonction de l’origine sociale et géographique des élèves. D’autre part, la progression des élèves se faisait, pour ainsi dire, selon un dispositif d’écluses successives : le très grand nombre n’accédait qu’à une formation courte où la progression était régulée par une pratique massive du redoublement ; et, dans le cas d’un parcours long, les étapes s’enchaînaient en fonction, exclusivement, du niveau des résultats scolaires, vérifié, au besoin, par un examen de passage. Cette logique de segments, de niveaux et de prérequis excluait par construction toute préoccupation et toute problématique de la transition scolaire et, *a fortiori*, du parcours de l’élève.

C’est un paradigme très différent et, sur bien des points, antithétique qu’ont produit les évolutions des dernières décennies. À une architecture éclatée où se déployaient des établissements divers relevant de deux ordres d’enseignement parallèles, a succédé un paysage visant à les unifier au sein d’un véritable système éducatif. Devenue à peu près synonyme de « degrés d’enseignement », l’expression « ordres d’enseignement », désormais peu usitée, ne peut plus se comprendre dans son acception exacte et première. Car nos **degrés** d’enseignement s’articulent selon une succession réglée qui, par elle-même, implique la continuité des parcours de formation à travers des étapes ajustées et ordonnées les unes aux autres. En outre, ces degrés s’organisent en cycles définissant comme un continuum la progression scolaire sous-jacente. Enfin, au sein même de ces cycles, à chacun des niveaux qu’ils comportent, tend à prévaloir désormais la dynamique de la

transition, au sens propre du terme, c'est-à-dire, en l'espèce, du « passage » dans la classe supérieure¹, contre une logique du redoublement², qui, dans notre pays, a longtemps obéré la démocratisation de la scolarisation secondaire. Aussi pourrait-on dire, sans trop forcer le trait, que le système éducatif actuel est tout entier placé sous le double signe du parcours et de la transition.

La construction de ce qu'on a appelé « l'école unique » traduit bien cet esprit du système actuel. Elle s'est cristallisée autour de l'instauration du collège unique par la réforme Haby, en 1975, qui a donné à l'obligation scolaire, portée à 16 ans depuis 1959, un cadre d'accomplissement homogène et universel, du moins en son principe. Mais le même esprit a animé les évolutions ultérieures du système éducatif, dont l'ambition est allée bien au-delà de la réorganisation des « ordres d'enseignement », globalement parachevée en 1985 avec la création des lycées professionnels, qui conduisent au baccalauréat professionnel. Dans un paysage institutionnel désormais stabilisé, qu'il s'agisse, pour une classe d'âge à former, d'en conduire 80 % au niveau du baccalauréat ou 50 % à un diplôme de l'enseignement supérieur, la visée fondamentale du système, sur laquelle s'accordent la demande sociale et la volonté politique, est simple et constante : procurer la formation la plus longue possible au plus grand nombre possible de jeunes gens.

Cette logique de la transition des degrés d'enseignement et du parcours des élèves, en quelque façon formelle et abstraite, s'est déployée dans un contexte de fortes tensions pesant sur le système éducatif, et sa mise en œuvre a rencontré et continue de rencontrer des obstacles multiples que l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) ont cherché à identifier à travers les missions qu'elles ont conduites depuis une quinzaine d'années.

Aujourd'hui, ces transformations profondes de notre système national se poursuivent dans un contexte international qu'elles ne peuvent ignorer et où elles doivent s'inscrire.

Au niveau de l'École, le « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) suscite, depuis l'an 2000, date de la première étude, une sérieuse remise en question de l'organisation des enseignements, la France se situant, en 2012, au 25^{ème} rang mondial pour les mathématiques, au 26^{ème} pour les sciences et au 21^{ème} pour la lecture. Pour le système éducatif, l'« ouverture sur le monde » peut déboucher sur de très fortes interrogations et sur une profonde remise en cause de son fonctionnement et

¹ Consacré aux « transitions entre les ordres d'enseignement », c'est-à-dire entre les degrés et, le cas échéant, entre les subdivisions de ces degrés (entre maternelle et élémentaire pour le primaire, entre collège et lycée pour le secondaire), le présent rapport n'évoque qu'incidemment cette évolution, mais elle est spectaculaire : la proportion des élèves en retard en CE2 est tombé de 20 % en 1978 à 6 % en 2011, et à l'entrée en sixième elle n'était plus que de 11,4 % en 2013 contre 17,2 % en 2005.

² Voir annexe 3.

de sa logique. Au point de vue des politiques publiques, cette remise en cause induit elle-même une volonté de réforme, de **refondation**, comme l'écrit la loi de 2013, visant, non pas à « relever le niveau », mais à assurer, d'une manière beaucoup plus égale, un enseignement de la plus haute qualité possible à l'ensemble des élèves.

L'adhésion nationale à l'objectif, formulé au niveau de l'Union européenne par le Conseil extraordinaire de Lisbonne en 2000, de construire une « société fondée sur la connaissance » interroge doublement notre système éducatif. On en retient volontiers le « défi technologique » constitué par le développement des technologies de l'information et de la communication, et, de fait, on a vu croître au sein de notre politique d'enseignement la préoccupation pour « le numérique » et pour les compétences transversales qu'il mobilise : techniques et informatiques, d'une part, littéraires ou sociales, d'autre part. Mais, au-delà de ce thème très prégnant, le développement d'une économie de la connaissance bouscule nécessairement, non seulement les modes de transmission des savoirs, mais leurs contenus même. L'objectif d'élévation générale du niveau d'instruction de la population, dont on voit bien qu'il inspire constamment les réformes intervenues depuis un demi-siècle, modifie les valeurs du système en mêlant aux enjeux de la culture et de la formation intellectuelles, ceux de la valorisation économique des connaissances et de l'insertion professionnelles des élèves et des étudiants. En même temps, un glissement fondamental a commencé à s'opérer de l'acquisition des savoirs à celle des compétences ; il est loin d'avoir produit tous ses effets, tant il interroge radicalement les pratiques pédagogiques. La maîtrise des langues étrangères, sur un mode fonctionnel plutôt que littéraire, celle de l'informatique, plutôt que des mathématiques pures, celle des techniques industrielles plutôt que des sciences sont autant de figures de mutations disciplinaires qui vont s'amplifier. D'une économie mondiale à des parcours scolaires et universitaires réorganisés et plus fluides, il y a ainsi bien moins de distance qu'il n'y paraît du seul point de vue des idées générales. Dès lors, en effet, que les pays auxquels la France ne peut pas éviter de se comparer valorisent tel ou tel type de formation – l'Allemagne, par exemple, a une représentation très positive de la formation professionnelle à la lisière de l'entreprise – le système éducatif national est amené, sinon à imiter ceux de ses voisins, à en prendre en considération les normes et à en intégrer les représentations.

L'ensemble de ces évolutions rend tout à fait impossible, désormais, le maintien d'une conception rigide de l'articulation des ordres d'enseignement. Au contraire, il rend très nécessaire son assouplissement à tous les niveaux et son adaptation à des logiques de « passerelle » et de « parcours » caractérisées, principalement, par la fluidité, la singularité, la diversité ou la mobilité.

Le présent rapport rend compte de cette nécessité. Les inspections générales, par de nombreux travaux conduits depuis la fin des années 90, ont été en mesure de porter témoignage de la constance des efforts et de la longueur du chemin parcouru par le système éducatif français, mais également de la détermination avec laquelle les difficultés ont été identifiées et les solutions ont été imaginées. Qu'il s'agisse de la maternelle, du collège, du lycée ou de l'enseignement supérieur, des logiques nouvelles ont

progressivement prévalu, qui ont toutes visé à sortir l'école de l'ornière des discriminations sociales, de l'inadaptation à la diversité des publics et des talents et de l'inégalité d'accès à la connaissance et aux métiers tout en s'efforçant de s'inscrire dans cette perspective européenne d'une économie de la connaissance.

Portant sur **les transitions**, la présente étude est principalement adossée aux travaux relativement récents des inspections générales, c'est-à-dire aux rapports qu'elles ont rédigés depuis une quinzaine d'années. Aucun d'eux, il est vrai, n'a explicitement traité des transitions entre les degrés d'enseignement. Pourtant, de manière plus ou moins directe, ils sont nombreux à ouvrir une perspective sur les « passages » que ménage l'École à chaque étape des parcours qu'elle vient à baliser, sur les modalités d'évolution en son sein et, même, sur les causes d'abandon qu'elle entretient, délibérément ou non.

D'autres ressources ont cependant également été consultées. Des institutions extérieures aux services de l'Éducation nationale, la Cour des comptes, par exemple, ont produit, ces dernières années, des travaux qui ont pu être exploités dans ce rapport général. Comme il a été possible de tirer parti, soit d'études savantes conduites au sein de l'université, soit d'actes de colloques et d'interventions de personnalités qualifiées. Accessoirement, les rédacteurs du présent rapport se sont entretenus avec des personnalités connues pour leur connaissance approfondie de tel ou tel domaine éducatif spécifique, afin de préciser des aspects insuffisamment abordés en leur temps dans les rapports des deux inspections générales.

D'une manière générale, ce rapport consiste à la fois en une synthèse de travaux des inspections générales et une interprétation, à nouveaux frais, de l'évolution qu'il a été possible d'observer dans le traitement des transitions entre les degrés d'enseignement, telles qu'elles existent et qu'elles sont assumées par le système éducatif depuis une quinzaine d'années.

Le plan de cette étude est donc assez naturellement calqué sur la succession des grandes étapes de la vie scolaire, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Ce qui ne signifie pas que tous les parcours scolaires présentent une même forme linéaire et régulière. Bien au contraire, on apprend, en observant les manières dont sont franchis les différents seuils de formation balisés par l'école primaire, par le collège ou le lycée, par l'université ou les formations professionnelles alternatives, que le système éducatif français présente une réelle complexité, le plus souvent féconde et efficace, mais parfois déstabilisante ou, même, porteuse d'échecs pour les élèves.

Le rapport dresse ainsi un état du phénomène des transitions entre degrés d'enseignement à travers les différents moments de la formation scolaire, au sens très large du terme. Il y est donc question, d'abord, de la maternelle et de la scolarisation initiale des enfants, amenés à quitter l'univers clos de la famille pour entrer dans le monde ouvert de l'école. Si important soit-il, ce premier passage n'a paradoxalement pas été précisément étudié par les inspections générales qui ont, certes décrit cette première phase de la formation, mais n'en ont pas toujours approfondi la dimension transitionnelle. C'est comme si l'on entrait dans le vif du sujet qu'avec l'école primaire dont l'histoire, depuis la fin du XIX^{ème} siècle, est scandée par des dispositions

réglementaires de plus en plus riches et précises. Certes, c'est à l'école primaire que se joue une bonne part du destin scolaire d'un individu, avec l'apprentissage de la langue et de ses règles, d'une part – lecture et écriture, avec celui du calcul et des mathématiques, d'autre part, appelés à constituer le critère principal de sélection dans les années de collège et de lycée, mais la grande section de maternelle mériterait de ce point de vue une attention plus forte, pour elle-même et pour son articulation avec le primaire. Un aspect fondamental de la représentation que l'école se fait de ses élèves, mais aussi que les élèves se font d'eux-mêmes et, inévitablement, de l'École, se joue dans ces quelques premières années de formation, qui scellent l'assimilation, non seulement d'un premier socle de connaissances et de compétences, mais également du système des normes par lesquelles les individus commencent à se distinguer les uns des autres et par lesquelles les normes scolaires et sociales commencent à faire corps.

Avec le collège et le lycée, le système normatif et discriminant paraît avoir été incorporé, aussi bien par les professeurs qui en usent « naturellement » que par les élèves qui s'y reconnaissent plus ou moins consciemment. Mais c'est à la lisière du collège et du lycée que le système des transitions montre ses effets de la manière la plus criante, avec la sélection qui s'opère entre les élèves autorisés à poursuivre des études longues et ceux qu'on invite à suivre, soit des études courtes, soit des études professionnelles. À tort ou à raison, la notion d'échec prend, pour la première fois de la manière la plus flagrante, toute sa signification existentielle, et l'École se trouve confrontée à des situations auxquelles elle contribue, mais dont elle ne peut pas être une observatrice neutre et indifférente. L'École est un acteur essentiel et indispensable du destin de ses élèves, c'est-à-dire des futurs citoyens de la nation, et ses responsabilités sont élevées eu égard à leur devenir. Pour autant, ces responsabilités ne sont pas exclusives et elles ne recouvrent pas tous les champs de l'existence individuelle et sociale. Autrement dit, l'École n'est pas seule responsable de l'état du monde, des mutations idéologiques du temps présent, de l'histoire même qui se déploie sous les yeux de tous même si comme toute institution elle y a aussi sa part. Ainsi ne peut-elle concentrer, à elle seule, tout l'effort égalitaire et démocratique qu'elle couvre légitimement en son sein.

Au niveau du lycée, cet effort s'est traduit, depuis une vingtaine d'années, par la diversification des formations offertes aux jeunes gens et aux jeunes filles, notamment avec le développement de la voie professionnelle, au centre de nombreux progrès depuis le début des années 2000. L'université elle-même ou, plutôt, « le post-bac », pour parler commodément, ne présentent plus le visage unique et uniforme des décennies antérieures. Un rapprochement de la sphère académique et de la sphère professionnelle est en cours, qui permet des parcours sinueux, mais non moins enrichissants, et qui multiplie les offres de formation et, au-delà, les possibilités professionnelles des jeunes gens et des jeunes filles d'aujourd'hui et de demain. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la France possède l'un des taux de diplomation de l'enseignement supérieur les plus élevés des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Mais le souci de la fluidité des parcours et des transitions ne concerne pas seulement les élèves et les étudiants « ordinaires ». On constate en effet que

l'institution scolaire fait porter de grands efforts sur le traitement des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers », l'idéal de l'égalité concernant, non pas une partie seulement, mais bien toute la population, quelles que soient les difficultés que rencontrent les uns ou les autres. Les formes multiples que peut prendre le handicap ont incité l'École à réfléchir sur ses propres procédures, à mettre en place des dispositifs particuliers et à faciliter, autant que faire se peut, les parcours des élèves. Le régime de transition s'appliquant aux élèves handicapés trahit, ainsi, en un sens, la persistance de difficultés que l'École a parfois du mal à anticiper, mais il porte également témoignage de la constance avec laquelle des efforts importants sont consacrés à apporter des solutions durables à des situations toujours plus ou moins individuelles.

Le tableau que dresse ce rapport ne serait enfin pas complet s'il n'invitait à mettre en perspective internationale les politiques éducatives de la France et à comparer l'état de son système scolaire avec celui de pays communément estimés avoir mis en place des dispositifs éducatifs particulièrement performants. L'étude de ces dispositifs proposée en dernière partie de cet ouvrage souligne la richesse et la diversité des offres éducatives, mais également la multiplicité des traitements possibles de la transition scolaire. Par un effet en retour, cette ouverture sur le monde contemporain de l'éducation ne saurait qu'encourager la réflexion sur l'évolution souhaitable et à venir de notre École.

Chapitre 1 – Les transitions dans la scolarisation de la petite enfance

Chapitre 1 – Les transitions dans la scolarisation de la petite enfance

L'examen des travaux conduits par les inspections générales au cours des quinze dernières années, montre que, jusqu'à une date récente, la question des transitions à l'école maternelle n'a pratiquement pas été abordée en tant que telle. Et pourtant, si la scolarisation des enfants de deux ans n'est que partielle, plus de 90 % des enfants sont accueillis dès trois ans et presque 100 % d'entre eux, à partir de quatre ans, dans les écoles maternelles françaises ; par ailleurs, avant d'accéder à l'école et pour prendre en charge les enfants en complément de la maternelle, d'autres structures de garde existent, comme les crèches privées ou communales, sans parler des familles elles-mêmes. Contrairement à d'autres pays comme le Danemark par exemple, en France, l'école maternelle appartient, à part entière, au système éducatif et relève à ce titre exclusivement du ministère de l'Éducation et non d'un ministère de la famille ou des affaires sociales.

De ce fait, la question de la transition devrait se poser en amont avec les familles ou les autres services qui prennent en charge les enfants, en particulier les crèches, et en aval avec les enseignants de l'école élémentaire. Cependant, l'école maternelle se trouve dans une situation quelque peu paradoxale : en effet, d'une part, elle constitue bel et bien la première étape de la scolarisation, ce que souligne le préambule des nouveaux programmes 2015, mais sa fréquentation, totalement gratuite, reste facultative puisque l'instruction n'est obligatoire qu'à partir de six ans ; d'autre part, elle participe aussi pleinement à la politique de la petite enfance, mais elle en est exclue d'un point de vue administratif, car cette dernière relève d'autres ministères. Dès lors, les enjeux induits par les ruptures et les continuités à ce stade de la prise en charge des enfants ont pu sembler moins importants qu'au moment de la transition entre l'école élémentaire et le collège par exemple, qui a fait l'objet de nombreuses études, sans doute parce qu'il s'agit là de la scolarité obligatoire.

Au-delà de quelques allusions qu'on peut relever dans telle ou telle étude, deux rapports des inspections générales ont cependant traité plus particulièrement et explicitement du sujet³.

³ *Rapport n° 2000-153, Les dispositifs passerelles, de la famille et du lieu de garde à l'école maternelle de novembre 2000, rédigé conjointement par D. Villain de l'IGAS et B. Gossot de l'IGEN ; rapport n° 2011-108, L'école maternelle, octobre 2011, de l'IGEN (V. Bouysse, Ph. Claus) et de l'IGAENR (C. Szymanchiewicz).*

En référence à la loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'École, il faut ajouter un troisième rapport⁴ qui a abordé la scolarité des enfants de moins de trois ans.

Cette loi a, de fait, remis la scolarisation des enfants de moins de trois ans à l'ordre du jour, notamment dans les quartiers défavorisés ; en effet, le nombre d'enfants de deux ans fréquentant l'école maternelle avait considérablement baissé entre 2008 et 2012, passant de 20 % à 11 %. À la rentrée 2013, le pourcentage d'élèves de moins de trois ans scolarisés est remonté à 11,8 % et à 20,4 % dans l'éducation prioritaire, l'objectif fixé par la loi étant de 30 %⁵.

L'ACCES A L'ECOLE MATERNELLE

Des dispositifs limités et non évalués

Le rapport consacré aux dispositifs passerelles vers l'école maternelle, de novembre 2000, faisait état des différents dispositifs expérimentaux mis en œuvre pour faciliter la transition du milieu familial, de la crèche (moins de 9 % des enfants) ou de la garde par une « nounou » vers une première socialisation à l'école maternelle et pour soutenir les parents dans l'exercice de leur fonction parentale, notamment dans certains quartiers défavorisés. Soixante structures extrêmement diverses présentes dans vingt-cinq départements étaient évoquées. Le rapport posait également la problématique encore controversée de la scolarisation des enfants de deux ans, qui pouvait expliquer le flou dans l'initiative et le pilotage de ces dispositifs passerelles qui n'étaient au reste soumis à aucune évaluation.

Il s'agissait de véritables classes, largement ouvertes aux parents, faisant intervenir différents professionnels aux côtés des enseignants : éducateurs de jeunes enfants, agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (ATSEM) ou aides éducateurs.

La mission des inspections générales estimait que ces dispositifs partenariaux devaient être soutenus et encadrés pour s'inscrire dans une continuité éducative de la petite enfance avec un cahier des charges et une coordination au niveau départemental pour en garantir la qualité. En revanche, le rapport jugeait que ces classes passerelles n'étaient pas généralisables en raison des débats encore vifs sur ces questions de la scolarisation des enfants de deux ans, des partenariats aléatoires et des moyens financiers à dégager trop importants.

⁴ Rapport n° 2014-043, IGEN-IGAENR, juin 2014, La scolarité des moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre (G. Petreault, IGEN et M. Buissart, IGAENR).

⁵ Rapport IGEN-IGAENR n° 2104-043 déjà cité p. 5.

À titre de comparaison, les auteurs du rapport rappellent que le taux de scolarisation en école maternelle des enfants de moins de trois ans était de 35,5 % en 1981.

Enfin, la mission invitait à poursuivre la réflexion en prenant en considération le secteur rural et les départements d'outre-mer où les besoins étaient au moins aussi importants sinon davantage que dans les situations urbaines de métropole.

Ce rapport n'a pas connu de suite et n'a pas été prolongé par des enquêtes ultérieures. Il n'y a donc aucune information précise, aujourd'hui disponible, sur ces dispositifs.

Cependant, un rapport du Sénat remis au Président de la République, en juillet 2008, préconisait la création de « jardins d'éveil » destinés aux enfants âgés de deux à trois ans ; il s'agissait « *d'une nouvelle structure ambitieuse en termes d'accueil éducatif qui s'inscrit dans une forme de transition éducative qui permet de préparer chaque enfant à l'entrée en école maternelle*⁶ ». Les auteurs citaient au reste expressément le rapport conjoint de novembre 2000 de l'inspection générale des affaires sociales (IGAS) et de l'IGEN évoqué plus haut. Une phase expérimentale a été décidée pour une période s'étendant de 2009 à 2012 pendant laquelle 8 000 places d'accueil devaient être mises à disposition. Un décret en date du 7 juin 2010 n° 2010-613, relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans, décrit le cahier des charges ainsi que les modalités d'organisation et de financement. Reposant sur un partenariat public - privé et une contribution des familles, la structure pouvait être créée à l'initiative d'une collectivité locale, d'une entreprise, d'une mutuelle, d'une association, d'un établissement public ou d'une administration. Une circulaire de la caisse nationale d'allocations familiales⁷ (CNAF) datée du 13 mai 2009 et adressée aux caisses d'allocations familiales (CAF) détaillait la convention devant être signée avec les porteurs de projet. La création expérimentale des « jardins d'éveil » figurait dans la convention d'objectif et de gestion (COG) de la CNAF.

Cette expérimentation n'a fait l'objet d'aucun bilan quantitatif et d'aucune évaluation qualitative. En tout état de cause, les inspections générales n'ont jamais été sollicitées pour mener une enquête sur ce sujet. Comme pour les classes passerelles, il n'existe donc pas de données disponibles. La revue « Études et débats » de la direction de la recherche, de l'évaluation et des statistiques (DREES) a publié dans son numéro de mai 2013⁸ un article traitant de « *l'offre d'accueil pour les enfants de moins de trois ans en 2011* » qui indique à ce titre 330 possibilités d'accueil dans les structures relevant de l'appellation « jardins d'éveil », bien loin des 8 000 places envisagées au début de l'expérimentation.

Il convient de noter que la circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 18 décembre 2012 portant sur la scolarisation des enfants de moins de

⁶ *Rapport d'information n° 47 (2008-2009), Accueil des jeunes enfants : pour un nouveau service public, déposé le 22 octobre 2008, de Mme Monique Papon et de M. Pierre Martin.*

⁷ *Circulaire CNAF n° 2009-076 du 13 mai 2009.*

⁸ *Études et débats, n° 840, mai 2013 (DREES) tableau 1, p. 3 ministère de l'économie et des finances, ministère des affaires sociales et de la santé, ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.*

trois ans et précédant la promulgation de la loi sur la refondation de l'École, reprend pour l'essentiel le concept des classes-passerelles tel que décrit dans le rapport de 2000 en soulignant la nécessité d'un partenariat avec les services de la petite enfance (CAF, PMI), les collectivités locales et en insistant aussi sur l'importance de la relation avec les parents⁹. De même, les auteurs du rapport IGEN - IGAENR de 2014 considèrent que les préconisations de ce rapport pourtant ancien sont toujours d'actualité¹⁰.

Une problématique pertinente, mais peu approfondie

Depuis plusieurs années, les avantages de la fréquentation par les enfants, en particulier ceux issus des milieux défavorisés, d'une structure d'éducation et d'accueil avant l'entrée à l'école élémentaire, font l'objet d'un large consensus dans l'ensemble des pays européens et au-delà, même si les modes d'organisation, de fonctionnement et de financement sont très divers et dépendent des contextes historiques et culturels et des données économiques propres à chaque pays. À cet égard, le rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAENR sur l'école maternelle, d'octobre 2011, a dessiné dans son premier chapitre un vaste panorama de la situation internationale et des disparités existantes. Longtemps, la France et, dans une moindre mesure, la Belgique, ont fait figure de pays pionniers dans le domaine de l'accueil et de la scolarisation des jeunes enfants, mais la volonté sans cesse réaffirmée de conserver à l'école maternelle française sa qualité d'école, d'une part, l'a isolée des autres instances de prise en charge de la petite enfance et, d'autre part, a pu laisser penser qu'on y privilégiait les apprentissages scolaires au détriment du développement global de l'enfant et de son épanouissement.

À la différence d'autres pays comme l'Espagne, les pays nordiques ou le Royaume-Uni qui ont placé l'éducation et l'accueil des tout jeunes enfants sous l'égide d'une seule instance, en France, ce domaine relève de plusieurs ministères dont il n'est pas toujours facile de coordonner les interventions et les objectifs. Par ailleurs, les pays précédemment cités impliquent davantage les parents dans l'élaboration du projet individuel d'éducation de leur enfant ; cette démarche commune est de nature à faciliter la transition entre le milieu familial et l'école. Au reste, les classes-passerelles expérimentées tout au début des années 2000 pratiquaient cette ouverture aux parents.

Les auteurs du rapport notent que seuls vingt pour cent des écoles maternelles mettent en œuvre une liaison avec les autres acteurs chargés de la petite enfance. Encore la majorité des actions se limite-t-elle souvent à une demi-journée de visite de l'école en petits groupes par les enfants de la crèche. Dans les réseaux locaux de l'éducation prioritaire, des relations plus étroites et plus développées peuvent s'instaurer entre les directeurs d'école et les responsables du secteur de la petite enfance. De même, des rencontres et des séances d'information destinées aux parents sont parfois organisées

⁹ Circulaire MEN n° 2012-201 du 18 décembre 2012, BO n° 3, 15 janvier 2013.

¹⁰ Rapport n° 2014-043, déjà cité p. 54.

dans certaines écoles sous forme de temps d'accueil informel ou de réunions à la crèche ou au sein de la halte-garderie. La mission a noté également que, dans quelques cas, des enfants de petite section continuaient à fréquenter partiellement une halte-garderie.

Mais, dans l'ensemble, les relations entre les écoles maternelles et leurs partenaires en amont restent très limitées. De ce point de vue, les inspecteurs généraux répètent en 2011 ce qu'un rapport de l'inspection générale sur les écoles maternelles françaises relevait déjà en 2000¹¹. Il conviendrait sans doute de conduire une réflexion institutionnelle sur les modalités d'un accueil conjoint et partenarial des très jeunes enfants, mais, au-delà des coûts éventuels d'une telle politique, de nombreuses questions concernant aussi bien les critères d'accueil pour assurer une égalité d'accès des familles au service public, que les conditions de prise en charge des tout petits respectant leurs besoins et leurs rythmes propres, devraient d'abord trouver une réponse.

Le rapport relève cependant que sous diverses formes, l'école maternelle entretient généralement de bonnes relations avec les familles et veille à en maintenir la qualité. Les livres de classe ou les cahiers de vie informent les parents très régulièrement sur les diverses activités conduites dans le temps scolaire ; des carnets de liaison et des affichages clairs sont mis en œuvre. Les parents sont aussi assez fréquemment sollicités pour accompagner les élèves lors de sorties scolaires ou participer à des événements festifs particuliers. L'ouverture aux parents est donc attestée, même si une comparaison avec les situations que l'on peut observer dans une école allemande ou d'un autre pays d'Europe du nord montre que leur place dans l'école maternelle française demeure encore très marginale. Et surtout un travail plus partenarial avec les familles, particulièrement celles qui sont le plus éloignées de la culture de l'école contribuerait à leur faciliter l'accompagnement scolaire de leurs enfants en expliquant comment mettre en œuvre à la maison des actions simples axées sur le langage oral, l'initiation à la culture écrite par la lecture d'histoires ou le comportement.

Par ailleurs, les enseignants des écoles maternelles mènent des partenariats actifs avec des professionnels chargés de la prévention (services de la protection maternelle et infantile, services de santé scolaire), notamment à travers les bilans de santé et les tests de dépistage des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage.

¹¹ *Quatre Écoles maternelles françaises : état des lieux (M. Duhamel, J. Ferrier, HG. Richon, M.P. Roussel, C. St-Marc, S. Thévenet). IGEN, rapport n° 2000-04. Non rendu public.*

La relance de la réflexion par la scolarisation des enfants de moins de trois ans

Si, comme cela a été dit plus haut, la question de la transition vers l'école maternelle n'a pas été jusqu'alors un sujet particulièrement traité, il semble que la loi de refondation de l'École de juillet 2013 et la circulaire du 18 décembre 2012 sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans qui l'a précédée, ont fait évoluer la réflexion dans les communes et les écoles. Le rapport récent des inspections générales datant de juin 2014 a donné à cette question de la transition une place centrale dans les observations conduites. Il a fait état de dispositifs et de dispositions qui reprennent et formalisent tout ou partie des préconisations contenues dans les précédents rapports. La mission d'inspection générale s'est rendue dans quatorze académies. Les auteurs ont décrit des situations diverses et hétérogènes, dépendant largement du contexte local et des collectivités, mais ils ont mis en évidence des avancées significatives. La collaboration entre les différentes structures d'accueil de la petite enfance et les écoles s'est améliorée dans les sites visités ; elle est souvent formalisée dans une convention signée entre le maire et l'inspecteur d'académie. Dans certaines communes, des comités de suivi ont été mis en place, réunissant un psychologue scolaire, des représentants de la protection maternelle et infantile (PMI) et de la caisse d'allocations familiales (CAF) ; un point mensuel est fait avec l'enseignante de maternelle. Des cahiers des charges inspirés des dix principes édictés par la circulaire du 18 décembre ont souvent été établis. Les défiances entre les personnels exerçant dans les crèches ou les autres structures de garde et les enseignants de l'école maternelle perdurent, mais elles peuvent être surmontées lorsqu'un projet commun fédère les acteurs¹².

Les parents, dont les études antérieures préconisaient qu'ils devraient être davantage impliqués, ont semblé mieux pris en considération grâce à des actions-passerelles¹³ qui existaient déjà, de manière plus ou moins informelle, dans bien des écoles maternelles évoquées dans le rapport de 2011. En général, la coopération autour de l'enfant est apparue mieux organisée, l'entrée à l'école, notamment la séparation d'avec le milieu familial a fait l'objet d'une gestion plus attentive¹⁴.

Dans ses recommandations portant plus précisément sur l'accueil en maternelle et donc sur la transition, le rapport a insisté à nouveau sur l'importance de partenariats formalisés entre les différents acteurs qui interviennent dans le secteur de la petite enfance et sur l'implication des parents. Naturellement, les dispositifs décrits et les préconisations ont concerné essentiellement les enfants de deux ans, mais ils seraient tout aussi adaptés pour des enfants qui font leur première rentrée à trois ans et dont beaucoup ont besoin de la même attention et de la même sollicitude. De ce

¹² Rapport n° 2014-043 déjà cité p. 26.

¹³ Ibid. p. 29.

¹⁴ Ibid. p. 32.

fait, une grande partie des recommandations du rapport aurait pu être généralisée à l'ensemble des enfants fréquentant l'école maternelle pour la première fois.

LA TRANSITION VERS L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Une réalité contrastée

Dès lors que les enfants, devenus des élèves en fin de scolarité maternelle¹⁵ approchent de la scolarité obligatoire, la question de la transition vers l'école élémentaire est davantage abordée, même si les actions conduites en ce sens par les enseignants demeurent superficielles et ne sont pas vraiment construites dans une réflexion commune. Le rapport de 2011 déjà cité estime que les trois quarts des écoles mettent en place une liaison entre grande section et cours préparatoire (GS et CP). Comme pour les liaisons de l'école maternelle avec la crèche, la visite d'une demi-journée par les élèves de la grande section de leur future école compte parmi les figures pour ainsi dire obligées. Les enseignants de l'une et l'autre école se rencontrent à l'occasion des réunions institutionnelles et lors des conseils de cycle, mais il est rare de trouver des équipes ayant formalisé des échanges réguliers pour réfléchir ensemble en dehors de ces temps officiels.

Des activités le plus souvent centrées sur l'écrit et la lecture sont aussi organisées et présentées par des élèves de l'école élémentaire à ceux de l'école maternelle. Par ailleurs, divers documents relatifs à chaque élève, tels que le livret scolaire comprenant un bilan des acquis ou une fiche d'évaluation, plus rarement un exposé des aides et des soutiens qui ont été apportés, sont transmis aux maîtres de CP ; ils peuvent être complétés par des exemples de supports pédagogiques utilisés en grande section (cahiers de sons, de lecture, de littérature, de poésie, etc.). Mais les auteurs du rapport s'interrogent sur l'utilisation effective des informations reçues par les maîtres du cours préparatoire pour mettre en œuvre une différenciation pédagogique qui tienne compte des acquis et des besoins signalés des élèves. Ils notent également que ces pratiques reposent largement sur la bonne volonté et la qualité des relations entre les enseignants ; lorsque celles-ci font défaut, la liaison entre l'école maternelle et l'école élémentaire, fussent-elles seulement séparées par une cour de récréation, n'a pas lieu.

À cet égard, les constats faits, en 2011, par la mission des inspections générales ne diffèrent guère de ceux contenus dans un autre rapport de l'IGEN daté de novembre 2006 intitulé « *mise en œuvre de la politique*

¹⁵ « *Devenir élève* » figure expressément dans les objectifs et les programmes de l'école maternelle.

éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux »¹⁶.

Ce rapport a consacré un développement à la continuité des apprentissages entre la grande section et le cours préparatoire. La continuité des apprentissages est considérée comme l'un des points faibles du système. Les inspecteurs généraux relèvent « *qu'aucun des maîtres rencontrés n'utilise un cahier commencé en grande section* ». Ils expliquent en outre « *que les enseignants de CP commencent l'année sans savoir où en sont les élèves, quels supports de travail leur sont familiers, quelles connaissances sont acquises ou bien engagées* »¹⁷. La conséquence en est la rupture dans la continuité des apprentissages risquant d'entraîner des attentes excessives de certains enseignants et d'induire des appréciations trop précoces sur des élèves perçus en difficulté alors qu'ils auraient simplement besoin d'une attention et d'un étayage spécifique temporaire pour acquérir les bases attendues.

L'absence de concertation réelle et formalisée est souvent considérée par les enseignants de l'un et l'autre niveau comme peu problématique dans la mesure où ils disent se « *connaître depuis longtemps* » ou bien se « *rencontrer régulièrement à la cantine et lors de diverses réunions* » ; dans leur esprit, ces relations professionnelles informelles et amicales remplacent avantageusement une procédure plus lourde et des protocoles d'évaluation élaborés en commun. Il est donc logique que les deux rapports de l'inspection générale reprennent, à cinq ans d'écart, la même préconisation concernant la cohérence et la continuité des apprentissages. Le rapport de 2006 sur l'apprentissage de la lecture recommande, en effet, de « *continuer à aider les équipes pédagogiques (...) à mieux assurer la continuité entre l'école maternelle et le cours préparatoire ; (...) engager les conseils des maîtres de cycle II à centrer leur travail sur les questions d'ordre didactique, et développer les formations conjointes* »¹⁸. Le rapport de 2011 sur l'école maternelle va dans le même sens, même si la formulation est un peu différente, en recommandant à l'administration centrale de « *porter un message spécifique et positif sur la scolarisation en maternelle, en valorisant autant le parcours que l'objectif à atteindre et (...) faire entendre que le cours préparatoire s'appuie sur les acquis de l'école maternelle, acquis divers selon les enfants, et que les objectifs pour la fin de l'école maternelle ne sont pas, stricto sensu, des prérequis exigibles* »¹⁹.

¹⁶ Mise en œuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. *Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006* (V. Bouysse, Ph. Claus, M. Leblanc, M. Safra). Rapport IGEN n° 2006-083 novembre 2006.

¹⁷ *Ibid.* p.10.

¹⁸ *Ibid.* p. 15.

¹⁹ L'école maternelle, rapport IGEN n° 2011-108, déjà cité. Préconisation 14. p. 176.

Les pratiques d'évaluation à l'école maternelle

La mission d'inspection générale a constaté dans son enquête de 2011, que les pratiques d'évaluation à l'école maternelle s'étaient grandement développées au point même de devenir parfois envahissantes. Même si les petites icônes appelées « frimousses »²⁰ ont remplacé une notation chiffrée, cette façon de signifier les réussites ou les échecs n'entraîne pas une véritable réflexion sur les suites à donner en matière de progressivité et de différenciation pédagogiques. En effet, l'évaluation est d'abord indicative, elle ne permet pas d'établir un diagnostic sur les causes des difficultés rencontrées par les élèves pour réaliser la tâche demandée, cela nécessiterait d'autres instruments d'analyse dont sont dépourvus généralement les enseignants. Par ailleurs, la volonté généreuse de ne garder trace que des réussites, comme en atteste l'utilisation dans de nombreuses classes maternelles de « cahiers de réussite » afin de toujours encourager les élèves et de ne pas les stigmatiser, fait courir le risque en négligeant les essais et les erreurs connotés d'emblée de façon négative, que l'on ne considère pas un parcours d'apprentissage dans sa totalité. Or, une telle attitude peut constituer une sorte de leurre aussi bien pour les parents que pour certains enfants qui ne perçoivent pas les progrès qui restent à accomplir parce qu'aussi on ne leur a pas explicitement montré les objectifs à atteindre. Cette pratique court-circuite en outre la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans le type et la nature des activités proposées à tel ou tel élève, en même temps qu'elle semble faire l'impasse sur le temps plus ou moins long et les détours dont un enfant peut avoir besoin pour réussir ce que d'autres réussissent plus rapidement et plus directement. Pour autant, l'enfant plus lent à comprendre et à réaliser la tâche demandée n'est pas obligatoirement un élève en difficulté ; il conviendrait d'abord d'identifier et de démonter les éléments qui font obstacle à sa compréhension (peur d'échouer, fausse représentation, langage trop abstrait, timidité, contexte culturel et social, éventuels problèmes cognitifs, etc.) ; en fonction de l'analyse ainsi conduite, l'enseignant pourrait alors proposer un cheminement particulier avec des repères pour que l'élève prenne lui-même conscience des progrès accomplis et de ceux qu'il lui reste à faire.

Les auteurs du rapport relèvent que des outils nationaux d'évaluation pour les classes maternelles ont été mis à disposition dès le début des années 2000, avec des exercices et des situations de nature à aider à l'analyse des démarches et des productions des élèves ; mais d'une part, ces documents s'adressent plutôt aux grandes sections, et d'autre part ils sont assez peu utilisés par les équipes enseignantes. Par ailleurs, quand les inspecteurs imposent localement ces outils, ils se transforment en contraintes administratives mal comprises dans les écoles, comme le remplissage des différents items du livret scolaire.

²⁰ *En anglais, smileys.*

Tout comme les documents venant de l'école maternelle sont souvent peu exploités par les maîtres du cours préparatoire, rendant ainsi peu pertinente la continuité entre les deux écoles, il apparaît que la continuité entre les différentes sections de l'école maternelle n'est pas beaucoup plus présente et que les évaluations formelles conduisent trop souvent à interpréter les écarts entre enfants en termes de difficulté pour ceux qui sont les moins avancés dans leurs acquisitions. Enfin, le rapport note que les inspecteurs n'accordent qu'une attention superficielle à l'évaluation et à la différenciation ; la conséquence en est que les pratiques pédagogiques sont insuffisamment ajustées aux besoins des élèves.

Les avantages d'une transition explicite, mais accompagnée

Le rapport de 2011 pose également, de façon incidente, la question de l'utilité de la rupture²¹. En effet, le souci de privilégier la continuité a conduit collectivement à l'abandon complet des pratiques valorisant le fait de grandir. À ce propos, les auteurs font état des rites de passage institués dans certains pays comme le Danemark ou dans le Land de Berlin. Ainsi, le moment où les jeunes enfants abandonnent leur tétine devient une sorte de rituel, symbolisant la sortie de la toute petite enfance. Ces pratiques permettent aux enfants de prendre conscience des progrès accomplis et des possibilités nouvelles qui s'ouvrent pour eux, elles les encouragent aussi à poursuivre leur développement.

Le rapport ne développe pas davantage cette question ; cependant, aujourd'hui encore, le passage au cours préparatoire considéré souvent comme l'entrée dans la « grande école » marque un moment important de la vie d'un enfant qui va devenir au cours de cette année-là définitivement et pour longtemps un élève avec tous les enjeux qui s'y attachent. De même, le passage au collège marque aussi d'une certaine manière la sortie de l'enfance et l'entrée dans l'adolescence. Du reste, ces passages non explicitement ritualisés dans le système éducatif du moins sont perçus aussi par les parents comme une étape capitale pour l'avenir de leur enfant, bien davantage que le contenu des apprentissages en maternelle.

Il est vrai que c'est durant cette première année de l'école obligatoire que les avancées plus ou moins grandes dans les acquisitions, en particulier dans l'apprentissage de la lecture, risquent aussi d'être interprétées comme autant de difficultés qui, si elles sont mal analysées, peuvent poursuivre l'élève tout au long de sa scolarité et le vouer à l'échec scolaire, alors même qu'une prise en charge personnalisée et temporaire, tenant compte du rythme différent des apprentissages selon les individus lui aurait peut-être permis de rattraper un éventuel retard.

À ce sujet, une transition explicitement marquée, mise en œuvre et accompagnée conjointement par les enseignants et les parents serait de

²¹ *Ibid.* p. 109.

nature, non seulement à faciliter le passage d'une école à l'autre, mais encore à préparer l'enfant à son nouvel environnement spatial et social, aux connaissances qu'il va acquérir et aux comportements scolaires et relationnels qui lui permettront de comprendre plus rapidement ce qu'on attend de lui comme élève ; cette transition explicite, sans constituer une rupture brutale, serait aussi une manière de faire prendre conscience à l'enfant qu'il franchit une étape, qu'il grandit et va découvrir des choses passionnantes auxquelles il ne pouvait avoir accès auparavant. Il s'agirait dès lors non seulement de valoriser l'enfant en lui donnant confiance en soi et en atténuant l'anxiété qu'induit tout changement d'importance, mais aussi de susciter son intérêt et de stimuler sa motivation pour le contenu des apprentissages à venir, et par là même de valoriser l'école elle-même.

La maternelle entre la famille et l'école

En dépit de l'importance que l'institution accorde à l'école maternelle pour son rôle dans la prévention précoce de l'illettrisme et pour la préparation aux apprentissages fondamentaux, et malgré le développement certain, ces dernières années, des ressources consacrées à l'enseignement en classe maternelle et mises en ligne sur le site *Eduscol*, la mission d'inspection générale, dans son rapport de 2011 constate que cette politique éducative semble encore peu audible²². Elle l'explique par le fait que la communication officielle met l'accent sur la globalité du parcours et sur les résultats en fin de cycle élémentaire ou en fin de collège dans le cadre du socle commun et que, de ce fait, l'école maternelle non obligatoire et placée au tout début du cursus scolaire ne bénéficie pas de la même attention. Les inspecteurs généraux, auteurs du rapport, estiment que le pilotage national est insuffisamment opérationnel. Les circulaires de rentrée évoquent rarement l'école maternelle et toujours de façon discrète. Souvent seule la grande section est explicitement prise en compte ; certains enseignants rencontrés parlent même d'abandon ou d'espace en friche.

Il n'est pas surprenant, dans un tel contexte, que la problématique des transitions en aval, même si sur ce point la réflexion semble progresser, et en amont de l'école maternelle, n'ait pas fait l'objet de réflexions particulières. C'est donc très logiquement que le rapport de 2011, comme avant lui celui de 2000 sur les classes-passerelles, préconise de mettre en œuvre un partenariat interministériel toujours inexistant afin de rapprocher les diverses structures travaillant pour la petite enfance. Dans le même ordre d'idée, la recherche d'une plus grande implication des parents dans une relation formalisée et régulière pour créer une sorte de connivence éducative avec la famille est également recommandée. À ce sujet, la section des petits, plus orientée vers l'éveil, devrait être considérée comme une classe d'accueil permettant avec souplesse d'initier les enfants aux activités qui deviendront progressivement plus structurées au fil du temps et à l'exercice du langage dans un milieu non familial jusqu'à la moyenne section. La grande section serait alors plus nettement tournée vers les acquis préparant aux

²² *Ibid.* p. 148.

apprentissages fondamentaux, sans toutefois anticiper ceux du cours préparatoire, l'organisation spatiale de la classe, le rythme des diverses activités et les exigences de comportement et d'assiduité se rapprochant dès lors des modalités plus scolaires mises en place à l'école élémentaire. Cette progressivité pédagogique devrait, selon les auteurs, être clarifiée dans textes officiels et les programmes. Ils reprennent du reste à leur compte une formule des instructions de 1999 selon laquelle « *l'école maternelle doit agir sans forcer inconsidérément les rythmes ni opter pour des apprentissages formels prématurés, mais également sans attentisme et maintenant pour chacun un niveau d'exigence qui incite à aller de l'avant*²³ ».

De ce point de vue, on pourrait considérer l'école maternelle elle-même comme une période de transition entre le milieu familial ou les diverses structures de prise en charge de la petite enfance et l'école élémentaire. Sans rien perdre de ses spécificités, l'école maternelle serait dès lors peut-être mieux à même de conduire les enfants qui lui sont confiés vers un statut d'élève sans les soumettre jamais à une pression trop précoce, mais en respectant les rythmes et le degré de maturité de chacun. Une telle conception va à l'encontre d'une mesure assez souvent évoquée consistant à rendre la scolarité obligatoire dès l'âge de cinq ans, désolidarisant ainsi la grande section de l'école maternelle pour en faire la première année de l'enseignement élémentaire. Mais outre le fait qu'une telle mesure n'aurait pas grand effet sur les effectifs et l'assiduité puisque presque cent pour cent des enfants de cinq ans fréquentent déjà la grande section, elle présenterait en revanche de graves inconvénients ; le principal risque serait que, négligeant davantage encore qu'aujourd'hui les rythmes et le degré de maturité propres à chaque enfant, l'entrée dans les apprentissages fondamentaux ait lieu encore plus tôt et que l'enfant soit soumis à une forte « pression scolaire » dont les effets du reste se répercuteraient inévitablement sur les élèves de quatre ans en moyenne section considérée dès lors comme une classe « propédeutique » à l'enseignement obligatoire. Les écarts d'acquisitions pourtant normaux à l'école maternelle, mais qu'on a déjà trop tendance à interpréter d'emblée comme l'indice d'une difficulté scolaire, se transformeraient dès le plus jeune âge, en un enjeu psychologique, pédagogique voire médical, préoccupant, davantage de nature à stigmatiser l'enfant qu'à l'encourager. En revanche, il serait sans doute pertinent que les programmes indiquent des repères précis pour aider les équipes pédagogiques et les parents à identifier les retards dans les acquisitions qui peuvent à juste titre alerter.

CONCLUSION

On le voit, la problématique des transitions à l'école maternelle n'est pas une problématique simple ni anodine. Mais si le corpus des enquêtes réalisées par les inspections générales est peu fourni sur ce thème spécifique, c'est tout simplement parce qu'elles n'ont jamais été sollicitées pour l'étudier ; elles

²³ *Ibid.* p. 171.

ne l'ont traité qu'incidemment dans des rapports portant sur d'autres sujets ou embrassant une thématique plus large comme les rapports consacrés exclusivement à l'école maternelle. Les liaisons et la relation entre l'école primaire, notamment la classe de CM2 en fin de cycle III dit cycle des approfondissements et le collège d'une part, les liaisons entre le collège et les classes de lycée d'autre part, sans même parler de celles préconisées entre les classes terminales du lycée et l'enseignement supérieur, semblent avoir pris une plus grande place dans les préoccupations institutionnelles que celles portant sur l'école maternelle.

Les raisons essentielles de cette relative « jachère » tiennent en premier lieu aux enjeux considérables afférents à la scolarité obligatoire dans le cadre du socle commun aussi bien pour ce qui concerne les conditions de la réussite scolaire que l'orientation à la fin de la classe de troisième et l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études après le baccalauréat ; en second lieu, l'importance des acquisitions faites par les enfants au cours de leur scolarisation préélémentaire non obligatoire, particulièrement en petite et moyenne section, n'est pas assez prise en compte par les différents acteurs du système éducatif, comme si ces enjeux-là ne pesaient pas très lourd en comparaison de ceux évoqués précédemment. Enfin, en troisième et dernier lieu, la situation paradoxale de l'école maternelle française ne joue finalement pas en sa faveur ; considérée pendant longtemps comme pionnière et par son statut d'école maintes fois réaffirmé, se voulant très différente d'une crèche ou de tout autre système de garderie, elle se trouve en réalité assez isolée, car elle est coupée des autres structures de la politique de la petite enfance qui relève d'autres ministères sans être pour autant vraiment intégrée dans le système éducatif à cause de son caractère facultatif, même si la quasi-totalité d'une classe d'âge y est scolarisée dès trois ans.

À cet égard, les inspections générales ne notent pas de grandes évolutions sur une douzaine d'années entre 2000 et 2011-2012 ; elles sont souvent amenées à reprendre les préconisations déjà contenues dans les précédents rapports. La mise en œuvre des nouveaux programmes dans l'ensemble des cycles de l'école maternelle et élémentaire ainsi que la relance de la scolarisation des enfants de moins de trois ans permettront peut-être d'engager une réflexion plus approfondie sur l'organisation des transitions, l'accompagnement des ruptures et les nécessaires continuités qui jalonnent un parcours global d'élève dès son entrée en petite ou moyenne section.

Chapitre 2 – La transition entre l'école et le collège

Chapitre 2 – La transition entre l'école et le collège

UN PEU D'HISTOIRE

Depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, l'obligation scolaire est devenue la règle jusqu'à 13 ans. L'école primaire, et seulement elle, était alors de fait l'école obligatoire. Les élèves qui obtenaient plus tôt leur certificat d'études primaires étaient autorisés à quitter l'école dès onze ans : bien qu'ils n'aient pas atteint l'âge de fin d'obligation scolaire, le fait d'avoir obtenu ce diplôme les libérait par anticipation²⁴.

Certains élèves qui obtenaient ainsi très jeunes leur certificat d'études, choisissaient effectivement de quitter l'école : dès lors, il n'y avait pas pour eux de transition entre l'école et le collège, mais un départ de l'école. La transition s'organisait de l'école vers la vie active et non au sein d'un parcours de scolarisation.

Pour d'autres, après le CM2, deux années de classes de fin d'études primaires prolongeaient la scolarité à l'école jusqu'à l'obtention du certificat d'études (pour ceux qui ne l'avaient pas obtenu à la fin de l'école primaire) ou jusqu'à la fin de l'obligation scolaire (pour ceux qui, disposant déjà du certificat d'études primaires, souhaitaient néanmoins poursuivre leur scolarité jusqu'à treize ans).

Pour la dernière catégorie enfin, le CM2 conduisait à l'entrée dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire au collège. La transition école-collège au sens moderne de l'expression était donc réservée à une élite, celle qui entreprenait des études longues. Ne concernant que ceux qui avaient le plus de facilité d'adaptation au contexte scolaire, cette transition ne posait sans doute aucune difficulté particulière. Elle était d'ailleurs pensée pour cette élite et seulement pour elle. Là réside sans doute l'origine de difficultés durables : lorsque l'on a ouvert massivement l'accès à l'enseignement secondaire, on a tenté de faire vivre à tous une transition organisée pour un petit nombre particulièrement adapté à l'école.

En 1936, la loi Jean Zay a prolongé à quatorze ans l'obligation scolaire. L'ordonnance de 1959 a repoussé cette limite à seize ans. Pendant cette

²⁴ *Extrait de l'article 6 de la loi de 1882* : « Il est institué un certificat d'études primaires ; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans. Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires, seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer ».

période, l'organisation de la transition entre l'école et le collège a été considérablement bouleversée. Sans rentrer dans la description détaillée de ces modifications, on remarque que, sous des formes diverses, une distinction persistait entre ceux qui accédaient à un enseignement général long, ceux qui se contentaient d'un enseignement primaire diversement prolongé ayant le certificat d'études pour finalité et ceux qui s'engageaient vers un enseignement court à finalité rapidement professionnelle. Trois types de collèges existaient, chacun adapté à l'un de ces parcours : le collège d'enseignement secondaire (CES, c'est-à-dire le « petit lycée »), le collège d'enseignement général (CEG) et le collège d'enseignement technique (CET). Cette distinction s'accompagnait déjà, au moins implicitement, d'une hiérarchie entre ces trois parcours, prémisse du contraste de considération, persistant aujourd'hui, entre un enseignement général et un enseignement professionnel.

La réforme Haby (loi du 11 juillet 1975) a uniformisé le cursus scolaire des élèves après l'école primaire. Elle a affirmé le prolongement jusqu'à la fin du collège d'un parcours commun de formation auquel accédaient tous les élèves. Le collège pour tous ou « collège unique » était instauré en prolongement de « l'école pour tous ». Cette loi affichait une volonté de démocratisation de l'enseignement et s'accompagnait de la gratuité scolaire au collège. Dès lors, elle instaurait la nécessité d'une continuité de parcours pour tous entre l'école primaire et le collège, changeant ainsi profondément la nature de la transition entre l'école et le collège qui se devait de devenir une continuité réelle. C'est ce long cheminement, depuis 1975, vers une transition que l'on souhaite réussie de l'école au collège qu'observent les inspections générales depuis quarante ans.

Dans ce contexte, nombreux sont les écrits qui ont pointé le caractère stratégique, et la faiblesse, de l'articulation école - collège.

En 2000, le groupe enseignement primaire de l'inspection générale de l'éducation nationale évoquait le passage en sixième comme un moment où se vivent des mutations qui peuvent être déstabilisantes²⁵. De façon plus précise, il remarquait que les perturbations portent à la fois sur des questions de mode de vie (bâtiments nouveaux et imposants, élèves plus nombreux et plus grands, éclatement de l'emploi du temps), mais aussi sur des questions pédagogiques proprement dites.

En 2001, Philippe Joutard évoquant la charnière du CM2 et de la sixième notait l'absence de véritable coordination entre les deux ordres d'enseignement, constatant qu'ils obéissent là encore à deux logiques différentes²⁶.

²⁵ *Rapport du groupe enseignement primaire de l'IGEN : La liaison entre l'école primaire et le collège (octobre 2000).*

²⁶ *Philippe Joutard, Rapport sur l'évolution du collège, 7 mars 2001. Il ne s'agit pas d'un rapport d'inspection générale ; l'auteur, historien, est alors ancien recteur d'académie. Ce rapport a inspiré les décisions prises par le ministre Jack Lang à propos du collège en 2001.*

En 2002, l'inspection générale de l'éducation nationale consacrait un rapport à la classe de sixième²⁷. Ce rapport constatait que la liaison école - collège n'était pas considérée comme satisfaisante par les différents acteurs rencontrés : IEN, principaux, enseignants. Loin de contredire cette appréciation des acteurs de terrain, les deux auteurs la considéraient comme un signe de lucidité. Tous les indices objectifs relevés lors de l'enquête préalable à leur rapport les y conduisaient.

En 2012, un nouveau rapport faisait le constat de la persistance de la situation et de l'unanimité de l'analyse²⁸. Le constat était sévère. Depuis 2010, les rapports rendant compte à la fois des difficultés croissantes du collège et de sa mauvaise articulation avec l'école primaire se sont succédé : rapports du député Jacques Gasperrin²⁹, du Haut Conseil de l'éducation (HCE)³⁰, rapport du député Frédéric Reiss³¹ sur la gouvernance de l'école, rapports de la Cour des comptes et de l'institut Montaigne³². Provenant pourtant d'horizons très variés, tous ces rapports vont dans le même sens : ils confirment les observations de 2002 et regrettent une absence presque complète d'évolution réelle et profonde.

Au-delà des débats qui agitent encore aujourd'hui la question du collège unique, d'autres signes montrent l'incomplétude de l'évolution. Comme par le passé, école et collège sont des établissements différents (aux plans géographique et statutaire), gérés par des collectivités locales différentes, où enseignent des professeurs différents, pilotés par des inspecteurs différents. Pourtant la notion d'école du socle apparaît, les conseils écoles collèges se mettent en place, un nouveau cycle 3 est défini du CM1 à la sixième. Il s'agit encore de perspectives plus que de réalités.

À l'automne 2009, Jean-Paul Delahaye, alors inspecteur général de l'éducation nationale dans le groupe « établissements et vie scolaire », proposait, dans un article paru dans *Les cahiers pédagogiques*³³, son analyse synthétique de la situation. Il posait alors ainsi le problème : « *Un retour sur près de trente-cinq ans d'histoire du collège unique, en particulier vus au travers de ce que préconisent les circulaires de rentrée, donne le sentiment que la question était mal engagée dès le départ... Le socle commun est-il une chance historique pour penser autrement la scolarité obligatoire ?* » Il défendait l'idée que le collège unique a été aligné sur le modèle du « petit lycée », ce qui rendait impossible l'instauration d'une vraie liaison entre l'école et le collège, faute notamment d'avoir repensé les programmes

²⁷ Rapport IGEN n° 2002-018 : La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours (mars 2002).

²⁸ Pour construire une école du socle en France, rapport n° 2012-054 de mai 2012.

²⁹ Jacques Gasperrin, Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège, 2010.

³⁰ Haut Conseil de l'éducation, Le collège. Bilan des résultats de l'École, 2010 ; Haut Conseil de l'éducation, Mise en œuvre du socle commun, 2011.

³¹ Frédéric Reiss, Quelle direction pour l'école du XXI^e siècle ? Rapport au Premier ministre. Synthèse des recommandations, 2010.

³² Vaincre l'échec à l'école primaire, dir. Bernard Hugonnier, Institut Montaigne., 2011.

³³ Les cahiers pédagogiques, septembre-octobre 2009.

d'enseignement. Plusieurs points de son analyse seront repris dans le présent chapitre.

LE POIDS DES ACQUIS DU PRIMAIRE DANS LA REUSSITE DE LA TRANSITION

Sans entrer dans la dérive accusatrice récurrente qui consiste, dans le système éducatif, à faire porter la responsabilité de l'échec des élèves, à un moment donné de leur parcours, à ceux qui en ont eu la charge lors de la précédente étape, il va de soi que ce que les élèves ont acquis à l'école primaire conditionne la manière dont ils entrent au collège. Aussi, les inspections générales se sont-elles intéressées à cette question.

L'exemple de la maîtrise de la langue³⁴

L'une des causes des difficultés à l'entrée en sixième est une maîtrise insuffisante de la langue française, qui constitue une gêne pour tous les apprentissages. Il faut alors situer au début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture la source première des difficultés. Ainsi identifie-t-on la maîtrise de la lecture comme une condition de la réussite de la transition primaire - secondaire. Il n'est donc pas excessif d'affirmer qu'un plan de lutte contre l'illettrisme dès le cours préparatoire contribuerait à assurer une meilleure préparation à l'entrée en collège. C'est une question maintes fois abordée.

L'école, constatait Jacques Lesourne en 1988³⁵, a rempli sa mission de généralisation de l'alphabétisation en trois quarts de siècle. Pourtant, la notion d'illettrisme émerge à la fin des années soixante-dix. La question de la lecture prend une acuité extrême avec la fin du plein emploi et la conscience, nouvelle, des conséquences sociales et individuelles de l'échec scolaire.

En 1983, une déclaration du ministre Alain Savary³⁶ assignait pour premières tâches au système éducatif l'apprentissage et la maîtrise de la langue qui commande tous succès ultérieurs.

L'arrêté du 7 juillet 1978 prenait acte de cet écart entre la formation délivrée à l'école élémentaire et les besoins d'une scolarisation secondaire en incitant les maîtres du cycle élémentaire à constituer des bibliothèques et des centres documentaires (BCD) et à adapter les modalités de lecture à la situation et au but recherché.

La question demeurerait d'actualité au début des années 2000.

³⁴ Les éléments de ce paragraphe sont issus du rapport IGEN n° 2004-036, La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004 (mai 2004).

³⁵ Éducation et société demain, rapport établi en 1988 par Jacques Lesourne.

³⁶ Discours du ministre Alain Savary sur les collèges le 1^{er} février 1983.

Les solutions les plus variées ont été essayées, allant de la réduction drastique des effectifs à un examen attentif de la pédagogie de la lecture, qui s'inspire même aujourd'hui des apports des neurosciences.

Ainsi, le plan de prévention de l'illettrisme de 2002 articulait des actions au sein de l'école, tout au long de l'école primaire, et des accompagnements extrascolaires. À l'école primaire, il s'agissait à la fois de faire évoluer les méthodes de lecture et de prévenir les difficultés d'apprentissage. Dans cette perspective, la décision de mettre en œuvre les programmes publiés en février 2002 a été confirmée. Ces programmes faisaient une place très nouvelle aux méthodes à appliquer dans l'apprentissage de la lecture. Parallèlement, la décision a été prise d'expérimenter des allègements d'effectif des classes dans l'esprit d'un avis rendu par le Haut Conseil. Enfin, des mesures spécifiques destinées à prendre en charge les difficultés les plus lourdes ont également été annoncées.

C'est ainsi que sont mis en place 500 (en 2002-2003) puis 3 500 (en 2003-2004) CP aménagés. Les résultats sont, comme souvent, en demi-teinte. La mise en œuvre du dispositif se révèle donc finalement sans surprise : en raison d'un accueil favorable sur le terrain, l'IGEN l'a estimée politiquement réussie, administrativement suivie, mais a admis qu'elle pourrait être pédagogiquement mieux investie. L'accent était mis sur le décalage entre la mise en place réfléchie d'un dispositif et un accompagnement sans doute insuffisant au plan pédagogique. En transparence, c'est la question de la formation continue associée aux réformes qui était ainsi posée.

Une typologie des difficultés rencontrées en primaire³⁷

Depuis les réformes des années soixante, le système éducatif, confronté à la généralisation de la scolarisation secondaire, a progressivement permis à la plupart des élèves quittant l'école primaire (environ 80 %) de suivre avec profit un enseignement de type second degré. Mais 20 % des élèves connaissent des difficultés de nature et de degré différents. Depuis 25 ans, l'école primaire s'attache à travailler sur cette population difficile et progresse lentement. Différentes mesures sont également mises en place au collège, en SEGPA particulièrement. À l'issue de la scolarité, ce sont environ 10 % des élèves en grande difficulté qui abordent leur vie d'adulte sans une maîtrise suffisante de l'écrit (d'après les sorties sans qualification et les résultats des journées d'appel pour la défense), la moitié d'entre eux étant proches de l'illettrisme.

L'analyse des 20 % d'élèves en difficulté à l'école primaire révèle plusieurs catégories de difficultés :

- des difficultés très sérieuses et durables (les dyslexies et dysphasies ; les déficiences intellectuelles ; les situations psychosociales graves) : les élèves souffrant de ces déficits pourraient

³⁷ Extraits d'une note de l'IGEN remise au ministre en 2004.

constituer 10 à 11 % de cette population. Seules des mesures individuelles, mettant en jeu le ministère de la santé, peuvent atténuer les difficultés observées ;

– des difficultés de parcours qui font qu'un élève à un moment décisif de la scolarité a été handicapé pour des raisons qui tiennent à lui-même, à sa famille ou à l'école ; on doit ici relever la surreprésentation parmi les élèves en difficulté des enfants (garçons en particulier) nés en fin d'année civile et qui arrivent au cours préparatoire avant même d'avoir six ans. Les différences entre les élèves sont d'autant plus marquées que l'on se situe tôt dans la scolarité. Dans toutes ces situations, une amélioration des dispositifs de différenciation est indispensable ;

– des difficultés de type culturel : les enfants dont la culture familiale ou la langue familiale sont très éloignées de l'école et qui ne peuvent accéder aux apprentissages de base qu'avec des mesures compensatoires.

On le voit, ce qui est pointé, c'est la multiplicité réelle des situations cachées par l'homogénéité de leur manifestation : l'échec plus ou moins marqué de l'entrée en collège. Cette variété rend difficiles à la fois l'évaluation réelle de la situation et l'organisation d'une prise en charge attribuant à chaque domaine de compétence sa juste place (en particulier la place des approches médicale ou pédagogique).

Pour dépasser la difficulté d'une appréciation à la fois globale et précise de l'état des élèves à leur entrée au collège, plusieurs tentatives ont été faites pour donner une dimension plus quantitative et rigoureuse à l'évaluation. Elles portent alors sur des points précis et tentent de s'établir sur des indicateurs fiables.

La production d'écrits, une compétence diversifiée³⁸

Cette compétence s'inscrit parfaitement dans la perspective du présent rapport. Les productions d'écrits sont, traditionnellement, un élément essentiel de la liaison entre l'école et le collège. C'est ce que démontre l'étude citée.

Le groupe enseignement primaire de l'inspection générale s'est intéressé, en 2001, de façon très exhaustive, à la diversité des écrits produits dans l'ensemble des disciplines. Il en proposait même une vision quantitative. C'était cependant une évaluation de la pratique de l'écrit à l'école plus que de la compétence des élèves à une expression écrite autonome, moins accessible. L'hypothèse implicite était que plus la pratique de l'écrit est observée en classe sous des formes diverses, plus il y a de chance que les compétences des élèves soient développées dans ce domaine.

³⁸ Ce paragraphe se fonde sur le rapport IGEN n° 01-032-IG Les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire (juillet 2001).

L'écrit est une activité privilégiée à l'école, sur des supports très variés (cahiers, classeurs, etc.) et sous des formes variées.

Quelles productions écrites trouvait-on dans les cahiers et les classeurs en 2001 ?

- des traces écrites diversifiées en français, généralement décrochées des activités d'expression écrite, qui donnent une impression de travail ponctuel, factuel et morcelé ; ces traces écrites concernent des domaines variés : dictées, orthographe, grammaire, définitions, règles, exercices à compléter, etc. ;
- des exercices d'application, d'évaluation, de contrôle, prélevés directement dans des manuels par les élèves ou composés par l'enseignant sur photocopies, auxquels les élèves apportent une réponse ;
- des copies de poésies, de règles, de référents, de listes de mots ou de définitions, de résumés de leçons effectués dans leur totalité par l'élève ou photocopiés et retravaillés par l'élève ;
- des grilles diverses (écrites / photocopiées) à visée méthodologique : bâtir un écrit, un récit, une légende, une présentation, résoudre un problème ;
- des graphiques, des schémas, des figures à compléter ou à annoter.

Les écrits observés étaient le plus souvent sous une forme prescrite et rarement l'occasion d'une véritable expression écrite des élèves. Si les élèves étaient bien préparés à produire de l'écrit, ils l'étaient donc beaucoup moins à l'expression écrite de leur propre pensée, ce qui pourrait bien constituer un manque important à l'entrée en collège. C'est vers cette expression écrite réelle qu'il conviendrait, selon le rapport, de recentrer l'effort.

Les quantités produites étaient significatives, mais assez variables d'une classe à l'autre. Quelques chiffres donnent une idée de ces variations autour des moyennes.

Un élève de CM2 écrivait, en moyenne, par semaine : 57 lignes en français, 29 lignes en mathématiques, 5 lignes en histoire, 4 lignes en géographie.

Dans une même circonscription, deux écoles proches l'une de l'autre présentaient les résultats suivants, à la mi-mars :

- école A : 614 lignes en français, 60 en mathématiques, 5 en histoire, 4 en géographie.
- école B : 1363 lignes en français, 1245 lignes en mathématiques, 90 lignes en histoire, 80 lignes en géographie.

Dans telle école, les élèves avaient écrit 6 500 lignes en français à la fin du mois de mars, soit plus de 250 lignes et plus de dix pages de cahier par semaine. Dans telle autre, les élèves avaient produit moins de 500 lignes à la date de l'enquête, l'équivalent d'une page de cahier par semaine.

Les disparités observées laissaient pour le moins perplexes les rédacteurs du rapport et si la pratique écrite est un facteur favorisant l'entrée en collège, force était de constater que les élèves étaient loin d'être, de ce point de vue, également préparés. Si l'on imagine que ces différences relevaient de choix

pédagogiques assumés, il aurait été intéressant d'en connaître l'explicitation. Mais cette piste n'a pas pu être explorée.

Enfin, il convient de noter que cette étude, datant d'une petite quinzaine d'années, mériterait d'être actualisée, notamment pour observer les éventuels effets de l'entrée de l'école dans l'ère du numérique sur la pratique de l'écrit.

Une évaluation insuffisante des acquis

L'enseignement, dès la classe de sixième, est organisé par disciplines. L'entrée en sixième doit donc concilier une rupture dans l'organisation et une nécessaire continuité des apprentissages. Savoir quels sont les acquis des élèves dans les disciplines du collège, bien que l'enseignement à l'école ne les ait pas réellement distinguées, est donc essentiel.

Cette question est en réalité triple : il s'agit, certes, des acquis des élèves eux-mêmes, mais aussi de savoir s'ils font l'objet de préoccupation (sont-ils mesurés ?) et, le cas échéant, si les évaluations réalisées sont prises en compte.

L'inspection générale de l'éducation nationale a dressé, en 2002³⁹, sur ces différents aspects, un constat assez sévère.

Les contacts entre les enseignants des collèges et ceux des écoles étaient, le plus souvent, épisodiques et consistaient rarement un travail d'équipe permettant d'identifier les forces et les faiblesses des élèves et d'y apporter des réponses.

Dans la plupart des cas, la liaison école-collège était réduite à ce qui était considéré comme le strict nécessaire. Il s'agissait de la seule et très souvent mal nommée « réunion d'harmonisation » au cours de laquelle on échangeait des informations sur le niveau des élèves, tout particulièrement sur les élèves en difficulté. Mais, comme il existait rarement une harmonisation des pratiques d'évaluations dans les écoles d'un même secteur géographique, les rapporteurs restaient sceptiques quant à l'utilisation pédagogique qui pouvait être faite par le collège de ce genre de séance. En réalité, il s'agissait le plus souvent de collecter des données (niveau des élèves, élèves qui avaient des problèmes de comportement, etc.) pour la constitution des classes de sixième. Certaines circonscriptions avaient d'ailleurs réalisé des outils « d'aide à la constitution des classes » particulièrement détaillés, utilisés par les collèges dans le but louable de constituer des classes hétérogènes. Mais, devant le peu d'intérêt des réunions d'harmonisation ainsi conçues, et aussi en raison du non-remplacement des enseignants, le plus souvent, seuls quelques enseignants des collèges et des écoles y assistaient.

L'évaluation, au début de la classe de sixième, n'était pas correctement utilisée.

³⁹ *Rapport IGEN n° 2002-018 : La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours (mars 2002).*

La diffusion aux enseignants du premier degré des résultats des évaluations de sixième, pourtant systématique, n'entraînait que trop peu souvent des effets sur les pratiques pédagogiques dans les écoles. Si on détectait correctement les difficultés, on allait rarement au-delà du simple constat.

Il est vrai aussi que ces évaluations n'étaient pas non plus très utilisées par les enseignants de collège. L'évaluation réalisée au début de la classe de sixième était la plupart du temps considérée par les professeurs comme un travail supplémentaire qui ne leur apportait guère plus d'informations que l'observation directe des élèves. Les rapporteurs ne pouvaient que constater que les enseignants semblaient se désintéresser de cette évaluation. Par exemple, il était rarissime de rencontrer des « programmes personnalisés d'aide et de progrès » qui auraient dû, en application des textes officiels, être mis en œuvre au profit des élèves à l'issue des évaluations nationales. Utilisée presque uniquement comme bilan partiel des acquis, cette évaluation n'était pratiquement pas mise à profit pour comprendre le processus d'acquisition des connaissances, notamment dans la production écrite.

Certains enseignants de collège pensaient qu'une évaluation avant la fin du CM2 interpellerait davantage leurs collègues des écoles. Des initiatives de ce type ont d'ailleurs été prises spontanément.

Si les enseignants des écoles recevaient quasi systématiquement les bulletins scolaires de leurs anciens élèves, cet envoi n'était pratiquement jamais l'occasion d'échanges entre enseignants. On observait enfin que les enseignants des écoles étaient de plus en plus nombreux à être invités au conseil de classe de sixième, mais qu'ils étaient peu nombreux à s'y rendre.

Dès octobre 2000⁴⁰, le groupe enseignement primaire de l'inspection générale faisait un constat global similaire. Il pointait notamment une inadéquation entre ce qu'attendaient les professeurs de collège et ce que cherchaient à obtenir les professeurs d'école.

Alors que le collège supposait acquis un certain nombre de savoir-faire instrumentaux de base, effectivement, ils ne l'étaient pas de la même manière chez tous les élèves et dans tous les domaines d'apprentissage. C'était le cas de compétences aussi simples que la copie rapide sans fautes (pour recopier sur le classeur un résumé travaillé au tableau noir par exemple) ou la compréhension des consignes : la consigne donnée au collège était supposée intégrée des élèves alors que les maîtres du primaire l'accompagnaient le plus souvent d'une explication ou la faisaient reformuler pour s'assurer d'une compréhension complète. En outre commençaient à apparaître au collège des particularités des disciplines : façons de formuler les consignes ou plus généralement lexicale de chaque discipline (les homophones sont nombreux et conduisent [...] à d'innombrables confusions). Les modalités de réponse écrite aux exercices de contrôle des acquisitions, là encore liés aux cultures disciplinaires spécifiques, peuvent correspondre à des attentes nouvelles et déconcerter les élèves.

⁴⁰ *Rapport du groupe enseignement primaire de l'IGEN : La liaison entre l'école primaire et le collège (octobre 2000).*

Cette connaissance globale, insuffisante, des acquis des élèves, est également vraie si l'on regarde discipline par discipline. Plusieurs rapports le signalent, sans s'appesantir sur une question qui est en revanche beaucoup abordée par les grandes évaluations institutionnelles. Mais on ne dispose pas, aujourd'hui, d'une analyse fine de l'acquisition des compétences en fin d'école, du moins sous une forme utilisable aisément pour prendre en charge les élèves en début de collège.

VERS UNE APPROCHE GLOBALE DE LA CONTINUITE

Le risque scolaire induit par la transition

Passer de l'école au collège demande à chaque élève de s'habituer à un milieu et à un fonctionnement nouveaux. Il est aisé d'imaginer que cette étape pose d'autant plus de problèmes que l'élève ne trouve pas, dans son environnement, un contexte culturel rassurant et des personnes (parents, fratrie, amis) susceptibles de fournir des clés pour aborder ce nouveau monde. En d'autres termes, il est permis de craindre d'autant plus pour l'élève qu'il est issu d'un milieu social peu favorisé. Les évaluations internationales confirment d'ailleurs que cette crainte est fondée. C'est dans ce contexte que l'on s'attend à voir se manifester les difficultés, et à les voir persister. Le rapport de 2002 déjà cité⁴¹ insistait sur ce point. Nuance d'optimisme cependant, il notait que, dans les réseaux d'éducation prioritaire, des actions de liaisons souvent exemplaires étaient organisées. L'éducation prioritaire, sous la pression sans doute de l'urgence des situations, innove particulièrement, dans ce domaine également.

En 2006, l'inspection générale s'est penchée sur la façon dont l'éducation prioritaire contribuait à l'égalité des chances⁴². Les auteurs relevaient un passage trop brutal entre un travail très encadré à l'école et relativement autonome au collège et précisaient ensuite les mécanismes en cause.

Si une préparation à l'autonomie est souhaitable en fin d'école primaire, un accompagnement est particulièrement nécessaire auprès des élèves en difficulté.

En zone d'éducation prioritaire, il est particulièrement utile d'associer les CPE et les personnels d'encadrement aux réunions de liaison école-collège, qui ne mettent pas en jeu uniquement des continuités d'apprentissages disciplinaires : se construire en tant qu'élève ne peut se faire sans un travail spécifique lorsque l'entourage familial n'a pas les moyens de rendre lisibles les attentes du collège. Un élève autonome sait qu'assister à un cours

⁴¹ Rapport IGEN n° 2002-018, déjà cité.

⁴² Rapport IGEN - IGAENR n° 2006-076, La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves (octobre 2006).

implique qu'on vienne avec un livre, un cahier ou un classeur, du matériel spécialisé ; qu'une leçon est à apprendre, qu'un contrôle se prépare, qu'un exercice à la maison se fasse avec son cours ou son manuel à disposition. Autant d'attitudes qui s'acquièrent, donc que le collège doit faire acquérir. Un élève autonome sait que, quel que soit le cours, l'attitude en classe, le langage qu'on y emploie n'est pas celui de la cour de récréation ; il sait que, dans un cours, on se met dans la logique du cours précédent de la même discipline (notions, vocabulaire spécialisé, type d'exercices, etc.), et que le cours auquel il assiste est sans continuité le plus souvent avec le cours qui le précède immédiatement. Autant d'attitudes sociales et intellectuelles qu'il faut expliciter pour les faire acquérir lorsque l'imprégnation seule ou la culture familiale ne le font pas.

Plus que dans d'autres collèges enfin, les élèves des zones d'éducation prioritaire ont besoin que se manifeste par moment la figure professorale dans son unité, unité de langage, d'exigences, d'attitude par rapport au système de récompense et de punition, au système d'évaluation ; car l'arrivée au collège constitue également un bouleversement important, en matière de vie scolaire, en ce qui concerne les attitudes de l'élève, sa compréhension des règles du « vivre ensemble » et leur intériorisation.

L'arrivée en classe de sixième, avec son lot de dépaysements et de mutations profondes (diversité des intervenants, modifications des groupes d'élèves qui structuraient d'année en année les classes de l'école), donne aux élèves le sentiment de faire partie d'un monde nouveau, dans lequel ils vont enfin pouvoir échapper aux règles contraignantes mises en place à l'école, souvent perçues comme infantilisantes. Il s'agit donc d'un moment privilégié où doit s'installer la prise en charge progressive par l'élève lui-même de la maîtrise de son comportement face aux autres élèves comme face aux adultes. Là encore, la cohérence de la réponse des adultes est essentielle et le désir grandissant d'autonomie des enfants doit pouvoir trouver un cadre construit et équilibré pour s'épanouir, dans le respect mutuel et la compréhension des enjeux.

D'une façon générale, sans doute serait-il utile de faire jouer à la lutte contre les difficultés scolaires (notamment dans l'éducation prioritaire) un rôle de laboratoire innovant sur la question de la continuité école-collège. Puisque c'est là que, poussés par l'urgence, les professeurs cherchent plus activement qu'ailleurs des solutions, il conviendrait sans doute de mieux analyser et utiliser l'expérience acquise.

La liaison école - collège, leitmotiv de l'institution

Dès 1975 et la mise en place du collège unique, le ministère a cherché à concilier l'hétérogénéité inévitable, et même souhaitée, des classes et l'instauration d'une continuité bien vécue. Une circulaire de mars⁴³ 1977 peut

⁴³ Circulaire n° 77-100 du 16 mars 1977 publiées au BO n° 12 du 31 mars 1977.

être considérée comme fondatrice de la préoccupation institutionnelle à propos de la liaison école-collège. En trois pages, elle dessinait les contours de principes d'action dont l'actualité surprend encore. Elle mérite d'être citée intégralement.

Dans la scolarité d'un élève, tout passage marqué par une modification des conditions ou des formes de l'enseignement peut entraîner des risques de perturbation. Certains élèves y sont particulièrement exposés à leur entrée en classe de sixième, notamment ceux pour lesquels le changement d'établissement a des conséquences importantes sur leur mode de vie. Ces difficultés peuvent se trouver aggravées pour les élèves qui n'ont atteint les objectifs de l'école primaire qu'avec peine.

Il convient, pour limiter ces risques, d'agir dans trois directions :

- l'accueil des élèves en sixième ;*
- la préparation des élèves de CM2 aux conditions de l'enseignement au collège ;*
- la réduction des causes de discontinuité entre l'enseignement élémentaire et celui du collège.*

Les mesures suivantes, présentées dans cette perspective, tiennent compte de nombreuses initiatives d'inspecteurs d'académie, d'inspecteurs départementaux, de chefs d'établissement et d'enseignants, qui méritent d'être encouragées et développées.

1. L'ACCUEIL DES ÉLÈVES EN SIXIÈME

Pour atténuer les difficultés liées au changement d'établissement et à des conditions de travail sensiblement différentes, il est important que l'élève, à son entrée au collège, s'y sente bien accueilli. Dès les premières journées, il serait utile de prévoir :

- la distribution d'un carnet d'accueil, comportant, par exemple, un plan sommaire du collège, une explication des principaux usages, une présentation des possibilités offertes dans l'établissement (clubs, ...). Pour la préparation de ce document, la participation d'élèves entrés en sixième l'année précédente a été expérimentée avec succès et ne peut qu'être encouragée ;*
- la visite des locaux ;*
- la présentation des membres de l'administration, des personnels de surveillance et, d'une manière générale, de toutes les personnes que les élèves devront connaître ;*
- un commentaire de l'emploi du temps par un professeur à qui les élèves devraient pouvoir s'adresser par la suite durant les premières semaines de classe ;*
- des conseils pratiques (tenue du cahier de textes individuel, moyens d'éviter la surcharge du cartable, etc.).*

Au-delà des premières journées de classe, les semaines qui suivent l'entrée doivent constituer une période d'adaptation progressive, qui pourra être facilitée d'ailleurs par une préparation des élèves dès l'école primaire.

2. LA PRÉPARATION AUX CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT EN SIXIÈME

Il est possible et il convient que les élèves de CM2 soient préparés aux situations nouvelles provoquées par l'entrée au collège : l'adaptation à plusieurs professeurs, au respect d'un emploi du temps déterminé, à un travail personnel qui doit être organisé.

Si la règle du maître unique reste applicable jusqu'à la fin de la scolarité primaire, il ne doit pas être exclu toutefois que les élèves de plusieurs classes soient regroupés différemment en diverses occasions, en particulier pour des activités d'éducation artistique, manuelle ou corporelle. Cette pratique, qui se justifie d'abord par des raisons d'ordre pédagogique, constitue aussi une préparation à la pluralité des maîtres.

L'habitude, pour les élèves de CM de se référer à un emploi du temps, ainsi que la réalisation, pour une date prévue plusieurs jours à l'avance, de travaux personnels – relatifs par exemple à un projet individuel ou collectif – devraient réduire les difficultés provoquées en sixième par l'organisation hebdomadaire des activités.

3. LA RÉDUCTION DES CAUSES DE DISCONTINUITÉ AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT

Toutes ces actions risquent d'être superficielles si elles ne sont pas accompagnées d'une harmonisation des enseignements. En effet, la formation à l'école et la formation au collège ont chacune des objectifs propres correspondant à des stades différents de formation, mais leur complémentarité n'en est pas moins nécessaire. Le passage d'un établissement à l'autre devrait donc se faire sans rupture en ce qui concerne les enseignements.

Il est indispensable que les professeurs qui enseignent en classe de sixième aient une connaissance claire des directives officielles auxquelles se réfère la pédagogie de l'école primaire et, pour les programmes, de ce qui est généralement acquis ou en voie d'acquisition à la fin du CM2. De même, les instituteurs doivent connaître les modes de travail utilisés généralement dans les collèges, les programmes du cycle d'observation ainsi que les savoirs et savoir-faire nécessaires à leur mise en œuvre.

Différentes mesures – relatives à l'information générale des enseignants, aux échanges d'informations sur les élèves, à des rencontres entre instituteurs et professeurs, à la formation des maîtres – contribueront à la réalisation de ces objectifs ; certaines sont immédiatement généralisables, d'autres doivent être mises en œuvre dès que les conditions favorables qu'elles requièrent sont réunies.

3.1 – L'information générale des enseignants

L'information des professeurs et des instituteurs sur les programmes et les instructions du cours moyen et du cycle d'observation doit être réalisée par la mise à disposition des intéressés, dans les collèges et les écoles, de documents écrits. Elle devrait aussi intervenir au cours de conférences pédagogiques – compte tenu des modalités d'organisation de ces dernières,

qui seront précisées par une prochaine circulaire – et de conseils d'enseignement.

Il y a lieu de rappeler à ce sujet le rôle positif que les CRDP et les CDDP peuvent jouer, en préparant une documentation susceptible d'être utilisée par les enseignants, individuellement ou en groupes.

3.2 – L'échange d'information sur les élèves

L'information relative aux élèves interviendra notamment par un échange de notes :

– les unes, accompagnant les livrets scolaires et les dossiers d'admission des élèves d'une même classe de CM2, viseront à préciser les caractéristiques de la classe, les études particulières réalisées (par exemple : les poèmes étudiés, ou les thèmes de recherche en activité d'éveil...), et, éventuellement, appelleront l'attention sur certains éléments du programme dont l'acquisition paraît incertaine ;

– les autres, jointes aux copies des bulletins trimestriels des élèves de sixième adressées aux enseignants de l'école primaire d'origine, commenteront les réussites et les difficultés constatées.

3.3 – Les rencontres d'enseignants

Les informations écrites provenant d'une école ou d'un collège auront d'autant plus de valeur que les enseignants concernés se connaîtront personnellement. Il est donc nécessaire que les maîtres de CM2 et les professeurs de sixième d'un même secteur participent à des rencontres organisées par l'inspecteur départemental et par le chef d'établissement d'accueil. Dans cette perspective, l'une de ces rencontres aura lieu au cours de la journée de prérentrée. Elle pourrait être préparée et suivie par une ou plusieurs autres.

Ces réunions auront pour objectif un échange d'informations, et aussi l'étude en commun de thèmes précis relatifs à des contenus ou à des méthodes d'enseignement, dans un souci d'harmonisation.

Il est essentiel que les instituteurs et les professeurs considèrent en commun les moyens d'ajuster les attentes et les possibilités des deux ordres d'enseignement, en recherchant un accord sur les compétences que l'on peut raisonnablement attendre de la quasi-totalité des élèves entrant en sixième dans tel ou tel secteur. Il est non moins important de faire porter aussi la concertation sur l'harmonisation du langage, en particulier du vocabulaire grammatical, mathématique et scientifique, à partir des nomenclatures officielles et des programmes.

Une telle démarche sera rendue plus facile et plus fructueuse si les instituteurs et les professeurs sont également sensibilisés aux diverses difficultés de la liaison entre école et collège, s'ils sont préparés à admettre qu'elles ne tiennent pas seulement à l'organisation et aux enseignants de l'autre type d'établissement, et qu'ils sont tous concernés par la résolution de ces difficultés.

3.4 – Mesures liées à la formation des enseignants

Dans un certain nombre de départements, l'un des stages de formation continuée des instituteurs organisés dans les écoles normales concerne d'ores et déjà ces problèmes de liaison ; de telles initiatives, fort judicieuses, doivent désormais être étendues à tous les départements. Elles seront d'autant plus efficaces que des IPR, des chefs d'établissement et des professeurs de collège pourront participer à certaines séances de travail, en qualité d'intervenants temporaires.

On ne saurait trop recommander l'adoption de dispositions similaires en faveur des personnels de collèges, à l'initiative des responsables des centres de formation de PEGC, de CPR, de stages de formation de chefs d'établissement, de telle sorte que les intéressés reçoivent systématiquement toute l'information souhaitable et qu'à cette occasion, ils puissent effectuer des séjours dans des classes de CM2 et dialoguer avec des IDEN et des instituteurs.

3.5 – Autres mesures

Il convient d'encourager en outre les visites mutuelles dans leurs classes d'instituteurs de CM2 et de professeurs de sixième, ainsi que les activités qui, au sein d'un même secteur, associent personnels et élèves de collège et d'école élémentaire : utilisation par les élèves de CM des ressources du CDI, du foyer socio-éducatif du collège ; travaux d'élèves de sixième réalisés en liaison avec des classes élémentaires pour l'étude de sujets spécifiques au secteur commun au collège et à l'école.

L'importance de l'enjeu justifie que les responsables administratifs et pédagogiques concernés ne négligent rien de ce qui peut leur permettre de lever ou d'atténuer les difficultés de mise en œuvre des actions favorisant la liaison CM2 - sixième. Ils doivent pouvoir compter à ce propos sur l'aide des équipes académiques et départementales de rénovation et d'animation pédagogiques, et des équipes de la vie scolaire, pour lesquelles les problèmes de liaison entre écoles et collèges constituent un domaine privilégié de collaboration.

Je vous serais obligé de me faire tenir au début du troisième trimestre de l'année scolaire 1977-1978 un bref compte rendu relatif à l'application de ces mesures, aux initiatives prises ainsi qu'aux résultats obtenus.

Signé René Haby

Depuis 1977, les circulaires successives ont constamment rappelé ces objectifs, sous une forme souvent très proche. Cette continuité est analysée dans un rapport des inspections générales en 2014⁴⁴ ainsi que par Jean-Paul Delahaye dans son article des *Cahiers pédagogiques* déjà cité.

L'ensemble de mesures de la circulaire de 1977 a été rappelé dans une note de service n° 82-381 du 7 septembre 1982 adressée aux recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs départementaux de l'éducation

⁴⁴ Rapport IGEN – IGAENR, La mise en place des conseils école-collège (mai 2014).

nationale, principaux de collège et directeurs d'école. La note traitait également de la procédure d'admission et élargissait la composition des commissions d'harmonisation dont il était dit qu'elles « *offrent également un cadre utile pour les échanges d'information sur les élèves, qui peuvent guider et faciliter le travail pédagogique et éducatif au collège* ». La circulaire n° 79-027 du 17 janvier 1979 sur l'organisation de l'admission en sixième avait en effet formalisé l'harmonisation des résultats des évaluations scolaires en demandant à l'IDEN d'organiser dans sa circonscription des réunions avec les instituteurs de CM2, les principaux de collège et, « *dans toute la mesure du possible, les professeurs des collèges concernés* »⁴⁵. La note de service de 1982 précisait que ces commissions comprendraient désormais les instituteurs et directeurs d'école, les psychologues scolaires, les professeurs de collège concernés, les principaux de collège et les représentants de parents d'élèves.

« Entre temps, l'arrêté du 16 juillet 1980 a défini les « objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire » et insisté sur la continuité pédagogique entre le cycle moyen et le cycle d'observation (sixième - cinquième) du collège, déterminante pour la réussite du collège.

Les présentes instructions se sont appuyées sur les travaux conduits en 1979 par des groupes académiques constitués d'enseignants de l'école et du collège, en vue de renforcer cette continuité.

L'harmonisation des instructions pour le cycle moyen et pour les classes de sixième et de cinquième est, à cette fin, pratiquement réalisée. Elle doit être complétée par des contacts fréquents entre les enseignants de l'école et ceux du collège. Ces rencontres auront pour but d'aider les uns et les autres à infléchir, autant que de besoin, leurs démarches pédagogiques respectives, et de préciser les références communes pour l'évaluation.

Au cycle moyen, cette préoccupation constante de continuité se manifestera aussi bien dans l'enseignement proprement dit que dans l'organisation de la vie et du travail scolaires ».

La nécessaire continuité éducative « *au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité* » est rappelée dans la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-186 du 10 juillet 1989 et, si on ne trouve plus de texte spécifique sur la liaison école-collège au cours des années quatre-vingt-dix, cette préoccupation revient dans les différentes circulaires de rentrée. La réorganisation du collège en trois cycles à partir de 1996 faisait de la sixième un cycle à part entière, dit cycle d'adaptation, car il « *visait à faciliter la transition école - collège en confortant les compétences acquises à l'issue de l'école élémentaire* » et à « *initier les élèves aux disciplines et méthodes de travail propres à l'enseignement secondaire* » (circulaire n° 96-132). La circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998, qui rétablissait l'annualité des évaluations nationales CE2 et sixième, en place depuis 1989, mettait l'accent sur les

⁴⁵ La circulaire n° 78-085 du 27 février 1978 avait proposé un nouveau modèle de dossier d'admission en sixième et demandait à l'IDEN d'assurer entre les classes de CM2 de sa circonscription une harmonisation des évaluations des maîtres en organisant des réunions « auxquelles participent notamment les maîtres concernés ».

élèves les plus en difficulté : elle faisait de la qualité du diagnostic concernant les acquis et difficultés de ces élèves une priorité, afin de définir les actions à mettre en œuvre dans le cadre du « *programme personnalisé d'aide et de progrès* ». La liaison école - collège était pensée à partir de l'analyse des évaluations :

« Les rencontres entre enseignants du cycle des approfondissements et de sixième – dans le cadre des réunions ou des actions de formation communes permettant d'assurer la continuité école-collège – contribuent à une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par chaque élève et à des diagnostics plus affinés ».

La circulaire se termine par cette phrase : « *Une attention particulière sera apportée à toutes les actions qui améliorent la transition école - collège* ».

En 1988, la circulaire de rentrée martelait déjà comme un slogan qu'« *un élève réussira d'autant mieux sa première année de scolarité au collège que la transition entre le cours moyen deuxième année et la 6^{ème} aura été aménagée avec soin* ». Chaque année, la thématique est systématiquement présente : en 1996, on incitait à « *un renforcement du dialogue entre les professeurs du collège et les enseignants de l'école élémentaire* » ; en 1998 on répétait que « *la continuité pédagogique et éducative entre l'école élémentaire et le collège doit être renforcée* ». La circulaire de la rentrée 2000⁴⁶ demandait que la transmission des informations entre l'école et le collège gagnât en précision afin de repérer les élèves qui auraient besoin d'un soutien ou d'une remise à niveau ; celle de la rentrée 2001⁴⁷ faisait de l'accueil des élèves de sixième une priorité, demandait de développer des pratiques innovantes (« *mini-collèges* », prise en charge de deux disciplines par des enseignants volontaires, par exemple) et préconisait un renforcement du dispositif de liaison école primaire-sixième. La circulaire de la rentrée 2002⁴⁸ demandait à son tour de « *conforter le dispositif de liaison école - collège* » : au moment où de nouveaux programmes allaient entrer en application à l'école primaire, il s'agissait notamment de faire connaître aux professeurs de collège les évolutions entreprises dans le primaire. La circulaire de la rentrée 2003⁴⁹ mettait en avant « *le choix de présenter la circulaire préparatoire [...] sous forme d'un texte unique* » pour les écoles, les collèges et les lycées avec la volonté d'« *affirmer la cohérence de la politique éducative, par-delà les spécificités propres à chaque niveau, en soulignant les lignes de force qui organisent le parcours des élèves* ». Celle de la rentrée 2004⁵⁰ consacrait de nouveau une partie au renforcement de la continuité école - collège : la dernière année de la mise en œuvre des programmes de l'école primaire devait être mise à profit « *pour développer les indispensables* ».

⁴⁶ Circulaire n° 2000-009 du 13 janvier 2000.

⁴⁷ Circulaire 2001-105 du 8 juin 2001.

⁴⁸ Circulaire 2002-074 du 10 avril 2002.

⁴⁹ Circulaire 2003-050 du 20 mars 2003.

⁵⁰ Circulaire 2004-015 du 27 janvier 2004.

relations entre professeurs de l'école primaire et du collège⁵¹ de façon à ce que la continuité soit bien prise en charge à l'entrée en sixième » :

« Outre l'organisation de rencontres et de formations communes, on veillera à adapter et préciser les documents de liaison entre école et collège pour faciliter cette continuité.

[...] Il convient aussi de renforcer la continuité des apprentissages entre l'école et le collège qui bénéficiera à la rentrée 2005 de l'introduction de nouveaux programmes, en cohérence avec ceux de l'école primaire et qui, comme eux, seront finalisés par la définition des compétences attendues des élèves.

Les évaluations diagnostiques à l'entrée en sixième d'une part, les situations proposées par la banque d'outils d'évaluation – en particulier en langues vivantes – d'autre part, doivent faciliter l'appréciation par les professeurs des compétences acquises à l'école primaire et favoriser ainsi la continuité des apprentissages ».

Outre le rappel régulier de veiller à la continuité entre l'école et le collège et de développer les relations entre les deux niveaux, l'accent a été mis progressivement, au cours de ces trois décennies, sur le repérage des élèves en difficulté à l'issue de l'école primaire, en prenant notamment appui sur les évaluations diagnostiques de sixième : il ne s'agit plus seulement de mieux préparer l'adaptation au collège et de faciliter la transition, mais de prendre en charge mieux et plus rapidement au collège les élèves aux acquis fragiles ou insuffisants.

Vingt-trois ans après la circulaire de 1977, le groupe primaire de l'inspection générale faisait le bilan de l'application de ces principes⁵². Il constatait tout d'abord lui aussi que, sous une forme ou une autre, les circulaires de rentrée ont toujours insisté sur l'importance à accorder à cette liaison. Mais le constat était fait qu'en réalité on dépassait rarement le stade de quelques initiatives « *timides et stéréotypées* ». Certes il existait quelques formes de travail commun entre professeurs d'école et de collège, mais leur mise en œuvre était limitée notamment par des problèmes d'organisation : difficulté par exemple de rendre disponibles les enseignants des deux cycles à un même moment.

Le plus notable concernait des actions de visites de locaux du collège par des élèves du primaire ou d'une aide à l'adaptation au nouveau cadre en début de sixième. Des réunions entre professeurs, rares comme on l'a vu, se concentraient le plus souvent sur l'analyse de cas difficiles. Dans quelques cas plus riches, les échanges portaient sur les programmes, sur l'observation de productions d'élèves, voire allaient jusqu'à l'organisation de projets ou de groupes de réflexion thématique.

⁵¹ *L'expression est en caractère gras dans la circulaire.*

⁵² *Rapport du groupe enseignement primaire de l'IGEN, La liaison entre l'école primaire et le collège (octobre 2000).*

L'impression globale était qu'au plan qualitatif, beaucoup était fait, mais que ces bonnes idées étaient bien peu répandues.

L'inspection générale de l'éducation nationale fait à nouveau un constat très similaire dans le rapport⁵³ déjà cité consacré à la classe de sixième en 2002.

La perspective ouverte par l'école du socle

En mai 2012, l'inspection générale de l'éducation nationale a publié un rapport prospectif volontariste qui fait le point sur ce que la notion de socle commun apporte ou devrait apporter en matière de continuité systémique⁵⁴.

La situation est paradoxale. Le vœu est alors unanimement exprimé d'assurer une meilleure continuité école - collège et de s'appuyer sur la mise en œuvre du socle commun. Cet objectif est constamment présent dans les textes officiels. Cependant, il n'est toujours pas atteint.

Le rapport précité, analysant les conditions de l'échec relatif de l'implantation d'une logique de socle, des suggestions étaient formulées par les rédacteurs du rapport (2012). Ces recommandations, à un moment clé de l'évolution du système, constituent un tout qui est reproduit intégralement ci-dessous.

À court terme (année scolaire 2012-2013)

1) Mettre en place une commission nationale d'évaluation de la mise en œuvre du socle commun qui fera un bilan des initiatives pédagogiques et des modes d'organisation dans les académies et les établissements français à l'étranger. Elle proposera, en tant que de besoin des évaluations complémentaires aux évaluations nationales afin d'affiner le diagnostic. Elle recensera les résultats de la recherche et les connaissances disponibles sur les difficultés d'apprentissage et les formes de remédiation pour concevoir des formations à destination conjointement des professeurs des écoles et des professeurs en collège ainsi que des documents ressources.

2) Dans le but de parvenir à un curriculum commun de l'école au collège, engager la réflexion sur la redéfinition des contenus d'enseignement :

- en articulation avec le socle commun ;
- propres à l'école et au collège.

3) Repenser la formation des professeurs des lycées et collèges et des professeurs des écoles en fonction de l'école du socle avec un cahier des charges qui instaure :

• des modules communs dans les domaines suivants :

- la maîtrise de la langue, les mathématiques, la culture scientifique, la culture humaniste ;

⁵³ Rapport IGEN 2002-018 déjà cité.

⁵⁴ Rapport IGEN 2012-054 : Pour une école du socle en France (mai 2012).

– l'utilisation d'un espace numérique de travail professionnel (entre les professeurs du réseau) pour mutualiser facilement les outils professionnels ;

• une formation pédagogique autour de quatre axes principaux :

– l'étude du fonctionnement cognitif des élèves et des procédures d'apprentissage, essentielle pour qui veut comprendre ce qui est en jeu dans tout acte d'enseignement ;

– le diagnostic des compétences d'un élève et la prise en compte de son parcours dans le cadre de la construction d'un projet collectif pour lui (entre plusieurs disciplines, en lien avec la dimension « orientation » du parcours de l'élève). Les configurations pédagogiques retenues, les outils mobilisés, la forme du travail proposé aux élèves sont autant de champs où les enseignants doivent diversifier ou enrichir leur panoplie habituelle ;

– la relation à l'élève : comment construire, en situation scolaire, une relation de confiance et d'encouragement afin de redonner un sens à l'effort de l'élève ? Comment susciter / entretenir / restaurer une motivation, un goût pour les études et pour le savoir ?

– l'autonomie de l'élève : le parcours scolaire doit viser à responsabiliser l'élève, à lui donner les moyens de construire son autonomie. Qu'entend-on par « autonomie » ? Comment cette autonomie se construit-elle dans la durée ? Quelles sont les pratiques enseignantes les plus efficaces ou pertinentes dans ce domaine ? Quelles actions ou quels projets peut-on mettre en place dans les établissements pour favoriser la responsabilisation des élèves dans leur parcours scolaire comme dans leur vie de jeune adulte ?

4) Harmoniser la rédaction des domaines et items du livret personnel de compétences de l'école au collège ; en faire un véritable outil commun de suivi de l'école au collège puis du collège au lycée.

5) Approfondir la liaison école/collège en mettant en cohérence :

– l'évaluation CM2 ;

– les programmes personnalisés de réussite éducative ;

– l'accompagnement personnalisé en sixième.

Demander à tous les principaux de collège de présenter le jour de la prérentrée les résultats des évaluations, grâce à un travail commun avec l'inspecteur de circonscription.

6) Créer un comité de suivi de l'école du socle associant le principal de collège et les directeurs d'école autour de :

– la continuité école-collège ;

– l'évaluation des items du socle et la validation des compétences.

7) Développer une expertise commune entre l'école et le collège ; faire du district ou du bassin un lieu d'échanges et de rencontres entre les principaux et les directeurs d'école associant les corps d'inspection des premier et second degrés.

8) Inviter les professeurs des écoles de CM2 au premier conseil de classe de sixième.

À moyen terme (années scolaires 2013-2014 et 2014-2015)

1) Faire élaborer par une commission d'experts des programmes conçus en étroite articulation avec les compétences du socle tout en prenant en compte les spécificités de l'école primaire et du collège. Faire valider ces programmes par la représentation nationale.

2) Faire du comité de suivi de l'école du socle l'instance de création et de suivi d'un projet « école du socle », dépassant, tout en les intégrant, les projets d'école et le projet d'établissement.

3) Faire du projet d'école du socle le document préparatoire aux contrats d'objectifs.

4) À partir de projets validés donnant lieu à des lettres de mission, permettre la création de postes à profil couplés « école du socle ».

5) Poursuivre les formations communes aux professeurs des écoles et aux professeurs en collège et l'élaboration de ressources de formation.

6) Étudier les formes de suivi et d'accompagnement utilisées dans les « écoles de la deuxième chance » afin de concevoir des modèles de tutorat pour l'école du socle.

7) Concevoir l'emploi du temps à partir des besoins des élèves et selon des modalités souples adaptées au projet des équipes.

8) Organiser une formation commune d'inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et d'inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré sur les enseignements dans l'école du socle.

9) Mettre en œuvre au lycée, au lycée professionnel, dans les centres de formation d'apprentis, à la mission générale d'insertion des dispositifs pédagogiques permettant une validation du socle pour des élèves qui auraient quitté le collège sans y parvenir.

10) Créer un identifiant unique par élève « école du socle ».

11) Intégrer un module livret personnel de compétences dans Affelnet sixième.

12) Créer au niveau national un tableau de bord « école du socle », agrégeant les indicateurs des circonscriptions et des collèges pour en faire un outil de pilotage et d'évaluation.

À long terme (à partir de la rentrée 2015)

- 1) Mettre en œuvre l'ensemble des nouveaux programmes de l'école et du collège et accompagner cette mise en œuvre d'un plan de formation.
- 2) Faire évaluer les enseignements au cycle III et les enseignements en sixième et en cinquième de manière conjointe par les IA-IPR et par les inspecteurs de circonscription.
- 3) Associer conseils généraux et mairies volontaires pour la création physique d'écoles du socle regroupant sur un même site « CE2 / CM1 / CM2 / sixième / cinquième ».
- 4) Faire écho aux besoins repérés des élèves et à leur rythme d'apprentissage en organisant l'année, voire le cursus scolaire, et le service des enseignants de manière plus souple.
- 5) Tout au long des années de collège, permettre la mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques décrochés pour répondre aux difficultés repérées des élèves dans l'acquisition du socle palier 3.
- 6) Fusionner les BOP 140 et 141 pour permettre une plus grande souplesse d'organisation.

Comme on le voit, les rapporteurs souhaitent présenter un ensemble construit et cohérent de propositions, en phase avec les orientations globales au moment de l'écriture du rapport. Ces suggestions conservent sans doute une grande partie de leur pertinence dans le cadre des évolutions en cours.

L'instauration du conseil école - collège

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a instauré une nouvelle instance : le conseil école-collège (CEC). Son objectif est de promouvoir des coopérations et collaborations entre les collèges et les écoles. C'est donc une structure dont l'objectif premier est d'améliorer la liaison école-collège et dont la mise en place se veut une étape importante, dans l'esprit de la circulaire de 1977 citée plus haut.

« Il est institué, dans chaque secteur de recrutement d'un collège, un conseil école-collège. En cohérence avec le projet éducatif territorial, celui-ci propose au conseil d'administration du collège et aux conseils des écoles de ce secteur des actions de coopération, des enseignements et des projets pédagogiques communs visant à l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1. Parmi ces propositions, des échanges de pratiques et d'enseignants entre les établissements peuvent être expérimentés sur la base du volontariat, dans le

respect du statut de l'enseignant. La composition et les modalités de fonctionnement du conseil école-collège sont fixées par décret⁵⁵ ».

On le voit, la compétence de ce conseil était voulue comme essentiellement pédagogique et sa finalité était reliée explicitement à la mise en œuvre du socle commun.

Une mission d'inspection générale a examiné la première mise en place de ces conseils au cours de l'année 2013-2014⁵⁶. Le rapport a été remis en mai 2014. Il s'agissait d'une observation « dans l'action » de la mise en place de cette toute nouvelle organisation et non de l'évaluation d'un dispositif installé. L'inspection générale jouait ici un rôle d'accompagnement plus encore que de contrôle.

La mise en place s'est révélée variable d'une académie à l'autre et les modes de pilotages installés très différents. Mais globalement, le constat général du rapport était plutôt optimiste. Ce premier état des lieux de la mise en place des conseils école-collège (CEC) témoignait d'une installation globalement satisfaisante de la nouvelle instance du fait d'une implication généralement importante des directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) : les marges de manœuvre laissées par le décret dans la composition du conseil ont permis son adaptation à la diversité des situations locales et même si la situation n'était pas toujours simple pour les IEN, selon que leur circonscription recouvrait un ou, le plus souvent, plusieurs secteurs de collège, ces inspecteurs et les principaux de collège ont pu travailler en bonne intelligence à la mise en place du conseil école-collège. Ce conseil a été, dans l'ensemble, bien accepté, notamment parce qu'il laissait aux acteurs l'initiative des programmes d'action et, en ce qui concerne le premier degré, parce qu'il assurait une représentation paritaire des professeurs des écoles et de collège.

Cependant, de nombreuses difficultés ont été pointées. Elles portent principalement sur les choix de composition du CEC et sur la complexité pratique à organiser des plages de travail commun. Un ensemble structuré de recommandations, susceptible d'améliorer le processus en cours a été proposé. L'actualité encore bien présente du sujet justifie que l'on reproduise ici ces suggestions.

⁵⁵ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – article 57 ; repris dans l'article L. 401-4 du code de l'éducation.

⁵⁶ Le décret n° 2013-683 prévoit une mise en œuvre progressive des CEC. La mission d'inspection générale examine donc une situation en train de se construire, à un stade très précoce de la mise en œuvre.

Sur le pilotage

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
Administration centrale	Donner les moyens aux CEC d'établir des diagnostics partagés et d'effectuer une évaluation du résultat des actions menées	Diffuser rapidement des outils d'évaluation des acquis des élèves
		Accélérer la mise en place rapidement du livret personnel de compétences (LPC) numérique
Administration centrale	Associer les IA-IPR aux travaux du CEC	Officialiser le rôle des IA-IPR dans le fonctionnement des CEC et dans les formations interdégrés
DASEN	Impliquer systématiquement inspecteurs et chefs d'établissement dans la mise en place des CEC	Généraliser les groupes de réflexion regroupant IEN et chefs d'établissement
		Veiller au copilotage effectif des conseils école-collège par des IEN et des chefs d'établissement

Concernant la composition du conseil école-collège

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
DASEN / EPLÉ/ Circonscription	Permettre un fonctionnement efficace des CEC sans les limiter à la liaison école-collège	Limiter le nombre des membres des CEC à un groupe d'une vingtaine de personnes, en élargissant la représentation au-delà des enseignants de l'actuel cycle 3 et de la classe de sixième
	Veiller à ce que le CEC reste une instance pédagogique	Limiter les membres à ceux pouvant contribuer réellement à des réflexions d'ordre pédagogique dans la logique du socle de connaissances, de compétences et de culture ; intégrer d'autres catégories de personnels dans des groupes de travail selon les thématiques des actions
	Inscrire le CEC dans la durée	Veiller à la pérennité des membres du CEC, si possible pour une durée équivalente au contrat d'objectifs

Pour le fonctionnement des instances et la territorialisation

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
Administration centrale / académie / DASEN	Éviter la multiplication des instances	Expérimenter un regroupement de différents conseils dans la mesure où les objectifs définis pour chacun seraient conservés et, en particulier, celui du comité exécutif et du CEC dans l'éducation prioritaire

		Remplacer, dans certaines zones, notamment en cas d'éclatement des secteurs de recrutements, les CEC par un conseil de réseau fonctionnant comme un conseil pédagogique intercycles et intercollèges
Administration centrale	Prévenir un blocage potentiel des programmes d'action des CEC	Remplacer la validation des programmes d'action par les conseils d'administration des collèges et les conseils d'école par une présentation pour avis
EPLE / Circonscription	Mettre en cohérence les programmes d'action des CEC avec les projets des écoles et du collège et avec le contrat d'objectifs	Intégrer les programmes d'action des CEC dans les projets d'école, le projet d'établissement et les contrats d'objectifs sous forme d'un volet identique
Académie / DASEN	Réduire autant que possible les facteurs de dispersion (élèves d'une même école accueillis dans des collèges différents, collèges recrutant sur plusieurs circonscriptions...) qui compliquent le suivi des parcours et le fonctionnement du CEC	Améliorer la cohérence géographique des secteurs de recrutement des collèges avec les circonscriptions en concertation avec les collectivités locales.

En matière de programme d'actions des conseils école – collège

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
DASEN / EPLE	Élaborer un programme d'actions qui répondent aux besoins du secteur et dont on cherche à mesurer les effets	Veiller à ce que les actions proposées s'appuient sur un diagnostic et fassent l'objet d'une évaluation ; intégrer dans les diagnostics à la fois l'analyse des différences entre les écoles et celle des différences entre les disciplines au collège
DASEN / EPLE	Proportionner le programme d'actions aux moyens disponibles et aux effets attendus	S'assurer que le nombre d'actions proposées est réaliste et cohérent avec les diagnostics
DASEN / EPLE	Construire une continuité de la maternelle au collège	Veiller à ce que les CEC élargissent leur réflexion au-delà de la prise en charge de la difficulté scolaire
EPLE	Veiller à la mise en cohérence l'action du CEC avec les projets éducatifs de territoire	Établir le programme d'actions en liaison avec les projets éducatifs de territoire

En termes d'accompagnement

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
Administration centrale / académie	Faciliter l'organisation des formations interdégradés	Regrouper sur un seul BOP les moyens de formation interdégradés avec un interlocuteur unique par département
Administration centrale	Faciliter la mise en œuvre des échanges de service	Éclaircir les modalités des échanges de service
Académie / DASEN	Construire une culture commune entre premier et second degrés et faciliter le travail en commun	Généraliser les formations interdégradés Veiller à leur mise en œuvre dans la formation des ESPE
		Prévoir des espaces numériques de travail communs au 1 ^{er} et au 2 nd degré
Académie/ DASEN	Vérifier l'efficacité des actions entreprises et assurer la mutualisation des « bonnes pratiques »	Organiser dans les directions académiques une analyse des plans d'action et des résultats de ces actions sur les élèves
		Repérer les actions efficaces et les outils élaborés en appui de ces actions afin d'assurer leur diffusion

VERS LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE : L'ACTION SUR LES PRATIQUES DE CLASSE

Une formule de transition entre école et collège : l'enseignement intégré de sciences et technologie (EIST)⁵⁷

L'enseignement intégré de sciences et technologie propose une forme d'enseignement intermédiaire entre ce qui est en vigueur à l'école et en usage en collège. Son développement principal concerne la classe de sixième. Trois professeurs (un de technologie, un de sciences et vie de la Terre (SVT) et un de physique-chimie) font équipe pour prendre en charge trois groupes d'élèves. Ils travaillent ensemble pour une phase de concertation et de conception, mais chaque groupe d'élèves n'aura affaire qu'à un seul des trois professeurs, qui assure l'enseignement dans son ensemble. L'académie des sciences est à l'origine de l'idée et l'équipe de professeurs détachés auprès de l'académie joue un rôle majeur dans la mise en œuvre du dispositif, en relation avec l'institution scolaire.

⁵⁷ Rapport IGEN n° 2009-043 : L'enseignement intégré de science et technologie (EIST), mai 2009.

L'attention portée à la liaison école-collège était dès le départ explicite : à côté de l'objectif d'amélioration de l'enseignement des sciences (déjà présent dans l'opération *La main à la pâte*), les Académies insistaient sur l'utilisation des sciences comme élément de liaison entre l'école primaire et le collège. Démarche d'investigation, cahier d'expériences et unicité du professeur étaient considérés comme les trois piliers de cette liaison.

Le bilan du rapport d'inspection générale est globalement positif.

L'EIST semble bien favoriser la relation entre l'élève et le domaine scientifique et technologique. Il était intéressant de rechercher si l'impact du dispositif va au-delà. Sans qu'il soit possible de tirer un bilan complet, on peut cependant retenir quelques indices positifs.

Le passage entre l'école et le collège est favorisé. Cela se manifeste par une plus grande ou plus rapide détente des élèves de sixième et s'explique sans doute de plusieurs façons. La diminution du nombre de professeurs est finalement peu sensible et il n'est pas utile de rechercher là le facteur décisif. En revanche, l'amélioration de la relation élève - professeur est sans doute importante. La comparaison du ressenti dans différents établissements fait penser que l'effet positif est particulièrement net chez des populations d'élèves issus de familles peu favorisées. Ces élèves sont sans doute plus sensibles au stress de l'arrivée en collège et bénéficient plus nettement de tout ce qui peut diminuer ce stress.

Les professeurs signalent que certains élèves en situation scolaire difficile trouvent dans l'EIST, plus que dans les enseignements scientifique et technologique traditionnels, une voie de succès.

Enfin, certains principaux observent que les élèves présentent moins souvent les signes de somatisation du stress qui les conduisent habituellement à fréquenter l'infirmerie. Dans plusieurs établissements, un essai de quantification rigoureuse de cette observation est en cours.

En résumé, le bien-être scolaire des élèves paraît bel et bien augmenté. C'est probablement le résultat de l'amélioration de la relation éducative et de la plus grande implication des élèves dans leur scolarité (en raison des manipulations plus fréquentes et de l'importance de la logique de projet). L'EIST fournit un cadre favorable.

Il est probable que cette expérience réussie a inspiré d'une part l'organisation du nouveau cycle 3 (associant CM1, CM2 et sixième) en général et la présentation du programme scientifique et technologique de ce cycle en particulier.

Les pratiques d'évaluation à la recherche d'une continuité

La question de la notation chiffrée et l'évaluation⁵⁸

Les pratiques d'évaluation et la relation entre évaluation et notation se modifient le long du parcours scolaire.

À l'école primaire, l'évaluation est volontiers positive, encourageante et littérale au cycle 1 ; au cycle 2, les appréciations sont majoritairement littérales, mais souvent associées à une classification « acquis, non acquis, en cours d'acquisition » ; au cycle 3, le note prend plus de place, notamment dans les domaines estimés fondamentaux et présentant des connaissances à acquérir clairement identifiées (orthographe, calcul, par exemple). Les outils collectifs comme le livret scolaire ou le livret personnel de compétences tendent à produire une harmonisation des pratiques. Ces comparaisons des modalités d'évaluation ont fait l'objet d'un rapport des inspections générales en 2013 dont il est fait ici état des principales conclusions.

Lors des enquêtes, la nécessité d'assurer une continuité entre l'école et le collège était présentée comme un argument en faveur du maintien d'une notation chiffrée. Cet argument était aussi celui de certains parents.

La continuité avec le collège, voire avec le lycée était également alléguée pour justifier le recours à la notation chiffrée à l'école : la note apparaît alors pour ses enseignants comme un élément de liaisons entre le cycle 3, particulièrement le CM2, et la sixième. Tout comme ils disaient répondre à une attente des parents, les enseignants de l'école primaire évoquaient ce qu'ils pensaient être l'attente des professeurs de collège qui recourent majoritairement à cet outil pour évaluer. Noter les élèves à l'école, c'est aussi, disaient-ils, mieux les préparer à l'entrée au collège.

Les arguments de la continuité avec le collège, celui de la préparation à la vie en société, étaient toujours avancés par ces mêmes parents pour justifier la présence des notes à l'école : sans pour autant souhaiter « *qu'on installe l'esprit de compétition entre élèves à l'école* », la compétition existant dans la vie, l'école devrait y préparer les enfants. Cette position n'entraînait cependant pas les parents à vouloir revenir en arrière lorsque la notation chiffrée a été abandonnée dans l'école de leur enfant.

Le même type de phénomène s'observait au collège : la crainte d'une surprotection des élèves qui gênerait leur adaptation au lycée était un argument fort pour le maintien de la notation chiffrée. C'est donc, au bout du compte, la préparation au lycée qui est supposée influencer les pratiques d'évaluation, de proche en proche, jusqu'à l'école. Les effets du collège, considéré comme « petit lycée », sont particulièrement sensibles en la matière et renforcent ce phénomène.

⁵⁸ *Rapport IGEN 2013-072 : La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales (juillet 2013).*

Les observations internationales montrent que, bien que les modalités d'évaluation dans les différents pays soient variées, elles ne semblent pas organisées avec la question des transitions et des continuités au sein du parcours.

Le rôle du livret personnel de compétence⁵⁹

Le livret personnel de compétence (LPC) devrait être un outil privilégié pour assurer la liaison école-collège. Malheureusement, en 2012, à l'occasion d'un rapport consacré à cette question, les inspections générales constataient qu'il n'en était rien. Au contraire, il était davantage un frein qu'un élément facilitateur.

La liaison école - collège n'est pas du tout facilitée par la mise en œuvre du LPC pour une raison simple : dans le premier degré, il n'est pas utilisé sous sa forme numérique. Les enseignants de CM2 ont souvent fait le choix, plutôt que de transmettre toutes les données aux professeurs principaux de collège, d'identifier uniquement les points utiles à exploiter par les enseignants. Ils ont alors choisi de travailler plutôt oralement.

Quelques recommandations précises formulées dans le rapport visent à améliorer la situation.

1 – Il faut tout mettre en œuvre pour que le LPC soit le document numérique de transmission de toutes les informations utiles et pertinentes des écoles vers le collège et des collèges vers les lycées. On doit lever tous les obstacles techniques pour que les professeurs de lycée, CFA ou toute autre section post-troisième puissent avoir accès aux livrets de leurs élèves et y prélever ou selon le cas y saisir des renseignements sur les trois paliers du socle. Le déploiement de l'application SIECLE⁶⁰-LPC est indispensable dans toutes les écoles, comme son intégration au Livret scolaire numérique du premier degré.

2 – Il serait souhaitable d'expérimenter, comme au moins une académie l'a déjà tenté, comment la validation des compétences du socle pourrait être prise en compte dans le logiciel qui permet l'affectation des élèves entre les lycées, étant entendu que sans cela c'est la moyenne générale qui continue à être prise en compte.

3 – Une harmonisation dans la rédaction des domaines et des items du LPC de l'école au collège s'impose rapidement.

4 – Le LPC en tant qu'outil de suivi des élèves ne doit pas s'arrêter à la fin du palier 3, mais doit accompagner l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité, au-delà même de la seule scolarité obligatoire, parce que la pédagogie par compétences ne s'arrête pas en fin de collège et que ce qui vaut au collège continue de valoir au-delà. Il faut poursuivre la construction du socle pour les élèves qui n'en ont pas obtenu l'attestation en fin de scolarité obligatoire. Pour

⁵⁹ *Rapport IGEN - IGAENR 2012-094 : La mise en œuvre du livret personnel de compétence au collège (août 2012).*

⁶⁰ *SIECLE : Système d'information pour les élèves en collège et lycée et pour les établissements.*

ceux qui l'ont obtenue, il importe de la poursuivre de manière plus diversifiée, notamment au lycée (exemple : les langues vivantes). Cette préconisation a aussi l'avantage de dépasser la vision du socle comme « utile seulement » pour ceux qui en sont le plus éloignés, conception liant le socle à un objectif quasi unique de traitement de la difficulté scolaire.

La définition d'une continuité école - collège. Les projets de réforme de 2015

La continuité école-collège reste d'une grande actualité. C'est une préoccupation qui inspire fortement les textes concernant la réforme du collège ; c'est aussi une thématique choisie pour l'axe 2 du programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale pour l'année scolaire 2014-2015.

Au-delà de la mise en place déjà évoquée du conseil école - collège, il est possible de discerner les évolutions en cours qui convergent pour s'efforcer d'assurer la cohésion entre l'école et le collège.

- Le conseil école - collège

Cette structure est prévue par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (loi du 9 juillet 2013, article 57).

Sa composition et les modalités de son fonctionnement sont définies par le décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013. Une mise en œuvre progressive est prévue pendant l'année 2013-2014 pour une application des premières décisions prises à partir de la rentrée 2014. Elle a fait l'objet d'un rapport d'inspection générale évoqué plus haut.

La mission de ce conseil est tout particulièrement d'organiser une bonne transition école - collège en impulsant toutes les actions concrètes jugées utiles.

- Une nouvelle définition des cycles

Le décret 2013-682, du 24 juillet 2013 propose une nouvelle organisation des cycles de l'école primaire et du collège. En particulier, il définit un cycle 3 à cheval sur les deux ordres d'enseignement. « *Le cycle 3, cycle de consolidation, correspond aux deux années de l'école élémentaire suivant le cycle des apprentissages fondamentaux et à la première année du collège appelées respectivement : cours moyen première année, cours moyen deuxième année et classe de sixième.* »

Cette définition revêt un caractère stratégique marqué. En instituant ce cycle, l'institution espère installer les conditions rendant inévitables des concertations approfondies, y compris même dans la manière de traiter les contenus enseignés, puisque les programmes sont écrits par cycles.

- Un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture

L'article 13 de la loi de juillet 2013 dispose que : « *La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle*

commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes. » C'est en effet l'objet du décret n° 2015-372 du 31 mars 2015. Dans son annexe, ce texte fait explicitement allusion à la continuité de formation attendue de l'école et du collège : *« Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. »*

Ce socle est écrit avant les programmes, chronologie réalisée pour la première fois. Il incite à une écriture curriculaire et par cycle, ce qui, s'agissant du cycle 3, constitue une incitation forte à une meilleure continuité.

- De nouveaux programmes d'enseignement pour l'école primaire et le collège

Ces nouveaux programmes sont en cours d'élaboration. Le conseil supérieur des programmes, chargé de leur écriture, devrait les adopter en vue d'une application à la rentrée 2016.

Dans le volet 1 du projet concernant le cycle 3, le CSP précise **« les spécificités du cycle 3 »**. Dans bien des aspects, ce texte met l'accent sur la question de la continuité école - collège.

« Le cycle 3 relie désormais les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce cycle a une double responsabilité : consolider les apprentissages fondamentaux qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle. »

Cette rédaction se veut l'aboutissement de l'ensemble des publications issues de la loi de 2013 et insiste par exemple sur le lien avec le fonctionnement du conseil de cycle et du conseil école - collège qui **« jouent un rôle essentiel pour nourrir (les) progressions et assurer l'harmonisation pédagogique au sein du secteur géographique concerné. »** Même si, **« pour certains champs disciplinaires, le programme fournit également des repères de programmation afin de faciliter la répartition des thèmes d'enseignement entre les trois années du cycle, cette répartition peut être aménagée en fonction du projet pédagogique du cycle ou de conditions spécifiques (classes à plusieurs niveaux, notamment) »**.

Le texte attribue un rôle particulièrement important à la classe de sixième. *« Elle permet aux élèves de s'adapter au rythme, à l'organisation pédagogique et au cadre de vie du collège tout en se situant dans la continuité des apprentissages engagés au CM1 et au CM2. Ce programme de cycle 3 permet ainsi une entrée progressive et naturelle dans les savoirs constitués des disciplines, mais aussi dans leurs langages, leurs démarches et leurs méthodes spécifiques. »*

Dans au moins un domaine, l'écriture du programme lui-même tente de tenir compte de cet objectif de continuité. Un seul programme de cycle est proposé pour les sciences et la technologie, alors qu'au cycle 4 ce sont des programmes distincts qui sont présentés.

Il est bien sûr trop tôt pour apprécier l'efficacité des évolutions en cours. Tout au plus peut-on remarquer que c'est sans doute la première fois qu'un ensemble cohérent de textes, dont le niveau dépasse celui de simples circulaires, se fixe comme objectif d'améliorer la liaison école - collège.

CONCLUSION

En fin de compte, la lecture des nombreux travaux des inspections générales relatifs à la transition école-collège, conduits depuis une quarantaine d'années, laisse des impressions contrastées et contradictoires.

En atteste la manière dont les rapports d'inspection et les textes officiels se répondent, dont ils observent les effets et dont ils nourrissent les évolutions. À n'en pas douter, la gestion de cette continuité est une préoccupation institutionnelle permanente et un effort important lui est consacré depuis la réforme Haby de 1975.

La manière dont est considérée cette question pose, en filigrane, la question du bilan tiré du collège unique. L'objectif quantitatif est manifestement atteint : le collège réussit aujourd'hui à scolariser ensemble presque tous les enfants des âges concernés. Il a donc bien réussi à conduire à un niveau de formation de fin de troisième une proportion toujours croissante d'une classe d'âge.

Cependant, un pourcentage persistant d'échec est notable. C'est sur ces élèves qui, bien qu'ils suivent une scolarité en collège, n'en tirent pas le bénéfice souhaité que se concentrent les regards. À la lecture des rapports d'inspection générale, la difficile liaison entre école et collège apparaît être un élément clé d'explication des difficultés de ces élèves les plus fragiles. À cet égard, on ne peut qu'être frappé du caractère répétitif à la fois des consignes données (ce qui montre une réelle cohérence) et des constats mitigés concernant leur mise en œuvre (ce qui pointe une réelle résistance institutionnelle). Le problème semble identifier la manière dont il conviendrait de le résoudre aussi, mais la mise en œuvre est plus que laborieuse.

Chapitre 3 – Du collège au lycée

Chapitre 3 – Du collège au lycée

L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Une transition quantitative et qualitative

L'évolution du système éducatif, et plus particulièrement l'étude des transitions, est un thème qui a peu inspiré les rédacteurs des lettres annuelles de mission des inspections générales. Rares sont les rapports qui y font référence. Aussi, a-t-il paru opportun de se référer à certaines interventions, souvent orales, lors de séminaires, de colloques ou de conférences prononcées par certains membres des inspections. Les développements qui suivent s'en inspirent et livrent une analyse de l'évolution du système éducatif.

Le système éducatif a connu une expansion quantitative considérable, depuis les années soixante, par vagues successives de démocratisation du collège, puis du lycée. Le public scolaire de ces établissements a profondément changé. Tout en assumant cette phase d'expansion quantitative, le système éducatif a remis en cause les modes d'organisation sur lesquels il fondait jusque-là son action ; les formations professionnelles, technologiques, générales se sont rapprochées, non par les contenus, mais par l'établissement de passerelles.

Le système éducatif est devenu, dans la façon dont il construit désormais son offre, plus homogène. Une sorte de formation commune s'est développée : l'offre pédagogique destinée à un public de plus en plus nombreux est devenue, parallèlement, moins spécifiée et moins diversifiée. À partir du moment où la diversité croissante des élèves dans les établissements n'est plus traitée au sein de structures différentes et de séries de formations distinctes, certaines questions se posent touchant aux modes et aux contenus mêmes d'enseignement à l'intérieur de chaque classe⁶¹.

Au niveau du collège, l'évolution est apparue avec évidence tout au long du siècle. On a vu se constituer, par étapes, le collège en tant qu'école moyenne, deuxième temps d'une école de base. Il est devenu une phase de la scolarité obligatoire ayant vocation à accueillir l'ensemble d'une classe d'âge autour d'objectifs de formation communs jusqu'à la fin de la classe de troisième. Ce

⁶¹ Conférence d'Alain Boissinot, ancien inspecteur général de l'éducation nationale (IGEN), ancien recteur, ancien président du CSP : intervention lors d'une séance de formation des professeurs principaux des bassins d'éducation de Cergy et de Pontoise, lycée de l'Hautil, 27 avril 2000.

modèle s'est imposé contre une logique différente, celle qu'Antoine Prost⁶² avait définie comme une logique des ordres d'enseignement, c'est-à-dire celle de deux ordres d'enseignement à la fois continus et parallèles : d'un côté, le système de l'école primaire et du primaire supérieur, de l'autre les petites classes du secondaire, le secondaire. Deux ordres d'enseignement distincts qui permettaient de canaliser les flux d'élèves et de ne pas avoir à gérer la diversité au sein des classes.

À un rythme accéléré, les réformes engagées depuis un quart de siècle ont, à l'inverse, tendu à rassembler ces ordres d'enseignement et ces élèves autrefois distincts, non seulement au sein des mêmes établissements, ce qui a constitué un premier temps du rapprochement, mais aussi au sein de classes (théoriquement non réparties en filières). Le système éducatif a donc considérablement limité les réponses en matière de structures distinctes, pour constituer une offre pédagogique beaucoup plus homogène : la diversité des élèves se retrouve au sein des classes et les réponses de type pédagogique sont, dès lors, préférées à celles d'ordre plus institutionnel.

On a ainsi peu à peu supprimé, ou reporté à la fin du collège, les dispositifs différenciés qui pouvaient accueillir les élèves en difficulté. Le dernier exemple en date est la façon dont, au milieu des années 90, ont évolué les dispositifs du type « classe technologique » pour constituer cette « école moyenne » au sein d'un même établissement : dans un premier temps, on a déplacé les classes technologiques des lycées professionnels vers les collèges ; puis, dans un deuxième temps, alors que jusque-là les classes technologiques étaient différenciées, on a cherché à passer à une logique d'options technologiques, en atténuant le particularisme des quatrièmes technologiques. À l'usage, comme tous les dispositifs de ce type, et quelle que fût leur qualité pédagogique, celles-ci apparaissaient comme suscitant des effets pervers en matière d'orientation et constituant l'amorce d'une voie de relégation.

Certes, à partir du début des années 90, une conception positive de la diversité des élèves s'est efforcée de prévaloir, notamment lors de la rénovation pédagogique des lycées. L'objectif était de diversifier les formes d'excellence. Il s'agissait, en les rééquilibrant, de suggérer au monde enseignant que la diversité des voies de formation pouvait être une richesse.

L'expérience des parcours diversifiés au collège fut une deuxième tentative pour donner au terme de diversité une connotation positive : il importait de signaler qu'au sein de collèges accueillant un public de plus en plus divers, des solutions résidaient dans une offre pédagogique diversifiée dans ses démarches tout comme dans ses objectifs.

⁶² Antoine Prost, professeur à l'université de Paris I et à Sciences-po. Ses travaux sur l'éducation l'ont conduit à participer à de nombreuses commissions ministérielles de l'éducation nationale. Spécialiste de l'histoire de l'éducation en France, il a retracé les grandes politiques de réforme de l'école et de l'université. Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours, Seuil, 2014.

Il reste que malgré ces efforts, et au fur et à mesure qu'il se massifie ou qu'il se démocratise, le système éducatif tend, par une sorte de logique d'entropie, à devenir de plus en plus homogène, de moins en moins diversifié.

Le collège : un maillon stratégique⁶³

L'histoire du collège se lit à travers l'évolution de son statut. Les modifications intervenues depuis le milieu des années 80 traduisaient l'achèvement d'un mouvement de fond plus ancien. Dans ce nouveau système, le collège constitue le deuxième temps de la scolarité obligatoire, le deuxième élément de ce qu'on appelait, autrefois, « l'école fondamentale », la deuxième étape d'un parcours qui, désormais, conduit l'ensemble d'une génération jusqu'à la fin de la classe de troisième.

Au milieu des années 80, un certain nombre de tendances statistiques se sont aussi inversées : les départs en fin de cinquième ont diminué considérablement. Cette évolution a permis et permettait au collège d'adopter un mode d'organisation cohérent avec un parcours que les élèves sont invités à suivre jusqu'à la fin de la troisième. Les orientations vers d'autres parcours, et en particulier vers les formations professionnelles, étaient aussi reportées en fin de collège.

Pour autant, la recherche de la cohérence ne s'apparentait pas à la négation des ruptures. C'est ainsi qu'en 1996, on a trouvé intéressant de proposer une nouvelle organisation du collège en trois cycles. D'une certaine manière, l'organisation classique du collège (6^{ème} - 5^{ème} d'un côté, puis 4^{ème} - 3^{ème} de l'autre), héritée de l'histoire, rendait prisonnier d'un effet de symétrie - deux fois deux ans, deux cycles, autour de la fracture de la fin de cinquième, et ne favorisait pas l'articulation.

La nouvelle structuration du collège en trois cycles correspond à la prise en compte de la réalité : une grande majorité d'élèves poursuivent leur formation initiale au-delà du collège. Ce dernier n'est donc plus un lieu terminal de formation. Ainsi, à la place de la structure binaire du collège en deux cycles (héritage de la genèse hybride de cette « école moyenne » entre le primaire supérieur et le petit lycée), trois temps pédagogiques sont apparus :

- le temps qui articule le collège avec l'école primaire (la classe de sixième) ;
- le temps qui est au cœur du collège et qui peut marquer sa spécificité sans être encore sous la pression des échéances de l'orientation et du lycée (le cycle central constitué par les classes de cinquième et de quatrième) ;

⁶³ Alain Boissinot, IGEN, colloque organisé par l'Association pédagogique des inspecteurs de l'école primaire (APIEP), association présidée par Jean Ferrier IGEN, la scolarité de 2 à 16 ans, compétences, responsabilités, partenariats, 27 et 28 mars 2000, Douai.

– enfin le temps qui articule le collège avec les voies du lycée (la classe de troisième) et qui constitue la phase particulièrement sensible de transition.

L'organisation en trois cycles a fondamentalement comme objectif pédagogique de chercher à susciter une autre vision de l'architecture du système éducatif : le cycle central de deux années, noyau du collège placé entre la sixième et la troisième, et deux années affichées en tant qu'années charnières.

Cette organisation amène logiquement une réflexion et une attention soutenues sur les deux articulations fondamentales (avec le primaire et avec le lycée puisque les élèves poursuivent à présent, en génération à peu près complète, le parcours jusqu'aux formations offertes au lycée général, technologique et professionnel).

Ces articulations ne peuvent être totalement comprises sans un rappel historique. La prolongation de la scolarité obligatoire a posé très tôt la question de l'appartenance de l'ensemble de la scolarité obligatoire à un même ordre d'enseignement. Cette longue histoire qui commence avec les compagnons de l'université nouvelle à l'issue de la première guerre mondiale, a soulevé d'emblée un vif débat : l'ensemble de la scolarité obligatoire allait-il ou non relever du premier degré, c'est-à-dire de l'enseignement primaire ou, au contraire, parce que l'on couvrirait une partie des enseignements traditionnellement dévolue aux premières classes du lycée, de l'enseignement secondaire ? Qui assurerait cet enseignement dans cette partie centrale de la scolarité des élèves ? Les enseignants du primaire ou ceux du secondaire, à moins de constituer un type d'établissement spécifique avec un enseignant spécifique ?

L'histoire a tranché au profit de l'enseignement secondaire, même si cette nouvelle organisation peut aussi être comprise comme la substitution d'une structuration en degrés successifs (école - collège - lycée) à la structuration en ordres parallèles plutôt ségrégatifs de la III^e république (primaire prolongé par primaire supérieur d'une part, lycée anticipé par les classes du petit lycée d'autre part).

Par conséquent, la question s'est vite posée, non plus de savoir qui allait encadrer « l'école moyenne » puisque celle-ci avait été tranchée, mais comment allait s'opérer l'articulation, voire la continuité entre le premier et le second degré ?

Articulation signifie d'abord distinction entre l'école primaire et le second degré. Cette distinction a trouvé son signe le plus tangible, parfois le plus résistant, dans la polyvalence du maître dans le premier degré et dans une structuration par disciplines dans le second degré. Sur ce point, toute tentative qui viserait à gommer les différences, est, d'abord, tactiquement

vouée à l'échec et, deuxièmement, aboutirait à faire abstraction de ce que François Perret a appelé les « rites de passage contribuant à la formation »⁶⁴.

S'il y avait effectivement une identité caractéristique du second degré, à laquelle le collège participe, cela ne signifie pas pour autant qu'il fallait s'accommoder des incohérences. S'il existait sans doute des continuités et des discontinuités qu'il fallait assumer, un certain nombre de mesures d'accompagnement sont apparues néanmoins nécessaires. On pense notamment à la nouvelle structuration du collège en trois cycles évoquée plus haut.

Dès lors, une autre question s'est posée : comment aborder dans cet espace à trois temps (articulation, affermissement, transition) la question des disciplines au collège ?

La question des champs disciplinaires et de l'identité de l'enseignant, notamment au collège, est une question récurrente que les débats relatifs aux ordres d'enseignement révèlent régulièrement. C'est celle, notamment, du champ disciplinaire correspondant aux enseignements scientifiques au collège, la tentative d'instauration des parcours diversifiés dans le cycle central.

Dans nombre de cas, les parcours diversifiés ont dévié vers des pratiques connues. Là réside l'extraordinaire difficulté à utiliser, sans remettre en cause la structuration par disciplines du collège, les disciplines pour viser des objectifs d'apprentissage qui ne soient pas spécifiques à la discipline en tant que telle. La difficulté rencontrée renforce la problématique esquissée : on doit s'appuyer sur les disciplines au collège, puisque le collège fait partie du second degré. Pour autant, cela ne signifie pas qu'au collège, comme au lycée, on doit faire en sorte que la discipline soit exclusivement visée aux seules fins de former des spécialistes. C'est sans doute un des problèmes majeurs du collège⁶⁵.

Dans le même esprit, et au-delà de la question de la souplesse non utilisée des horaires qui laissent une certaine latitude aux établissements pour organiser la répartition des enseignements disciplinaires, comment les enseignants peuvent-ils identifier dans leur discipline, même si les nouveaux programmes les y ont aidés, des compétences transversales propres à l'enseignement au niveau du collège ? L'identité du second degré est une identité véritablement disciplinaire : il faudrait cependant, au collège, ne pas négliger (ou refuser) le débat sur la polyvalence de l'enseignant. Longtemps, la polyvalence, notamment au collège, a été conçue comme une branche roturière de la compétence. Pour que ce débat progresse, il faudrait sans doute que la polyvalence fût perçue comme une branche de l'excellence, le degré supérieur de la compétence, et non plus comme son degré inférieur.

⁶⁴ François Perret, ancien doyen de l'IGEN, intervention lors du colloque de Douai, déjà cité.

⁶⁵ Thierry Bossard, inspecteur général, ancien chef du service de l'IGAENR, colloque de Douai, déjà cité.

Des disciplines, comme les lettres classiques, sont précisément valorisées parce que le professeur enseigne trois disciplines. Ainsi, l'habitude d'une polyvalence valorisée a été prise ; à l'inverse, certaines polyvalences sont perçues comme des signes de moindre compétence. La réintroduction de la polyvalence au collège est à ce prix.

Le collège est un niveau marqué par la multiplicité des enseignants et des disciplines, qui s'oppose au premier degré caractérisé par la présence d'un maître unique et polyvalent. Dans le second degré, le chef d'établissement demeure aujourd'hui le seul pédagogue polyvalent et le principe d'avoir pour chefs d'établissements des personnels issus des corps enseignants ou d'éducation, est toujours réaffirmé. Par conséquent, celui qui a la responsabilité de rétablir une vision pédagogique globale dans un ordre d'enseignement qui reste marqué par les disciplines, est bien le chef d'établissement⁶⁶.

La liaison intercycles

Maintes fois posée aux rédacteurs du document préparatoire au débat sur l'avenir de l'école⁶⁷, la question de la liaison intercycles a pris tout son sens au sein d'un projet général de rénovation et de démocratisation du système éducatif. Entre l'école qui lui confie tous les élèves et le lycée, le collège est un maillon central.

Centrés sur la recherche d'une meilleure articulation entre le collège et l'école primaire, les premiers textes fondateurs datent de 1977 et de 1982. La nécessité d'améliorer cette liaison entre l'école et le collège a été réaffirmée par la suite dans le cadre du *Nouveau Contrat pour l'École*⁶⁸, puis de *Collège 2000*⁶⁹. La préoccupation s'est étendue à la liaison entre le collège et le lycée, dans les textes de préparation de la rentrée 2002 et les rapports aux ministres du début des années 2000.

On a pu tenter de resituer la liaison intercycles dans son cadre réglementaire comme dans ses enjeux actuels et ses actions les plus innovantes. Sur le terrain, de nombreuses actions ont été imaginées. Ponctuelles ou inscrites dans le temps, elles font figure d'exemples à adapter et à approfondir en fonction des contextes.

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École installée le 15 septembre 2003, dit Rapport Thélot.*

⁶⁸ *Nouveau contrat pour l'École, 1994 : la classe de troisième devient un temps privilégié de préparation aux enseignements généraux, technologiques ou professionnels des lycées : formation à l'orientation, information sur les voies à suivre et les métiers (rentrée 1995).*

⁶⁹ *Jack Lang a confié la direction d'une réflexion sur le collège à Philippe Joutard (rapport du 7 mars 2001) : il a proposé :*

- d'individualiser au maximum les parcours de chaque élève en déléguant des pouvoirs de décision au chef d'établissement ;
- de mettre en place quatre parcours de découverte pour préparer les élèves à une orientation plus bénéfique ;
- de développer une orientation positive vers la voie technologique et professionnelle.

Le document général préparatoire au grand débat sur l'avenir de l'École a pris la forme d'un rapport remis au Haut Conseil de l'évaluation de l'École, en octobre 2003⁷⁰. Ce texte, rédigé par quatre experts, après avoir redéfini la problématique, a dressé d'une manière plus large un état des lieux du système scolaire en se fondant sur des enquêtes et des études récentes. Ce rapport, établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'École, *Éléments pour un diagnostic sur l'École, document général préparatoire au débat national sur l'avenir de l'École*, a donné un éclairage sur l'évolution de la transition étudiée.

Lorsqu'en 1975, René Haby a instauré le « collège unique », qui résultait d'une volonté politique d'accélérer la démocratisation de l'accès à un plus haut niveau de formation, la segmentation pédagogique qui subsistait recouvrait une segmentation sociale réelle : aux enfants des catégories socio-professionnelles favorisées, les études longues (le petit et le grand lycée), aux enfants des catégories défavorisées, les études courtes (le cours complémentaire et le collège d'enseignement technique). Ainsi, en 1975, seul un jeune Français sur cinq poursuivait des études supérieures, situant, de ce point de vue, la France loin derrière les autres pays développés comparables.

En 1981, alors que le collège unique se mettait difficilement en place, plus de 20 % des collégiens connaissaient une « orientation » précoce à la fin de la classe de cinquième vers le lycée d'enseignement professionnel⁷¹. C'est à ce moment qu'un recensement allait donner une photographie alarmante du niveau de formation initiale de la population française alors que le ministre précédent, Christian Beullac, avait pour la première fois essayé de placer l'école devant ses obligations en matière de qualification.

En 1982, près des trois quarts de la population active française (les 25-64 ans) sont sortis du système éducatif sans qualification et moins de 20 % de cette population possédaient un niveau supérieur ou égal au baccalauréat (sans en posséder nécessairement le diplôme).

Forts de ce constat, Alain Savary, puis Jean-Pierre Chevènement souhaitèrent prendre une série de décisions confortées par René Monory :

- promouvoir en fin de troisième (dès la rentrée 1982) le passage en classe de seconde ;
- supprimer le palier d'orientation de fin de cinquième sauf à la demande explicite des familles⁷² ;

⁷⁰ Rapport n° 9 : *Éléments pour un diagnostic sur l'École - document général préparatoire au débat national sur l'avenir de l'école*, JC. Hardouin, A. Hussenet, G. Septours, avec la collaboration de Norberto Bottani, octobre 2003.

⁷¹ Vers le collège d'enseignement technique (CET) devenu lycée d'enseignement professionnel (LEP, aujourd'hui « lycée professionnel » ou LP).

⁷² Pour adoucir cette décision vécue par beaucoup comme un traumatisme, on invente les classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques, d'abord au LEP, avec mise en extinction des certificats d'aptitude professionnel (CAP) en 3 ans post 5^{ème}, classes qui ensuite, très rapidement, vont être transférées au collège. La décision de 1982 vise à reporter au-delà de la classe de 3^{ème}, la possibilité de commencer une formation professionnelle

– créer, en 1985, le baccalauréat professionnel pour permettre d'amener une fraction de plus en plus importante des titulaires du BEP au baccalauréat.

Le collège, un « maillon sensible »

Entre une école élémentaire qui lui confie tous les élèves et un lycée qui exige un certain niveau de performances à l'entrée, le collège assure simultanément la deuxième étape de la scolarité obligatoire et la fonction d'orientation, de répartition, de sélection. Cette double tâche, effectuée auprès d'élèves qui passent de l'enfance à l'âge adulte, a justifié que le collège fût qualifié de « *maillon sensible* ».

Le collège fonctionne-t-il bien ? Il est en fait confronté à des difficultés de scolarisation. Le découpage du collège en trois cycles dont le premier et le dernier ne durent qu'une année répond à la nécessité d'instaurer une année de transition entre l'école et le collège, et de consacrer une année, à la fin du collège, à préparer l'élève au choix d'une orientation ultérieure.

Les transitions à l'entrée et à la sortie du collège

Pour être constructives, les ruptures que représentent ces étapes que constituent l'entrée et la sortie du collège doivent être conçues dans certaines limites. L'articulation entre le collège et le lycée, et plus généralement les formations offertes après la troisième, ne sont pas ressenties comme excellentes. Les coupures à l'entrée et à la sortie du collège sont trop brutales.

Une enquête⁷³ conduite, en 1990, et portant sur les élèves de seconde, a montré qu'ils jugeaient les exigences du lycée beaucoup plus élevées que celles du collège et émettaient le souhait de ne pas les diminuer, mais de rendre le collège plus exigeant et d'obtenir une aide plus forte de la part des professeurs du lycée.

En 2003⁷⁴, un tiers des parents se disaient désarmés ou pessimistes face à l'orientation de leur propre enfant, un sur deux disait manquer d'information, 40 % jugeaient le dialogue avec les acteurs de l'information, insuffisant. Le regard rétrospectif était moins sévère puisque trois parents de lycée sur quatre se disaient satisfaits de l'orientation de leur enfant. « *Une information insuffisante ou inadaptée, une mauvaise orientation ont des répercussions*

de niveau V (CAP, brevet d'études professionnelles, BEP), la voie professionnelle s'inscrivant entièrement dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

⁷³ Cette enquête est citée dans La perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième, *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 104, décembre 1998, Jean-Pierre Jeantheau et Fabrice Murat, ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, direction de la programmation et du développement. Elle est de plus citée dans *Éléments pour un diagnostic sur l'École, document général préparatoire au débat national sur l'avenir de l'École*, n° 9 octobre 2003, p. 87.

⁷⁴ Id.

longues et souvent graves. A-t-on, dans ces domaines, trouvé les bonnes solutions et réalisé les efforts nécessaires ? »

Une difficulté majeure est née du fait que les connaissances, les compétences, les attitudes exigibles ou attendues de tous, en fin de scolarité obligatoire, n'étaient pas suffisamment définies. Cette question, déjà ancienne, avait trouvé une réponse à la fin du 19^{ème} siècle : « *Il ne s'agit pas d'embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre. Apprendre ce qu'il n'est pas possible d'ignorer* »⁷⁵. Si, aujourd'hui, la question trop générale de la connaissance et de l'ignorance ne peut plus se poser en des termes à ce point généraux et indéterminés, quel contenu donner à l'école obligatoire ? Pour éviter de présenter un minimum culturel trop pauvre, par crainte aussi de ne pas offrir un enseignement riche aux meilleurs, la réponse à cette question a pu tarder à être formulée. En fait, on a retenu des programmes et une organisation de l'enseignement susceptible de préparer les élèves à suivre normalement des études les conduisant au baccalauréat général ou technologique. De ce point de vue, le résultat a été satisfaisant.

Était-il, au milieu des années 90, envisageable de proposer un tronc commun auquel s'ajouteraient des enseignements complémentaires différenciés et choisis ? La sanction de fin de scolarité obligatoire, à la fin du collège, certifierait alors que ce qui est exigible est effectivement acquis et valoriserait de surcroît des savoirs, des compétences supplémentaires dont la maîtrise serait prise en compte pour l'orientation.

Des débats, des avis et des enseignements

Un rôle de « relais » du collège entre l'école et le lycée⁷⁶ fut précisé dans un rapport annuel de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (IGAEN), en 1999. Un réel progrès dans l'accueil des élèves y était observé. L'on se reportera plus particulièrement à l'encadré concernant les suites données par le ministère de Ségolène Royal au débat national sur « le collège de l'an 2000 », lancé en 1999 :

- « accueil des élèves au collège et la classe de sixième » (heures de remise à niveau, livret d'accueil, tutorat) ;
- « diversification des méthodes d'enseignement » (travaux pluridisciplinaires en quatrième, groupes de « nouvelles technologies appliquées », nouveaux bulletins scolaires, livret de compétences) ;
- « amélioration de la vie au collège » (partage des collèges de plus de 1 000 élèves, un professeur coordonnateur par niveau, une salle réservée à chaque classe de sixième).

Cette notion de relais est inscrite dans *Le projet de l'école* décliné en deux étapes. Lors d'une première étape, l'école de la similitude, à l'école primaire

⁷⁵ *Instructions officielles de 1882.*

⁷⁶ *Rapport général 1999 de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (IGAEN) / ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie - Paris : La Documentation française, 1999, chap. « L'enseignement secondaire ».*

et au collège, l'école du socle s'adresse à tous, avec un projet commun. Il s'agit de rapprocher, de rassembler, de faire vivre ensemble, notamment en donnant à tous un socle de culture partagée : le socle commun de connaissances et de compétences. C'est l'école obligatoire où les dimensions communes aux différentes formations dominent ; il s'agit de faire des citoyens assez semblables et proches pour pouvoir se comprendre. La situation présente est le résultat d'une histoire. La prise en compte collective de la transmission culturelle ne pouvait que conduire à l'école obligatoire. L'accroissement du savoir humain ne pouvait que prolonger cette phase commune : du certificat d'études à l'attestation du socle, de l'école obligatoire au collège unique, puis à l'école du socle, vaste projet, avec sa grandeur, ses difficultés, ses contraintes⁷⁷.

À l'occasion d'une seconde étape, ce qu'on a appelé « l'école du projet personnel », le lycée et l'enseignement supérieur ont mis l'accent sur le projet personnel et la différenciation individuelle dans une société qui se devait de « rassembler ». Il s'agissait de « faire des citoyens assez différents pour qu'ils aient des choses à échanger, à se dire, pour qu'ils se complètent, interagissent ».

En 2003, le Haut Conseil de l'évaluation de l'École (HCE) a émis un avis qui allait dans ce sens, permettant ainsi de rompre avec l'alternative entre le collège unique et un collège organisé en filières, paliers d'orientation ou dispositifs transitoires sans cohérence véritable entre eux et sans liens suffisants avec le tronc commun.

Le collège mérite-t-il l'image d'un maillon faible ? La moindre satisfaction des parents de collégiens par rapport aux parents d'écoliers résulte, notamment, de la double contrainte que subit le collège : celle de donner une culture commune à tous les élèves et celle d'orienter, de valoriser des talents différents, de permettre à chacun d'aller aussi loin qu'il est possible dans l'exercice de ses capacités.

Face à la perception d'un collège révélateur de l'inégalité des destins scolaires et professionnels des élèves, la capacité de progrès du collège ne peut reposer que sur le choix d'une même ambition pour tous, sur la définition de l'exigence précise de fin de scolarité obligatoire (connaissances et compétences) et sur l'organisation d'une évaluation des acquis.

Cela impose certainement d'assurer une plus ample diversification à l'intérieur du collège et d'assumer vraiment les différences entre les collèges. Une plus grande autonomie des établissements et le développement corrélatif de procédures d'évaluation paraissent susceptibles d'améliorer les résultats du collège et les performances de tous les collégiens.

Des avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'École ont été tirés, en 2003, des enseignements⁷⁸ : les objectifs de fin de collège – de fin de scolarité obligatoire – devraient être clairement explicités en conciliant deux approches

⁷⁷ JP. Delahaye, *Le collège unique, pour quoi faire ? Paris, Retz, 2006, p. 157.*

⁷⁸ *Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'École n° 9 : Éléments de diagnostic sur le système scolaire français, octobre 2003.*

très différentes de l'« empilement académique des disciplines », encore trop fréquent dans les programmes. Quelle doit être « la base commune des savoirs, savoir-faire et savoir-être citoyens de base » détenus par un élève en fin de scolarité obligatoire et quelle doit être la base de compétences sur laquelle il pourra construire ensuite une formation qualifiante ?⁷⁹ Cette question a-t-elle fait l'objet d'un traitement particulier dans le cadre du débat national sur l'avenir de l'école ? Il importait que la société française pût clairement dire à son École ce qu'elle attendait d'elle, pour tous, à ce moment essentiel, et certifier le degré d'atteinte de ces objectifs, pour attester de ce que sait chaque élève en fin de scolarité obligatoire, pour l'aider à s'orienter vers une formation qualifiante et pour contribuer à l'évaluation de chaque collège.

Publié en 2004, *Pour la réussite de tous les élèves*, le rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'École, présidée par Claude Thélot⁸⁰, a posé un principe directeur : au cours de la scolarité obligatoire, l'École a pour mission principale de dispenser à tous les élèves des enseignements communs qui correspondent à la culture que la Nation souhaite transmettre à chaque génération et de permettre à chacun de trouver sa voie de réussite. Pour consolider cette ambition, il était nécessaire de garantir la maîtrise des connaissances, des compétences et des règles de comportement indispensables pour toute la vie. La diversification des enseignements devait ensuite conduire chacun à déterminer la forme de réussite qui correspond à ses aptitudes. C'est grâce à cette maîtrise et à cette diversification qu'ensuite, par l'apprentissage, au lycée, dans l'enseignement supérieur et tout au long de la vie, l'élévation souhaitable de la formation et de la qualification de chacun serait possible et réussie. La qualité de la scolarité obligatoire est ici capitale.

Diversifier dès la première année du lycée, c'est là un objectif qui éclaire la transition du collège au lycée. La nouvelle organisation de la scolarité obligatoire rend possible une redéfinition de la première année du lycée. Les élèves quittant le collège sont supposés maîtriser un socle commun de savoirs, de compétences et de comportements jugés indispensables, et développer des aptitudes particulières grâce aux enseignements communs à tous et aux enseignements complémentaires choisis. La découverte de l'entreprise et des métiers, l'éducation aux choix leur ont permis d'avoir une vision plus claire de leur parcours ultérieur. Par conséquent, la Commission a recommandé que la diversification propre au lycée et favorable à la motivation des lycéens fût marquée de deux manières.

⁷⁹ *Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'École n° 2 sur l'appréciation et la certification des acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans, juin 2001.*

⁸⁰ *Pour la réussite de tous les élèves, rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, La documentation Française, Paris, 2004.*

La troisième et la seconde : relais et charnières

La classe de troisième, particulièrement importante, marque la fin du collège et détermine le choix de l'orientation au lycée. Une année difficile de transition, d'adaptation à de nouvelles exigences et d'orientation vers une des séries du baccalauréat. Une année qui demande du travail, de l'autonomie et un réel sens des responsabilités. C'est aussi l'année du brevet des collèges, le premier examen de l'élève, celle aussi de l'adolescence où l'élève se situe en recherche identitaire. C'est pourtant une année lors de laquelle méthode de travail et organisation doivent être attentivement considérées par l'élève.

L'entrée dans les années lycée est aussi un moment délicat. L'étudiant doit à nouveau changer de lieu, de camarades et découvrir de nouvelles matières enseignées. Il est moins encadré qu'au collège par des enseignants qui attendent de lui une plus grande autonomie et plus de travail. Au lycée, le travail personnel, l'apprentissage du travail en commun, l'acquisition d'une culture scientifique, technologique et littéraire viendront compléter la réalité de la transition, d'un monde à un autre, d'un ordre à un autre, supportée par l'élève.

Ce rôle tout à fait particulier est souligné par les inspections générales dans un rapport de 2012⁸¹. La seconde doit à la fois stabiliser ce qu'il y a de commun et aider à l'émergence des projets individuels. Son rôle n'est donc pas principalement la mise en place de savoirs nouveaux, mais plutôt la gestion, dans la continuité, du passage d'un projet à un autre. Les enseignements d'exploration, l'accompagnement personnalisé y participent ; les programmes disciplinaires aussi. Ainsi, en sciences et technologie du vivant, en seconde, il s'agit, dans un horaire très faible qui se décline selon des structures très variées selon les établissements, d'assurer la transition entre le collège et le lycée. Le programme ne contient rien de nouveau, mais uniquement des notions déjà présentées au collège. Cela ne veut pas dire qu'il convienne de faire comme si les élèves savaient déjà tout, mais il s'agit de stabiliser des connaissances déjà évoquées, de rappeler aussi une argumentation particulièrement formatrice. Il importe également de faire pratiquer la diversité des méthodes utiles à la réflexion scientifique (expérimentation, observation, documentation hors ligne ou en ligne, modélisation, etc.). En première et en terminale, on cherche à aller plus loin sur certains sujets fondamentaux⁸².

La structure des programmes, notamment à la transition entre le collège et le lycée, est de nature spiralaire : en seconde, il s'agit d'assurer la transition entre le collège et le lycée. En première et terminale, on cherche à aller plus loin dans l'approche et dans l'étude de certains sujets fondamentaux. Dans cette perspective, l'apprentissage demande des répétitions : il convient donc de déterminer et de stabiliser les grandes idées utiles pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

⁸¹ Les sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre dans le nouveau lycée général et technologique, rapport IGEN, n° 2012-112.

⁸² *Id.* note 81.

Puisque, enfin, le lycée est en continuité avec l'enseignement supérieur, il est important d'ouvrir des pistes qui seront suivies plus tard. Les données scientifiques qui constituent la culture scientifique sans limites et universelle étant maintenant accessibles à tous, il convient de faire apprendre, d'une part, les savoirs fondamentaux qui permettent de se retrouver dans cet ensemble et, d'autre part, les méthodes nécessaires pour s'y repérer. (Environnement technologique).

Faciliter la transition du collège au lycée : les outils de la transition

Entre baisse du nombre des redoublements, réforme du baccalauréat professionnel et homogénéisation de l'offre de formation, l'enseignement secondaire a subi des mutations profondes. Près de 80 % des élèves suivent aujourd'hui le premier cycle de ce dernier sans être confrontés à la question du redoublement. Cette amélioration a débouché sur une progression de l'accès en seconde générale et technologique, et sur une baisse des interruptions précoces d'études⁸³. Les évolutions structurelles survenues au niveau des classes de quatrième et de troisième ont d'autant plus d'importance que l'orientation en quatrième et en troisième technologiques, d'aide et de soutien ou d'insertion avait des conséquences le plus souvent irréversibles sur le destin scolaire des élèves. Le choix constituait *de facto* une préorientation des élèves vers l'enseignement professionnel. Par ailleurs, la baisse des redoublements a révélé son influence sur les parcours des élèves : les études ont montré qu'à caractéristiques familiales et résultats comparables, les redoublants étaient moins ambitieux et orientés plus sévèrement en fin de troisième. Compte tenu de ces éléments, le renforcement de l'homogénéité et de la fluidité des parcours dans le premier cycle est susceptible d'avoir une incidence favorable sur les chances d'accès au second cycle général et technologique des lycées. Les parcours, plus ou moins linéaires, demeurent cependant en partie déterminés par le passé scolaire de l'élève et par son origine sociale⁸⁴.

Au cours de la dernière décennie, la part d'élèves qui bénéficient d'une décision d'orientation en seconde générale et technologique, en fin de troisième, a sensiblement progressé : à l'issue de cette classe, 65 % des élèves obtiennent cette orientation contre seulement 59 %, il y a douze ans. Cette progression s'explique principalement par une plus grande acceptation par le conseil de classe des vœux d'orientation de l'élève et de sa famille. Pour autant, la manière dont les familles arbitrent entre voie générale et voie professionnelle, en fin de troisième, reste fortement liée au niveau scolaire et à l'origine sociale. Les élèves s'orientant vers la voie professionnelle ont très majoritairement les résultats les plus faibles. De plus, à notes comparables,

⁸³ *Éducatifs et formations*, n° 85, DEPP, 2014.

⁸⁴ *Idem*.

les demandes d'orientation des familles varient fortement selon l'origine sociale, le niveau de ressources ou de diplômes des parents⁸⁵.

La transition, un moment d'inquiétude

La transition est une période sensible : l'établissement est nouveau, les élèves sont plus âgés et les cours différents. On observe que lors de cette phase transitoire, il est bénéfique pour l'élève d'avoir dans sa classe des camarades rencontrés au collège. Ce phénomène est d'autant plus positif chez les élèves les plus fragilisés scolairement : la moitié des élèves qui obtiennent les moins bons résultats à l'examen du brevet ou ceux issus de milieux populaires qui sont affectés dans un lycée où le milieu social est plus aisé.

Certains enseignants sont déjà parvenus à cette conclusion de manière intuitive. Une partie d'entre eux explique qu'il est parfois complexe de faire travailler les élèves quand ils arrivent au lycée, car ils concentrent toute leur énergie à recréer un réseau, à tenter de retisser les liens affaiblis par la transition entre le collège et le lycée.

D'autres s'interrogent : faut-il systématiquement regrouper les élèves ? Si on pouvait garantir aux élèves les plus fragilisés scolairement de ne pas se retrouver seuls, mais avec cinq ou six autres camarades, on pourrait sans doute diminuer leur risque de décrochage.

Du côté des proviseurs, les avis sont partagés entre ceux qui ne prennent jamais en compte ce critère pour former les classes – c'est-à-dire la plupart – et ceux qui y prêtent attention. À l'opposé, certains proviseurs considèrent qu'il faut systématiquement séparer les élèves.

Les travaux des chercheurs

La transition du collège au lycée a souvent pour conséquence la perte de nombreux camarades de classe. Cette phase de séparation a souvent un effet négatif sur la scolarité de certains élèves. L'idée de regrouper ceux-ci avec des élèves de l'année précédente contribuerait sans doute à éviter le dépaysement, cause d'une perte importante de moyens. « *Une telle opération permettrait une meilleure réussite aux élèves scolairement fragiles*, estime Thierry Ly⁸⁶. « *Le fait de se retrouver dans une classe avec quelques anciens camarades du collège déboucherait vers moins d'isolement dans cette période, souvent très difficile.* » Thierry Ly est convaincu que cette méthode permettrait une transition plus facile, en particulier pour certains élèves « *qui se retrouvent dans un monde différent où tout change* ». Notamment, un allègement de l'encadrement personnel qui génère chez certains des moments difficiles à gérer.

⁸⁵ Note d'information, 13. 24 novembre, DEPP.

⁸⁶ Thierry Ly, docteur en économie d'éducation à l'École d'économie de Paris, chargé de mission à l'École normale supérieure où il dirige des projets de programmes éducatifs qui ont pour but d'aider les lycéens à se préparer à la transition vers l'enseignement supérieur.

Préserver, au fil des études, un environnement amical, favorise la réussite scolaire des élèves, qu'ils soient filles ou garçons ; à l'inverse, les collégiens qui ont été séparés de leurs amis ont plus de risques de redoubler leur seconde : c'est ce qu'a révélé la thèse de Thierry Ly. Il a étudié le parcours de 28 000 jeunes élèves⁸⁷ : il pensait initialement démontrer que fréquenter les mêmes camarades de classe avait des conséquences négatives sur la réussite scolaire. C'est exactement l'inverse qu'il a constaté.

Le chercheur nous apprend qu'en sciences sociales, on s'intéresse souvent à des concepts généraux, la classe sociale par exemple. Un jeune élève de 14 ans ne pense pas forcément en ces termes. Se faire des amis est un premier objectif quand on arrive au lycée, c'est une phase de sociabilisation. Il faut ici considérer des variables plus humaines qui correspondent peut-être davantage à la manière dont les adolescents formulent ces problématiques.

Prendre en compte cette variable dans la composition des classes et observer les conséquences sur le décrochage scolaire, ce serait une mesure au coût nul qui permettrait d'abaisser sensiblement le risque de doublement à la fin de la seconde pour les élèves les plus fragilisés.

La mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège

Les inspections générales ont analysé la séquence complexe de textes et d'expérimentations dont est issu le livret personnel de compétences (LPC) tel qu'il fut adressé aux établissements⁸⁸. Leurs travaux ont montré en quoi la question initiale de l'attestation de maîtrise du socle a été inutilement compliquée au fil des circulaires, avec un livret qui, de « livret de suivi » devint « livret de validation », avant que cette attestation, contrainte à cohabiter avec un diplôme national du brevet qui relevait pourtant d'une autre logique évaluative, n'en devînt qu'un simple appendice livré aux décisions des jurys de l'examen. La mission des inspections générales a tout d'abord cru bon de mettre en évidence le caractère malencontreusement disparate de la mise en œuvre du LPC selon les académies et les établissements. La mission a ensuite constaté que le livret ne jouait pas non plus, dans de bonnes conditions, son rôle d'outil de suivi personnalisé des parcours, au sein du collège comme entre le collège et aussi bien les écoles primaires de l'amont que les lycées de l'aval.

Sur le plan pédagogique, le LPC est apparu, sans surprise, comme un révélateur des difficultés pour les acteurs des collèges à articuler maîtrise du socle et programmes disciplinaires d'une part, évaluation par compétences et notes chiffrées d'autre part.

La mission a également approfondi la question de la fonction du LPC en termes de certification de fin de scolarité obligatoire et examiné sa

⁸⁷ *Thèse dirigée par deux défenseurs de l'égalité des chances à l'école, Éric Maurin et Patrick Weil.*

⁸⁸ *La mise en œuvre du livret personnel de compétence au collège, rapport IGEN-IGAENR, n° 2012-094.*

cohabitation avec le diplôme national du brevet (DNB) ; elle a constaté que ce dernier, mêlant une extrême complexité réglementaire à une qualité évaluatrice déficiente, est en lui-même un obstacle fort à la mise en place de la logique du socle commun et que sa cohabitation avec le LPC est productrice de non-sens.

Entre le collège et le lycée, le LPC est un outil utilisable, mais non utilisé ; il a pu être considéré comme un frein pour la liaison école-collège. Les préconisations du rapport des inspections générales⁸⁹ ont fait une large place à la question des continuités. Dans cette perspective, le LPC, rénové et bien compris, devrait être un outil majeur, attestant de la maîtrise du socle commun de compétences, en fin de scolarité obligatoire.

Les relations avec les lycées sont insuffisantes, voire inexistantes, malgré la mise en œuvre du LPC. Certains proviseurs ont demandé des versions « papier » du LPC pour permettre la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé, car ils ne savaient pas qu'ils pouvaient accéder en ligne au LPC. Ceux qui ont utilisé le LPC ont signalé l'impossibilité de communiquer en retour vers les collèges, bien qu'ils en éprouvaient la nécessité, car il leur fallait identifier le collège concerné et vérifier ainsi le parcours de chaque élève en utilisant l'application SCONET⁹⁰ (« Scola^rité sur le Net »).

Lorsque le LPC n'était pas utilisé, alors qu'il était pourtant connu et accessible, les proviseurs ont expliqué que les enseignants de lycée étaient méfiants face au résultat, en raison de l'absence de clarté quant aux critères utilisés pour le compléter.

Les inspections générales ont élaboré certaines préconisations qu'il importe de rappeler :

- le LPC devait être un outil de mutualisation entre les niveaux d'enseignement. Il paraissait pouvoir jouer un rôle essentiel pour la transition entre l'école et le collège, aussi bien qu'entre celle du collège et du lycée ;

- le LPC devait être le document numérique de transmission de toutes les informations utiles et pertinentes des écoles vers le collège et des collèges vers les lycées. Tous les obstacles techniques devaient être levés pour que les professeurs de lycée, de CFA ou de toute autre section post-troisième puissent avoir accès aux livrets de leurs élèves et y prélever, ou selon le cas y saisir, des renseignements sur les trois paliers du socle. Le déploiement de l'application SIECLE-LPC était indispensable dans toutes les écoles, comme son intégration au livret scolaire numérique du premier degré. L'application LPC était en effet une application informatique destinée aux équipes pédagogiques des collèges et des lycées pour le suivi des acquis relatifs au socle commun de connaissances et de compétences dans le livret personnel

⁸⁹ *Idem, rapport IGEN-IGAENR, n° 2012-094.*

⁹⁰ *Dans les établissements du second degré, SCONET (« Scola^rité sur le Net »), rebaptisé « SIECLE » en 2012, est l'application informatique nationale multiforme généralisée en 2006 à tous les EPLE de l'enseignement public.*

de compétences des élèves. Ce dernier permettrait aux élèves, à leurs parents et à l'équipe éducative de suivre l'acquisition progressive des compétences définies par le socle commun⁹¹.

On a ajouté qu'il était souhaitable d'expérimenter comment la validation des compétences du socle pourrait être prise en compte dans le logiciel permettant l'affectation des élèves entre les lycées, étant entendu que sans cela, c'est la moyenne générale qui serait seule considérée. Une harmonisation dans la rédaction des domaines et des items du LPC de l'école au collège s'imposait donc.

Le LPC en tant qu'outil de suivi des élèves ne doit pas s'arrêter à la fin du palier 3, mais doit accompagner l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité, au-delà même de la seule scolarité obligatoire, parce que la pédagogie par compétences ne s'arrête pas en fin de collège et que la monnaie qui vaut au collège continue de valoir au-delà. Il faut poursuivre la construction du socle pour les élèves qui n'en ont pas obtenu l'attestation en fin de scolarité obligatoire et, pour ceux qui l'ont obtenue, poursuivre naturellement à partir de celui-ci et au-delà, de manière plus diversifiée, notamment au lycée. Cette préconisation aurait aussi l'avantage de dépasser la vision du socle comme « utile seulement » pour ceux qui en sont le plus éloignés, conception liant le socle à un objectif quasi unique de traitement de la difficulté scolaire.

Pour conclure, on notera que déjà, en 2004, les inspections générales s'étaient interrogées sur la nature des acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire : elles estimaient que nul ne peut dire aujourd'hui ce que savent les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire. Les programmes du collège, actuels ou en projet, indiquent des objectifs à atteindre en matière de savoir et de savoir-faire. Mais ces objectifs sont-ils atteints ? De quels instruments disposons-nous pour en décider ?

Il importerait donc de se soucier, à chaque niveau, de l'efficacité de l'action : le regard est trop peu porté sur les acquis réels des élèves. Le collège, dans sa globalité, doit être capable d'autoévaluer les résultats des choix auxquels il procède dans le cadre de son autonomie⁹².

En 2005, les mêmes inspections générales avaient, sur ce même sujet, rappelé une préoccupation fondamentale⁹³ : l'École devra opérer un recentrage sur des valeurs essentielles, l'apprentissage et la progression des élèves. S'il y a tant de demandes d'évaluation, tant d'incitation à rendre des comptes c'est bien entendu dans le souci d'un pilotage des politiques publiques, à la recherche d'efficacité et d'efficience, voire d'équité. Mais c'est aussi parce que les valeurs se sont effacées que l'École est davantage

⁹¹ Depuis septembre 2010, les acquis des élèves relatifs à la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences peuvent être saisis par les enseignants via l'application « LPC ». C'est une application informatique nationale, intégrée à l'environnement SIECLE, destinée à la mise à jour du livret personnel de compétences (LPC) des élèves.

⁹² Connaître les acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire, note au ministre, IGEN-IGAENR, n° 2004-124.

⁹³ Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Rapport au ministre de l'éducation nationale, IGEN-IGAENR, 2005, n° 2005-079.

perçue aujourd'hui comme un « système » que comme une « institution ». Ce « système » rencontre des difficultés persistantes. Les conclusions de ce rapport ne répondent à aucun autre projet que redonner à l'École, aux yeux de tous, la clarté d'une institution fondée sur une valeur essentielle : les acquis de ses élèves et la place essentielle et fondamentale qu'ils tiennent dans la maîtrise des transitions entre les ordres d'enseignement.

Renforcer la liaison entre la classe de troisième et celle de seconde

C'est une préoccupation récurrente de la communauté éducative. Les élèves passent d'un cycle à l'autre et non sans dommage. Les professeurs du collège et du lycée ont une perception des élèves et une prise en charge de leurs difficultés très différentes. Les enseignants, au collège et au lycée, sont nombreux à estimer qu'il importerait de se rassembler autour de projets communs afin de créer des liens persistants entre les établissements et d'instaurer un trait d'union permanent entre les professeurs. Favoriser des rencontres et des échanges sur les différentes pratiques, encourager une meilleure articulation des enseignements, mettre l'accent, pour les professeurs de collège, sur les difficultés que pourraient éprouver les élèves au lycée, connaissant les programmes de lycée et réciproquement, présenter aux professeurs de lycée les difficultés que pourront éprouver certains élèves, connaissant les programmes de collège, favoriser enfin une meilleure intégration des élèves au lycée sont autant de manières de renforcer de la liaison entre la classe de troisième et celle de la seconde.

De nombreux projets aptes à faciliter la liaison entre le collège et le lycée, à rendre plus fluides les transitions et, à partir d'activités réalisées en commun, à harmoniser les pratiques pédagogiques, sont régulièrement conduits. Pour les professeurs, c'est aussi l'occasion de croiser leurs regards sur les pratiques disciplinaires et de permettre des échanges pédagogiques très enrichissants, toujours au bénéfice des élèves.

Les autres pratiques innovantes

D'autres pratiques sont susceptibles de faciliter la transition entre le collège et le lycée.

Au collège, la culture de la note chiffrée est très profondément ancrée dans les mœurs. Quand un projet de « classe sans notes » est engagé, il concerne, le plus souvent, une seule classe, perçue par tous les acteurs comme expérimentale⁹⁴.

Le projet de classe sans notes

Un projet de classe sans notes au collège naît toujours à l'initiative d'un petit nombre de pionniers, quelques professeurs, un principal ou une équipe

⁹⁴ La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales, rapport IGEN n° 2013-072, juillet 2013.

particulièrement investis dans le champ pédagogique. Il s'agit de démarches de tâtonnement lancées à partir de réflexions personnelles et s'appuyant sur l'intuition des intéressés, non sur une analyse de besoins, réfléchie collectivement, sur des bases objectives et considérant des résultats à atteindre.

Les projets sont ainsi conçus comme une réponse au manque de travail des élèves, à leur défaut de motivation. Certaines équipes sont, en effet, parties du constat que la note chiffrée est source de démotivation pour certains élèves ou encore qu'elle ne leur donne pas une information de nature à les faire progresser. Les projets peuvent aussi être conçus comme une réponse à l'introduction du LPC au collège et à l'entrée par compétences qu'il implique.

Conscients de ces enjeux, les professeurs engagés dans les dispositifs innovants souhaitent s'emparer pleinement de l'évaluation par compétences pour construire un enseignement qui donne davantage de sens à l'acquisition des apprentissages. Les équipes pédagogiques prennent conscience que la notation n'est pas un but en soi, qu'elle constitue, au mieux, un simple repère, l'essentiel étant de donner à l'élève des outils pour progresser.

L'intérêt des projets de classe sans notes réside davantage dans le fait qu'ils permettent aux enseignants de clarifier leurs attentes, de préciser les objectifs pour eux-mêmes comme pour leurs élèves et d'engager la réflexion sur la notion de compétence, que dans la suppression de la notation chiffrée. Le plus important, dans ce contexte, réside dans la mise en place systématique d'une véritable dynamique au sein d'une équipe qui partage et travaille de concert.

Se mettant d'accord sur un projet commun et s'engageant dans un enseignement qui prend en compte les performances des élèves, les professeurs anticipent mieux les difficultés ou les obstacles posés, par les apprentissages, aux élèves. Ils perçoivent ainsi avec une plus grande acuité les remédiations possibles. Il en résulte une réflexion en amont sur la notion même d'évaluation et sur le sens à lui donner.

Une classe sans notes intègre, en effet, l'évaluation dans un processus où l'accompagnement du travail des élèves devient premier. Elle repose sur un certain nombre de critères connus pour leurs effets vertueux sur la motivation des élèves : explicitation des critères d'évaluation, part accrue donnée aux échanges dans le but de développer la confiance ou de convertir l'erreur en facteur de progrès. Il s'agit ainsi de faciliter la réflexion des élèves sur leur propre travail et de les aider à surmonter leurs difficultés. L'évaluation vise désormais, non à sanctionner, mais à faire progresser et à accompagner les élèves. C'est tout particulièrement la phase de transition vers le lycée qui est ainsi préservée et rendue plus sûre.

Quoique peu nombreuses, les classes de collège sans notes sont perçues et vécues comme « à part ». Les équipes pédagogiques parviennent néanmoins, par leur engagement, à faire adhérer les familles et les élèves concernés au dispositif : les élèves sont capables de se situer dans un système non chiffré et même d'établir des correspondances entre les items retenus et des notes chiffrées.

Cependant, les avis restent partagés quant à la préférence pour un système avec ou sans notes. Parmi les arguments en faveur de la notation chiffrée revient souvent l'idée qu'elle est « plus précise » et qu'il faut de toute façon se préparer à retrouver ou à entrer dans un système classique d'évaluation chiffrée, lors de la poursuite des études. La perception de l'évaluation est en fait diverse, sinon contradictoire, entre désir de se comparer et volonté de se fondre dans la masse, entre crainte de la mauvaise note décourageante et désir de la bonne note stimulante. De même, une disparité existe entre garçons et filles, les premiers regrettant parfois de ne pouvoir se comparer, la logique de compétition apparaissant plus présente parmi eux. Enfin, les élèves en difficulté ont une tendance plus marquée à préférer les systèmes sans notes, tandis que les plus performants préfèrent les notes chiffrées.

Mais l'un des effets les plus positifs d'un système sans notation chiffrée est la participation des élèves, y compris les plus en difficulté, d'autant qu'un tel système accroît l'estime d'eux-mêmes qu'ils peuvent ressentir dans leur travail. Avec des élèves moins « stressés » et moins découragés, l'ambiance de classe est meilleure, la compétition est réduite et l'on remarque même un net développement de l'entraide parmi eux. En effet, l'abandon de la note chiffrée favorise chez les élèves la prise d'initiative et la confiance : ils osent davantage essayer, donner leur avis, porter un regard critique, etc., toutes compétences pour lesquelles on sait les élèves français beaucoup moins à l'aise que leurs camarades d'autres pays de l'OCDE.

Les enjeux de l'évaluation

Le véritable enjeu d'une évaluation performante réside dans la clarté de l'explication qui permet de progresser et d'accéder à un cycle supérieur, ce ne sont pas les différents types de codage, qu'il s'agisse de notes, de lettres ou de couleurs, mais les appréciations et les observations ciblées, dont ces codages sont assortis. Dans le même temps, la manière d'enseigner, dans un travail conjoint, permet d'installer une dynamique positive dont les enseignants ressortent valorisés parce que leur enseignement prend du sens aux yeux de leurs élèves, qui leur reconnaissent une autorité, les écoutent et s'engagent à étudier.

Mais la mise en place de ces dispositifs se heurte souvent à des difficultés qui fragilisent leur fonctionnement dans la durée : les résistances liées aux représentations qui prévalent dans la société, les limites liées à l'environnement professionnel et au statut des professeurs, enfin les lourdeurs du système éducatif lui-même, qui ne parvient pas à valoriser ou à encadrer suffisamment les innovations observées.

Les parents sont partagés quant à la pertinence d'un système sans notes, tout comme les équipes enseignantes extérieures aux projets. Chez les parents d'élèves, le déficit d'information sur le projet d'abandon des notes et sur les conditions de sa mise en œuvre s'accompagne fréquemment du sentiment que leur enfant est inscrit d'autorité dans la classe concernée. Quand, en revanche, information et communication en direction des parents sont complètes, elles entraînent l'adhésion du plus grand nombre, replaçant l'absence de notation chiffrée à sa juste dimension pédagogique, celle de

modalité d'un enseignement différent au service d'une meilleure réussite des élèves.

Certains parents craignent également que leur enfant ne soit pas confronté assez tôt à la compétition de la vie avec les autres ; ou encore que les systèmes sans notes chiffrées ne surestiment les compétences réelles de leur enfant et ne le leurrent sur son niveau de performance. À cela s'ajoute la crainte que les élèves cantonnés à des dispositifs sans notes ne soient perdus à l'entrée au lycée et incapables de situer leurs performances dans le dispositif de la note chiffrée.

Cette question que pose l'absence de notation prend une acuité particulière lors de la transition troisième-seconde et justifie le nécessaire accompagnement des élèves de seconde, particulièrement des plus fragiles. Une communication de qualité avec les parents permettrait de dépasser les *a priori*, mais cette inquiétude sur la réalité d'une confrontation avec le réel ne peut certainement pas être évacuée.

Qu'ils soient impliqués dans de tels projets ou extérieurs à eux, les professeurs vivent leur engagement comme une expression vivace de leur liberté pédagogique. Derrière le clivage entre les uns et les autres apparaît, d'ailleurs, une conception quasi libérale du métier d'enseignant. Or la liberté pédagogique ne saurait en aucun cas être assimilée à l'exercice individuel et indépendant de la mission de professeur, puisqu'elle s'inscrit, au contraire, dans un collectif et dans une logique d'autonomie dont le corollaire est l'évaluation.

Le bilan de cette pratique innovante, dressé par les inspections générales, a été très contrasté. Dans la mise en place des dispositifs de classe sans notes, le volontariat, l'implication, souvent individuelle, la disponibilité des professeurs et l'accompagnement par l'équipe de direction restent déterminants. À l'inverse, le manque de pilotage et d'accompagnement isole, à terme, des équipes très investies, mais qui s'épuisent faute d'un sens et d'une reconnaissance donnés par l'institution et par les autres professeurs de l'établissement.

L'enjeu est bien de favoriser la réflexion sur la construction des apprentissages, de rendre plus faciles et plus sûres les phases de transition, et notamment entre le collège et le lycée, les projets de classe sans notes n'étant qu'un moyen d'entrer dans ces logiques de sens.

Le questionnement sur l'évaluation est une conséquence d'une réflexion globale sur la façon d'enseigner et sur la manière « de mieux faire réussir les élèves ». Pour ce qui concerne la forme de l'évaluation, l'important est la cohérence entre évaluation et démarches d'enseignement, entre outils d'évaluation et objectifs d'évaluation.

Ainsi, liées à une problématique particulière, les initiatives innovantes locales sont apparues comme issues d'un engagement collectif et défendues par des individus porteurs du projet, d'où une pérennité incertaine.

Toutefois, dans la plupart des écoles et des collèges, la réflexion sur l'évaluation n'a guère abouti, les démarches étant peu cohérentes et les pratiques d'évaluation très hétérogènes. Non seulement on évalue sans que

les niveaux de performance soient définis, mais, en outre, l'absence de différenciation entre évaluation formative et évaluation sommative est récurrente. Le mélange des deux empêche les enseignants de connaître le niveau des acquis des élèves et donne aux élèves le sentiment d'être en contrôle permanent.

Un cadrage défaillant est à l'origine de cette situation : les textes concernant les livrets scolaires et le livret personnel de compétences ne sont pas accompagnés, et des choix personnels peuvent contrecarrer des instructions nationales. Le pilotage local est lui-même très inégal. À l'inverse, les pays ayant de bons résultats aux évaluations internationales ont tous fait le choix d'un cadrage opérationnel. De plus, à la différence de la France, certains d'entre eux ont à la fois une gestion locale des parcours de formation et une définition claire de l'évaluation au niveau national ou fédéral.

L'accompagnement personnalisé⁹⁵

La notion d'accompagnement a traversé la société dans son ensemble. En 1984, déjà, le système éducatif s'est inscrit dans cette dynamique. Un rapport du HCE a évoqué l'accompagnement de l'élève au moyen du tutorat⁹⁶ et sa place au cœur du processus de réussite des transitions et de la prévention contre le décrochage lors de phases particulièrement critiques. Il y apparaît notamment que l'instauration d'une relation privilégiée avec l'enseignant est fondamentale dans le cadre de l'intervention préventive efficace à l'école et au collège. Ainsi l'importance de l'effet des relations personnalisées sur la réussite arrive au premier rang de tous les déterminants. L'effet de la relation enseignant-élève serait même plus important que celui des variables personnelles de l'élève, comme sa compétence intellectuelle, sa motivation scolaire et son engagement dans les études. En dépit de l'importance accordée aux pratiques d'accompagnement individualisé par les enseignants, très peu de recherches en éducation ont été conduites pour modéliser cette pratique et les conditions pour la développer davantage.

C'est lors des transitions, au niveau des classes charnières qu'apparaît, le plus souvent, la conscience d'un besoin d'accompagnement : offrir à tous les élèves d'égales chances de réussite suppose une identification des lacunes et des atouts de chacun, et, par différence, de ses besoins spécifiques. L'accompagnement à la scolarité se situe en prolongement du travail de fond réalisé en milieu scolaire, ce qui suppose de pouvoir prendre appui sur un minimum d'acquis.

⁹⁵ *Rapport IGAENR - IGEN n° 2013-098, La réforme du lycée général et technologique, particulièrement pour la classe terminale.*

⁹⁶ *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée, rêves et réalités de l'orientation, Maryse Hénoque, inspectrice de l'éducation nationale - Information et orientation et André Legrand, professeur des Universités, rapport établi à la demande du HCE, mars 2004, n° 12.*

Déjà, en 2006, les Inspections générales avaient été sollicitées pour mener une réflexion sur ce que pourrait être une politique à long terme d'accompagnement à la scolarité, « *une notion encore floue traduite par un empilement de dispositifs peu pilotés nationalement* »⁹⁷.

L'accompagnement personnalisé a, depuis, été placé au cœur de la réflexion des différents acteurs académiques.

Une cible imprécise, des secteurs négligés

L'accompagnement à la scolarité est une notion largement ouverte, qui vise de façon très globale tout ce dont les enfants peuvent avoir besoin en dehors de l'École pour y réussir et que l'environnement familial et social n'apporte pas toujours : la diversité constatée des dispositifs pourrait apporter une réponse à celle des situations, donc des besoins et des demandes d'accompagnement. Mais, d'une part, l'offre d'accompagnement traduit plus les compétences et les motivations des accompagnateurs que la recherche d'une adéquation aux besoins, souvent mal identifiés. D'autre part, cette offre spontanée est orientée vers les publics et les secteurs où la demande est concentrée, et pour lesquels sa prise en charge est facilitée par l'abondance des ressources humaines et financières, autrement dit les zones urbaines. Tout ceci montre bien les limites d'un système qui accorde largement l'initiative à l'offre, notamment associative.

L'accompagnement à la scolarité ayant pour objectif central la réussite scolaire, l'éducation nationale doit s'y impliquer avec détermination. Afin d'éviter d'être confrontée à un constat d'empilement d'actions nées d'initiatives locales parfois désordonnées, il lui appartient de promouvoir un mode de pilotage fondé sur le principe de subsidiarité : il est difficile d'attirer dans les dispositifs mis en œuvre les élèves qui en auraient le plus besoin, tout particulièrement lors de la phase de transition entre le collège et le lycée, et à l'arrivée au lycée. Outre le fait que les familles les plus défavorisées sont parfois très éloignées de toute structure institutionnelle ou associative, il convient de bien prendre conscience que les difficultés scolaires présentent des causes multiples qui peuvent justifier l'intervention d'organismes spécialisés dans la sphère éducative, sociale, voire médicale. Il conviendrait donc, tout à la fois, d'identifier les élèves prioritaires et de définir les contours du territoire pertinent, de restaurer la continuité entre le temps scolaire et le temps hors-scolaire, et d'impliquer les enseignants dans l'accompagnement à la scolarité.

Ainsi, en 2013, les inspections générales ont pu constater que la finalité de l'accompagnement personnalisé n'était pas au cœur des interrogations des enseignants⁹⁸. Ce dispositif était même parfois vu comme un artifice utilisé pour faire accepter la suppression des heures de dédoublement antérieures, jugées plus efficaces pour faire progresser les élèves. En outre, l'absence de

⁹⁷ L'accompagnement à la scolarité, *rapport au ministre de l'éducation nationale, IGEN - IGAENR, n° 2006-010*.

⁹⁸ Observations sur les établissements et la vie scolaire en 2011-2012, *rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, février 2013*.

référentiel et de notes en a fait une activité mal définie et secondaire. En seconde, aucun lien n'a été établi avec le livret personnel de compétences du collège. Les activités ont été plutôt d'ordre méthodologique, mais sont apparues « décousues » et mal coordonnées. Dans le cycle terminal, les disciplines à fort coefficient au baccalauréat ont repris le dessus, à la plus grande satisfaction des élèves et des professeurs, qui y retrouvent une plus grande utilité.

En matière d'organisation, l'alignement des emplois du temps a saturé l'utilisation des salles et aggravé l'inconfort des professeurs et des élèves. On a observé une grande variété des modalités de mise en place de l'accompagnement personnalisé, la même variabilité au niveau des heures dévolues à l'accompagnement personnalisé. Bien que faisant partie des enseignements communs, il est arrivé que l'accompagnement personnalisé fût proposé à titre facultatif. Ce dispositif fut également, dans certains cas, une variable d'ajustement de la dotation des services d'enseignement.

La mention de l'absence de formation a été une autre constante des témoignages recueillis. Les professeurs ont dénoncé la très grande lourdeur de préparation de cet enseignement nouveau dans un contexte de rénovation des programmes et de modification des épreuves du baccalauréat. Le vocable « enseignement » s'est retrouvé dans l'expression des parents rencontrés sous l'appellation « cours d'AP », ce qui a minimisé la fonction, novatrice, d'accompagnement de cet enseignement. Il est vrai que la préoccupation des lycées a d'abord été d'organiser la mise en œuvre du dispositif et que le besoin de formation ne s'est fait ressentir que plus tardivement.

Le volontarisme des chefs d'établissement fut indéniable, mais ne s'est pas toujours traduit par des changements de pratiques, même s'il est assez unanimement reconnu que l'accompagnement personnalisé a développé le travail en équipe. Quelques rares établissements ont fait de ce dispositif « le point fort de la réforme du lycée ». Malgré le volontarisme académique affiché, l'accompagnement personnalisé a eu du mal à atteindre ses objectifs. Certains IA-IPR ont eu le sentiment qu'il avait tendance à être détourné de son objet premier au bénéfice de formes pédagogiques plus traditionnelles, explicitement adossées aux disciplines et aux programmes.

Les stages de remise à niveau et les stages passerelle

L'orientation est un processus de construction d'un parcours. Lors de ce dernier, les phases de transition sont particulièrement sensibles. Il importe ainsi, depuis plusieurs années, de favoriser l'orientation progressive des élèves en leur facilitant les changements d'orientation et en évitant les redoublements.

Les stages ont été associés à la réforme du nouveau lycée et étaient susceptibles d'être organisés chaque fois que cela a pu paraître nécessaire. De deux types, les stages de remise à niveau et les stages passerelles, articulés avec l'accompagnement personnalisé, ils ont pour objectif de favoriser la réussite scolaire des élèves et les transitions en proposant une offre éducative complémentaire.

Selon les cas, ces stages visent à prévenir les redoublements ou à permettre un changement d'orientation. Les inspections générales les ont étudiés, à l'occasion de diverses missions.

Les stages de remise à niveau, lorsqu'ils ont été évoqués, concernaient les stages de langue étrangère (anglais le plus souvent) organisés pendant les petites vacances. Ils existaient déjà avant la réforme, comme d'autres dispositifs notamment ceux nés dans le cadre du plan « espoir banlieue ». Malgré quelques exemples isolés, les stages passerelle n'ont pas rencontré davantage de succès. On peut citer quelques initiatives : des stages ponctuels d'immersion pour des élèves souhaitant changer d'orientation ; l'accompagnement, au sein de l'établissement, des élèves orientés vers la voie professionnelle. Il est vrai que la configuration en cité scolaire a favorisé l'existence de passerelles qui fonctionnent alors dans les deux sens. Les élèves se voient proposer des observations dans la classe ainsi qu'un accompagnement par stages en entreprises et des heures d'accompagnement personnalisé qui reposent sur le volontariat des professeurs. Les élèves concernés s'intègrent bien et réussissent. Mais il faut bien remarquer qu'au moment des investigations, les parcours manquaient de fluidité, et que les passerelles, au lycée général et technologique, renforçaient la hiérarchie des séries. D'une manière générale, les passerelles étaient rares, voire « peu souhaitées » dans certains établissements.

Le tutorat

Le tutorat n'a pas remporté plus de succès que les formes d'accompagnement précédentes, hormis, peut-être, dans l'enseignement privé, où il a semblé plus utilisé. Inexistant, confidentiel, résiduel, les qualificatifs les plus couramment utilisés pour évoquer le tutorat sont révélateurs de l'absence ou de la confidentialité du dispositif.

Au total, les exemples de tutorat pensés et construits sont rares. On a fait appel, dans plusieurs cas, à des élèves ou à des étudiants pour une forme d'encadrement aux contours assez flous, qui allait de la simple information à une forme de suivi mal définie, entre soutien et accompagnement plus larges. En dehors de certaines initiatives locales, le dispositif a souffert d'une absence de coordination des modes d'accompagnement prévus par la réforme.

LES CHEMINS DE LA REUSSITE

Les acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire

Remarques générales

Que savent les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire⁹⁹ ? Les programmes d'enseignement du collège indiquent des objectifs à atteindre en matière de savoir et de savoir-faire. Ces objectifs sont-ils atteints ? De quels instruments disposons-nous pour en décider ?

En réponse à ces questions, les inspections générales ont mis en avant certains constats et ont élaboré quelques propositions :

– le diplôme national du brevet (DNB) concerne tous les élèves de troisième. Les notes de contrôle continu portent sur toutes les disciplines. Aucun cadrage national n'est fourni ; elles résultent donc de prises d'informations locales, non régulées, motivées autant par une volonté de sanction ou d'encouragement de l'élève que par un souci d'objectivité dans la mesure de performance individuelle. De nombreuses compétences ne sont pas prises en compte dans le brevet des collèges (expression orale, B2i, etc.). De plus, la possession du brevet n'assure pas que les connaissances évaluées sont maîtrisées (25 % de notes inférieures à 2/20 en mathématiques dans les collèges de zone d'éducation prioritaire (ZEP) d'un département) ;

– les évaluations bilans en fin de collège de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)¹⁰⁰ s'effectuent sur des échantillons nationaux et académiques d'élèves (environ 20 000 répartis sur 500 collèges). Elles concernent des compétences générales communes aux disciplines, des compétences disciplinaires et des compétences non cognitives. Ce cycle d'évaluations devrait permettre de disposer d'une vision plus claire des acquis des élèves et de leur évolution dans le temps, et donc de mieux piloter et rendre compte au niveau national et au niveau académique ;

– les évaluations internationales du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) concernent les élèves de quinze ans, ce qui correspond à peu près aux élèves français de fin de collège, mais également à des élèves entrés en seconde. Le champ couvert par la phase transitoire est ainsi couvert. Ces évaluations portent plus sur la capacité des élèves à utiliser leurs connaissances

⁹⁹ Connaître les acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire, note au ministre de l'éducation nationale, rapport IGEN – IGAENR n° 2004-124.

¹⁰⁰ La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale.

dans des situations de la vie courante que sur la mesure de ces acquis : « *les compétences mesurées doivent donner une idée de la capacité des élèves à poursuivre leurs apprentissages tout au long de la vie, lorsqu'ils ont à appliquer ce qu'ils ont appris à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire, à évaluer leurs choix ou à prendre des décisions* ».

L'effet DNB

Le diplôme national du brevet évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège. Il fait une large part au contrôle continu et comporte une épreuve orale et trois épreuves écrites à la fin de la troisième. Délivré par un jury, le brevet est un diplôme qui atteste les connaissances acquises en fin de collège. La validation des compétences du socle commun de connaissances et de compétences est prise en compte pour l'attribution du diplôme. Le brevet ne conditionne pas l'accès à une classe supérieure en fin de troisième. Depuis 2006, des mentions qualifient les résultats du diplôme comme pour le baccalauréat. Depuis sa création en 1987 (décret n° 87-32 du 23 janvier 1987), le DNB, après une longue période de stabilité, a subi depuis 2005 une succession d'ajouts et modifications qui l'ont rendu de plus en plus complexe.

Les inspections générales¹⁰¹ ont exprimé une certaine sévérité à l'endroit du diplôme national du brevet qui mêle « *une extrême complexité réglementaire à une qualité évaluatrice déficiente* » et qui est « *en lui-même un obstacle fort à la mise en place de la logique du socle commun* » ; un diplôme dont la qualité évaluatrice, et donc certificative, est fortement mise en question : il est fait référence ici notamment au rapport Salines-Vrignaud de l'ancien Haut Conseil de l'évaluation de l'École¹⁰², ainsi qu'à plusieurs rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale.

Ainsi, il apparaît que le DNB n'influe en rien sur les procédures d'orientation des élèves : il faut rappeler que son obtention ne crée pas de droit pour la poursuite d'études dans le second cycle du second degré, non plus que l'échec au brevet ne les empêche. L'affectation des élèves en lycée s'appuie de son côté non pas sur les résultats à l'examen, mais essentiellement, à côté de critères sociaux, familiaux, géographiques, sur les notes de contrôle continu. Lors de ses observations, la mission des inspections générales n'a par ailleurs constaté aucune prise en compte du LPC et de la validation des compétences dans les affectations et l'orientation¹⁰³.

Le DNB a cependant continué de jouer un rôle important dans la mesure de la performance des établissements. C'est ce que rappelle le rapport annuel des

¹⁰¹ La mise en œuvre du livret de compétences au collège, *rapport au ministre de l'éducation nationale, IGEN - IGAENR, n° 2012-094.*

¹⁰² Apprécier et évaluer les acquis des élèves en fin de collège : brevet et évaluations-bilans : *rapport suivi de l'avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école : M. Salines, P. Vrignaud, juin 2001.*

¹⁰³ La mise en œuvre du livret de compétences au collège, *IGEN - IGAENR, n° 2012-094, déjà cité.*

inspections générales, en 2012¹⁰⁴. Tous les collèges disposent d'indicateurs précis, au premier rang desquels figure le taux de réussite au DNB, ainsi que les résultats obtenus aux épreuves ponctuelles de cet examen. Ces données sont mises en relation avec les résultats des évaluations en CM2 pour mesurer la valeur ajoutée par chaque collège, pour une cohorte d'élèves donnée. Ces indicateurs sont au centre des diagnostics préalables aux projets d'établissement, aux contrats d'objectifs, aux lettres de mission des chefs d'établissement. Or la faible valeur évaluatrice du brevet et du contrôle continu ne manque pas de susciter des interrogations sur la validité de ces diagnostics et sur la mesure de la performance scolaire des établissements. Alors qu'avec le LPC, une évaluation plus fine des compétences et des acquis des élèves d'un établissement devient possible, il faudra, précisait le rapport annuel, sans doute revoir l'ensemble des indicateurs de performance.

En dépit de ses nombreuses faiblesses, le DNB a continué de recueillir un large soutien, tant à l'intérieur du système scolaire que chez ses usagers. Par sa complexité même, il a révélé et reflété un mode de pilotage du système éducatif.

Le rapport déjà cité des inspections générales¹⁰⁵ a établi, en 2012, que la logique certificative de l'examen national et la logique formative de l'évaluation des compétences se sont opposées : en faisant de la validation des sept compétences du socle commun la condition *sine qua non* de l'obtention du DNB, le législateur a fait s'affronter deux logiques totalement différentes, à charge pour les enseignants concernés de les faire coexister : d'une part, la logique de l'examen national qui repose sur le principe de la compensation, de la notation chiffrée, de la moyenne, d'autre part la logique formative de l'évaluation des compétences qui vise à définir le degré d'acquisition au niveau des domaines et des items, donc à dresser le bilan, dans une finalité dynamique et positive d'un apprentissage ciblé, qui indique ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir, sans qu'aucune compensation d'aucune sorte puisse intervenir entre l'une et l'autre catégorie.

La question de la fonction du LPC en termes de certification de fin de scolarité obligatoire et celle de sa cohabitation avec le DNB ont été posées, pour constater que ce diplôme, mêlant une extrême complexité réglementaire à une qualité évaluatrice déficiente, est en lui-même un obstacle fort à la mise en place de la logique du socle commun et que sa cohabitation avec le LPC est productrice de non-sens.

Entre le collège et les lycées : le LPC, un outil utilisable mais non utilisé

Les relations avec les lycées sont faibles, voire inexistantes, malgré la mise en œuvre du LPC¹⁰⁶ : tel est le constat dressé par les inspections générales,

¹⁰⁴ Rapport annuel des inspections générales, 2012, *La documentation française*, p. 157 et suivantes.

¹⁰⁵ N° 2012-094.

¹⁰⁶ La mise en œuvre du livret de compétences au collège, *IGEN - IGAENR*, n° 2012-094, déjà cité.

en 2012. Certains proviseurs ont demandé des versions papier du LPC pour permettre la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé, car ils ne savaient pas qu'ils pouvaient accéder en ligne aux LPC. Ceux qui ont utilisé le LPC nous signalent l'impossibilité de communiquer en retour vers les collègues, bien qu'ils en éprouvent la nécessité, car il faut retourner pour chaque élève dans SCONET pour voir de quel collège il vient.

Cette utilisation n'est, bien sûr, possible et utile que si le LPC est rempli à l'échelle de l'item. Dans le cas contraire, les lycées, en particulier les lycées professionnels qui souhaitent poursuivre la validation du palier 3, réalisent une nouvelle évaluation des élèves, sans partir du LPC, la culture des professeurs de lycée professionnel ancrée dans les compétences et leur polyvalence favorisant ce type de travail.

Lorsque le LPC n'était pas utilisé alors qu'il était pourtant connu et accessible, les proviseurs ont expliqué que les enseignants de lycée étaient méfiants face aux résultats, en raison de l'absence de clarté quant aux critères utilisés pour le compléter. Pour pallier cette absence de confiance du lycée dans le LPC, des évaluations diagnostiques sont parfois menées ou des devoirs-passerelles organisés entre le collège et la seconde, encore que les équipes reconnaissent que les données tirées de ces dispositifs demeurent souvent non utilisées pour des motifs de calendrier.

Plusieurs lycées ont vraiment exprimé le souhait de pouvoir travailler en termes de profil et de définir « *quels sont les items incontournables (ou les niveaux de maîtrise) pour aller en seconde et ceux de seconde indispensables pour réussir au lycée* ».

Information des familles et orientation des élèves

L'orientation est un droit et un enjeu majeur pour la Nation et pour chaque personne, tout au long de sa vie. Le service public de l'orientation tout au long de la vie¹⁰⁷ est organisé pour garantir à toute personne l'accès à une information gratuite, complète et objective, sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération, ainsi que l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation de qualité et organisés en réseaux. Il favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux filières de formation et contribue à développer la mixité des métiers. Ainsi l'État définit, au niveau national, la politique d'orientation des élèves et des étudiants dans les établissements scolaires et les établissements d'enseignement supérieur. Il met en œuvre, dans ces établissements, les conditions de la réussite de tous afin de favoriser une projection positive dans l'avenir. Il impulse une politique éducative de l'orientation de façon à développer chez tous les élèves une compétence à s'informer, à découvrir le monde économique et social et à construire leurs projets et leurs parcours de formation. Il s'appuie pour cela sur l'Office national d'information sur les

¹⁰⁷ Accord-cadre du 28 novembre 2014 relatif à la mise en œuvre du SPRO.

enseignements et les professions (ONISEP) et sur les services d'orientation de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, principalement les centres d'information et d'orientation (CIO) ainsi que les services communs universitaires d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP).

Dans l'enseignement du second degré public et privé sous contrat, l'orientation et l'affectation des élèves sont soumises, à chaque niveau, à un ensemble de procédures : la classe de troisième constitue le cycle d'orientation. L'élève est appelé à y faire un choix parmi les voies d'orientation (la voie générale et technologique ou la voie professionnelle) tout en poursuivant le parcours de découverte des métiers et des formations. Depuis l'année scolaire 2006-2007, tous les élèves de troisième peuvent passer un entretien personnalisé d'orientation.

Dans les voies générale et technologique, cette année permet aux lycéens de choisir et de découvrir de nouvelles matières par l'intermédiaire des enseignements d'exploration. Les choix effectués en classe de seconde générale et technologique ne prédéterminent pas la poursuite d'études : il s'agit d'une classe de « détermination ». Au sein des classes de seconde spécifique, les élèves peuvent préparer certains brevets de techniciens (BT) ou les baccalauréats technologiques hôtellerie et techniques de la musique et de la danse.

Dans la voie professionnelle, la classe de seconde professionnelle correspond à la première année du baccalauréat professionnel en trois ans. La première année du certificat d'aptitude professionnelle en deux ans forme, quant à elle, à des techniques pointues pour exercer un métier déterminé. La formation associe enseignement général et formation professionnelle.

L'orientation est maintenant conçue, au sein de l'école, comme une « action éducative partagée ». C'est sans doute une victoire pour les pionniers de l'orientation qui prônaient cette conception, au début des années soixante, à un moment où l'utilisation massive d'outils d'investigation psychologique battait son plein et où la volonté d'élever le niveau général de formation devait composer avec la nécessaire régulation des flux. Une lente évolution, s'inspirant de cette conception, s'est manifestée dans les textes officiels successifs.

Dès 1973, les « nouvelles procédures d'orientation » en sont une illustration avec la mise en place d'une préparation progressive de la décision d'orientation. Celle-ci commence par des présentations générales des métiers et des structures de formation, se poursuit par une information plus individualisée, et est suivie par une phase de dialogue entre la famille et l'institution avant d'aboutir à une décision. Certes, c'est à l'institution que revient le dernier mot. Mais on perçoit nettement dans les textes de cette époque la volonté d'associer les familles et les jeunes eux-mêmes aux décisions les concernant.

En 1989, la loi d'orientation introduit le concept de projet personnel ainsi que le droit à l'éducation et au conseil en orientation. En 1996, la conception éducative de l'orientation est formalisée. Les principes en sont clairs. Pour que les élèves puissent choisir l'orientation qui leur convient le mieux, il faut

les aider à développer une triple compétence : la connaissance de soi, la connaissance des voies de formation, la connaissance des métiers et du monde économique. Ce triple objectif doit associer tous les membres de l'équipe éducative, tout en faisant participer les partenaires extérieurs.

Cependant, le fonctionnement des services, évoqué dans de nombreux rapports qui portent sur la vie des élèves et leurs parcours dans le système éducatif, n'a jamais fait réellement l'objet d'une évaluation spécifique. Les inspections générales ont ainsi été invitées à y porter un regard particulier¹⁰⁸.

Le Haut Conseil de l'éducation, en 2008, dans un rapport consacré à l'orientation scolaire, a fait de même. Depuis la décision du Conseil européen, réuni à Lisbonne, en 2000, de faire de l'Europe la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici 2010, l'orientation scolaire et professionnelle se trouve plus que jamais au premier plan des politiques éducatives des pays industriels et développés. Malgré des différences tenant à leur histoire et à leur culture, ils sont confrontés à des difficultés communes : les élèves ont une connaissance limitée des débouchés professionnels et des métiers ; les services qui s'occupent d'orientation sont mal coordonnés ; leurs personnels ont une formation insuffisante ou fragmentaire ; la population accède inégalement à ces services, en particulier à l'âge adulte ; les jeunes élèves sont trop nombreux à quitter prématurément l'École¹⁰⁹. La France n'a pas échappé à ces travers très préjudiciables aux élèves en phase de transition particulièrement difficile à appréhender.

Dans le secondaire, les échéances qui se situent à la fin de la classe de troisième et de la classe de seconde générale et technologique sont déterminantes. En fin de troisième, il s'agit de choisir entre les voies générale, technologique et professionnelle, les diplômés de la voie professionnelle pouvant eux-mêmes se préparer soit sous statut scolaire, soit par apprentissage. En fin de seconde générale et technologique, c'est la série du baccalauréat (général ou technologique) qui est choisie. Depuis la suppression du palier d'orientation de cinquième, il n'y a plus d'orientation avant la fin de la troisième pour la grande majorité des élèves ; pour une minorité, il existe des dispositifs particuliers, à l'entrée en troisième ou dès la classe de quatrième, qui conduisent presque toujours les élèves vers la voie professionnelle. À l'issue du collège, l'orientation se révèle un couperet pour de nombreux élèves et provoque dès lors un sentiment d'injustice : 40 % d'entre eux considèrent que leur orientation a été plus subie que voulue. De multiples paramètres influencent cette dernière, en premier lieu les données sociales qui ne sont pas sans affecter les résultats scolaires, et elle est loin de prendre en considération toutes les qualités des élèves. Les familles estiment que, selon la filière d'affectation et le baccalauréat obtenu, les possibilités de poursuite d'études, d'accès à l'enseignement supérieur et d'insertion professionnelle sont différentes. Jusqu'à la fin de la scolarité secondaire,

¹⁰⁸ *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation, rapport IGEN - IGAENR, n° 2005-101.*

¹⁰⁹ *Haut Conseil de l'éducation, rapport 2008, Bilan des résultats de l'École.*

l'orientation entérine très largement une répartition hiérarchisée des élèves déterminée dès l'école élémentaire¹¹⁰.

Les limites de l'information

L'accès à l'information est une composante essentielle de l'orientation : le travail d'orientation s'adosse certainement à la mise en phase de l'information sur les individus, les voies de formation et les possibilités d'insertion professionnelle et sociale. Centrale lors des processus d'orientation, l'accessibilité des sources d'information connaît des fortunes diverses. Ainsi des chercheurs associés au centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ) ont-ils pu relever un certain clivage dans la place des CDI entre les établissements scolaires dépendant du ministère de l'éducation nationale et les autres. Dans les lycées et collèges d'enseignement général comme professionnel, l'accès au CDI ne semble pas faire l'objet d'une mise en valeur particulière, à l'opposé, dans les institutions scolaires enquêtées par le CEREQ hors éducation nationale, le CDI est au cœur du dispositif d'orientation¹¹¹.

L'information est souvent considérée comme relevant exclusivement du domaine scolaire, alors que la plupart des représentations sur lesquelles l'élève va construire son projet personnel proviennent de sources multiples.

Si la tendance à réduire l'orientation à l'information est récurrente, celle-ci est aussi un domaine qui contribue à l'insatisfaction des familles alors qu'elle devrait, au contraire avoir pour objectif de les responsabiliser. Les résultats de l'orientation n'ont pas encore fondamentalement évolué. Une minorité de formations recueille encore la majorité des vœux des élèves et des familles. C'est ainsi que l'orientation des filles, l'orientation vers les filières scientifiques ou encore la demande spontanée de formation professionnelle n'évoluent pas sensiblement. D'où l'incompréhension de certains partenaires du monde économique qui sont séduits par une conception plus dirigiste de l'orientation.

On ajoutera que les mécanismes de représentation des métiers aggravent ces constats. La responsabilité des acteurs extérieurs à l'École pourrait être soulevée.

L'orientation des élèves

L'orientation des élèves est un des axes fréquemment retenus par les projets académiques. La Cour des comptes, en 2012, a rappelé que l'orientation à la fin de la classe de troisième en constituait une étape essentielle. L'articulation de la classe de troisième et de la classe de seconde, pour en faire un véritable cycle de détermination, serait, selon les magistrats de la Cour, à envisager¹¹². À la fin de la troisième, des choix structurant l'avenir des élèves

¹¹⁰ *Idem, rapport du HCE, 2008.*

¹¹¹ *CEREQ, NEF n° 35, septembre 2008, Les acteurs locaux de l'orientation.*

¹¹² *Rapport de la Cour des comptes - L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies - décembre 2012.*

sont effectués : des voies scolaires différenciées conduisent à la poursuite d'études supérieures ou à des parcours spécifiques.

Fonction inhérente au système éducatif, essentielle et indispensable dans une société industrialisée, l'orientation est sous-tendue par des enjeux souvent contradictoires : enjeux de société, enjeux économiques et enjeux individuels¹¹³. La situation des académies apparaît dès lors très contrastée : elles n'amènent pas leurs élèves jusqu'à la troisième dans les mêmes conditions et avec les mêmes chances de réussite. De plus, elles n'orientent pas, dans les mêmes proportions, les élèves dans les voies générale, technologique ou professionnelle, alors même que les choix d'orientation des élèves effectués à ce niveau conditionnent leur avenir scolaire et leur capacité d'insertion professionnelle. Ces disparités s'expliquent notamment par le poids des origines sociales dans le parcours scolaire des élèves et des facteurs propres au système éducatif.

Depuis plusieurs années, un travail approfondi de clarification de la procédure d'affectation des élèves a été entrepris par l'institution. Toutefois, si les procédures administratives d'orientation et d'affectation des élèves à la sortie du collège ont été améliorées, le dispositif complexe est source de décisions d'orientation conformes aux souhaits des familles, ce qui conduit à poser la question du maintien de ce processus¹¹⁴. La persistance de certaines caractéristiques dans le dispositif d'orientation a été constatée et, notamment, une orientation vers la voie professionnelle fréquemment décidée par défaut pour les élèves les moins bien notés ; mais aussi, une perception trop fréquente de l'orientation, par les élèves et leurs familles, et par les enseignants eux-mêmes, comme une sanction des résultats scolaires et non, conformément aux orientations affichées par l'éducation nationale, comme la construction du choix d'un parcours de formation ; une contradiction entre l'affirmation par l'éducation nationale de l'égalité de valeur des voies de formation et la valorisation de fait des voies générale et technologique.

Les procédures d'orientation interviennent à la fin du cycle de formation. Trois phases les caractérisent : la préparation à l'orientation, qui s'étend en principe sur toute la scolarité au collège et au lycée ; cette période a été formalisée avec l'introduction de l'éducation à l'orientation au collège, puis au lycée, qui doit amener les élèves à une meilleure connaissance de l'univers professionnel et des systèmes de formation en même temps qu'à un enrichissement des systèmes de représentation de l'environnement et de soi-même. L'éducation à l'orientation suppose aussi de s'intéresser aux pratiques d'évaluation pour les renforcer.

Une période de dialogue entre les enseignants et la famille et, enfin, une troisième phase, celle de l'affectation, qui intervient lorsque la décision d'orientation implique un changement de cycle ou d'établissement. Dans tous les cas, lorsque la famille n'obtient pas satisfaction à l'issue du dialogue ou de la procédure d'appel, le doublement est de droit. En cours de cycle, le conseil

¹¹³ Les procédures d'orientation, *rapport au ministre de l'éducation nationale, IGEN - IGAENR n° 2004-124*.

¹¹⁴ *Rapport de la Cour des comptes, L'orientation à la fin du collège, septembre 2012*.

de classe peut formuler des recommandations, mais la décision appartient aux familles. Les procédures d'orientation ont permis d'arriver à un certain équilibre entre les prérogatives des familles et celles de l'institution. Même si le pilotage de l'orientation se fait par l'aval, l'offre et la carte des formations, les procédures actuelles constituent un dispositif qui, malgré tout, reste un des moins inégalitaires en Europe. Il a permis de maîtriser la massification des enseignements du second degré et l'élévation générale du niveau de formation et de qualification.

Malgré l'équilibre qui caractérise la conception de ces procédures, des insuffisances et des insatisfactions subsistent au-delà même du fait que le système éducatif laisse encore sortir trop d'élèves sans aucune qualification.

De nombreux dispositifs ont été créés pour aider les élèves à construire un projet d'orientation : la mise en œuvre de l'option « découverte professionnelle trois heures » ou le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) en sont des exemples, même s'ils n'ont pas encore donné les résultats escomptés. Simultanément, le système scolaire a maintenu des dispositifs spécifiques destinés en pratique aux collégiens en difficulté scolaire, mais qui, comme l'a montré la Cour des comptes en 2012, peuvent devenir des dispositifs de préorientation ou d'exclusion, lorsqu'ils ne parviennent pas à remédier aux sorties sans diplôme ni qualification liées à l'échec scolaire.

Le processus d'orientation soulève encore des interrogations : celle de l'inégalité de situation entre les élèves appelés à choisir définitivement une filière de formation en sortant de troisième, lorsqu'ils s'engagent dans une voie professionnelle, et les élèves qui peuvent reporter leur décision à l'issue de la seconde, lorsqu'ils se dirigent en voie générale et technologique ; celle encore du maintien du nombre élevé de spécialisations en voie professionnelle, à la fois coûteux au regard de l'adaptabilité nécessaire aux évolutions des métiers.

Ce processus révèle aussi des insuffisances découlant de l'organisation générale de l'éducation nationale : absence d'une véritable formation des enseignants à l'information des élèves sur les filières de formation aux différents métiers ; difficulté ressentie par les familles d'accéder aux informations ; modes d'organisation du temps scolaire et d'exécution des programmes, qui ne permettent pas l'aménagement d'un accompagnement efficace des élèves en difficulté scolaire.

En définitive, plus encore que les procédures administratives engagées en troisième, l'aptitude du système éducatif à accompagner les élèves jusqu'à la fin du collège, la forme que revêt l'accompagnement des élèves en difficulté, et l'éventuelle acquisition du socle commun de connaissances et de compétences conditionnent l'orientation.

Il est ainsi apparu nécessaire que le processus d'orientation s'inscrive dans le cadre des trois objectifs assignés au système éducatif : pour une classe d'âge donnée, faire acquérir effectivement le socle commun de compétences et de connaissances à la totalité ; en conduire 80 % au baccalauréat 80 % ; en amener 50 % à un diplôme de l'enseignement supérieur.

Pour ce faire, le système scolaire doit répondre aux difficultés des élèves. L'amélioration des conditions de l'orientation en fin de troisième est donc fortement conditionnée par la mise en œuvre, en amont, de changements importants dans le système éducatif : il importerait notamment, de préciser les rôles des intervenants dans le processus d'orientation, de s'abstenir d'enfermer les élèves dans un choix irréversible d'orientation, de mettre l'orientation en cohérence avec les objectifs généraux du système éducatif et d'organiser le système éducatif pour lutter contre l'orientation par l'échec¹¹⁵.

Une expérimentation : l'orientation choisie

Le débat conduit en 2012 en vue de refonder l'École de la République a fait émerger la thématique de l'orientation choisie comme l'une des préoccupations majeures exprimées par les représentants des parents. Le législateur a ainsi décidé la mise en place d'un cadre expérimental sur cette question. Plus précisément, l'expérimentation, qui s'étend sur trois années, concerne le choix de la voie d'orientation en fin de classe de troisième qui est laissé en dernier ressort aux familles. Les treize académies retenues couvrent environ 110 collèges aux tailles et à la composition sociodémographiques hétérogènes. Cette expérimentation touche à deux sujets sensibles à savoir les procédures d'orientation – il n'y a plus d'appel de la décision du chef d'établissement – et aux conditions d'expression du choix des familles au sein de l'institution scolaire. Ainsi, la place des parents dans le processus d'orientation et dans le choix exprimé constitue un enjeu majeur, car elle est censée s'inscrire dans le cadre d'une coéducation. C'est aussi la lutte contre les inégalités des parcours scolaires et contre les déterminismes sociaux qui est visée par l'expérimentation. Les observations effectuées dans les académies montrent une diversité des modes d'appropriation de l'expérimentation tant par les autorités académiques que par les équipes éducatives et par les parents¹¹⁶. Cette diversité porte le poids de l'hétérogénéité des territoires et des populations, mais aussi de la nature du dialogue engagé par les collèges avec les familles. On ne note pas véritablement l'émergence d'actions novatrices, mais plutôt un renforcement de l'existant, les établissements ayant aussi été choisis pour la qualité du dialogue établi entre les équipes éducatives, les élèves et leurs parents. Le renforcement des échanges avec les familles et le changement de posture professionnelle chez des enseignants assumant plus ou moins le rôle d'aide au choix d'orientation constituent l'un des effets qualitatifs de l'expérimentation. Les parents ont manifesté de fortes attentes de conseil vis-à-vis des équipes éducatives et dans bien des cas, le malentendu entre décision d'orientation et affectation n'a pas été dissipé. Par ailleurs et alors que le cahier des charges invitant les académies à expérimenter insistait sur l'importance d'une évolution des pratiques d'évaluation en prenant en compte

¹¹⁵ *La Cour des comptes l'a souligné dans le rapport public thématique de mai 2010, L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves.*

¹¹⁶ *Un rapport d'étape a été transmis à la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cf. IGEN - IGAENR, Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège, n° 2014-076, septembre 2014.*

des compétences autres que celles strictement scolaires, on n'observe guère de changement, la note scolaire occupant une place centrale dans la répartition des élèves, notamment en cas d'orientation vers des filières sélectives (c'est le cas pour des spécialités de la voie professionnelle). Les effets de l'expérimentation seront plus aisés à apprécier en 2015 et 2016, notamment lorsqu'il s'agira d'observer le devenir des élèves entrés en classe de seconde GT contre l'avis du conseil de classe¹¹⁷.

Cette expérimentation révèle quelques difficultés institutionnelles et humaines tenant au fait que l'orientation peine à constituer un objet de travail concerté et apprécié dans ses différentes dimensions. Ainsi, le conseil de classe continue à être un temps formel et plus ou moins ritualisé et reste rarement un moment d'échange approfondi sur la progression des élèves et les domaines à améliorer. Le dialogue avec les familles reste souvent institutionnel et formel et leur place en matière de coéducation est faiblement interrogée. De même et la mission d'inspection y a été attentive, la liaison collège - lycée est faiblement travaillée, les enseignants des deux niveaux se rencontrant rarement, ce qui compromet au moins partiellement le devenir scolaire des élèves moyens, voire fragiles. Les observations en cours mettent en évidence que près des $\frac{3}{4}$ des élèves entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe sont en difficulté et connaissent soit une réorientation, soit un redoublement ou encore le passage en première dans une filière non souhaitée initialement¹¹⁸. Enfin, et alors que l'expérimentation est censée valoriser l'orientation vers la voie professionnelle, force est de constater que peu de collèges et d'académies se sont emparés de cet objectif. Peu d'acteurs de terrain considèrent que la voie professionnelle pourrait également susciter l'ambition scolaire des élèves et de leurs parents.

L'affectation des élèves

Si l'affectation est la source la plus médiatisée d'insatisfaction des familles, elle ne satisfait pas non plus l'institution : les taux de pression sont inégaux selon les formations, aboutissant à l'émergence de places vacantes dans certaines filières alors que des élèves ne trouvent pas d'affectation ; certaines

¹¹⁷ La mission d'inspection a relevé l'existence de stratégies parentales variées : certains parents font le choix de la seconde générale et technologique afin d'éviter une orientation précoce de leur enfant vers la voie professionnelle et considèrent que l'année de lycée sera celle de la maturation d'un projet scolaire ou de formation ; d'autres parents, moins assurés des capacités scolaires et cognitives de leur enfant, optent pour la voie professionnelle et craignent d'endosser une responsabilité, celle de décider, dont ils peinent à voir l'intérêt et les effets potentiels.

¹¹⁸ Les données statistiques nationales confirment une tendance globale au rapprochement entre les vœux exprimés par les parents et les décisions d'orientation actées par les collèges. La faiblesse des cas d'appel, produit d'un désaccord entre le chef d'établissement et les parents ou tuteurs légaux, et portant le plus souvent sur le souhait des seconds d'une orientation vers la seconde générale et technologique, autorise à penser que les enjeux du choix se déplacent vers le lycée. C'est en classe de seconde GT que les désaccords et les réorientations restent nombreux. Aussi, l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux familles interroge moins l'expression des choix en fin de collège que la manière dont les équipes éducatives du lycée prennent en compte l'hétérogénéité des élèves et les aident à s'approprier leur nouvelle expérience scolaire.

affectations ne sont demandées que « par précaution » par des familles et des élèves ayant déposé des candidatures multiples.

Dans son rapport, la Cour des comptes¹¹⁹ a relevé que certains écarts observables entre les académies dans la répartition des décisions d'orientation entre les différentes voies relèvent de la responsabilité propre du système éducatif. En particulier, l'offre de formation disponible sur un territoire conditionne très fortement les choix des élèves et de leur famille, ceux-ci privilégiant le plus souvent la proximité géographique.

Cette offre est, en grande partie, la conséquence de choix opérés par l'administration de l'éducation nationale, dans une étroite collaboration avec les collectivités territoriales compétentes. Dans ce contexte, la prise en compte de la disponibilité de l'offre de formation entraîne des décisions d'affectation dans des filières qui, pour une proportion importante des élèves orientés vers la voie professionnelle, peuvent ne pas correspondre à leurs vœux. Cette situation est d'autant plus mal ressentie par les élèves et les familles que le nombre d'élèves pouvant effectivement changer de voie au cours de la scolarité après la troisième reste très faible.

Qu'en est-il du comportement des acteurs, professeurs et personnels de direction ? L'orientation ne semble pas faire véritablement partie de l'acte éducatif. On constate encore une grande diversité des activités et des prestations. Cependant, la relation formation-emploi constituant l'un des principaux éléments des enjeux des sociétés contemporaines, il importerait d'y porter une attention accrue. Nombre de rapports insistent sur ce point. Sur le plan de l'organisation et des principes, l'amélioration de l'information et la relance de l'éducation à l'orientation ont été évoquées tout comme la construction du projet personnel dans le « plan qualité » des établissements.

Dans la préparation des décisions d'orientation, l'engagement de la responsabilité des élèves et de leurs familles est, lui aussi, régulièrement relancé. Une incontestable préparation à l'orientation devrait permettre aux familles de formuler des choix éclairés. Certaines préconisations, elles aussi fréquemment avancées, portent sur la formation des différents acteurs, sur la redéfinition de leur rôle. D'autres postulent qu'aucun enseignant ne devrait être désigné comme professeur principal s'il n'a pas, au préalable, été formé à la psychologie de l'adolescent, à la didactologie, aux pratiques évaluatives ou à l'économie. À quoi s'ajoute le souci de rendre le système de formation plus lisible en simplifiant les voies de formation et en regroupant les spécialités.

Toujours selon la Cour, sur un plan plus opérationnel, la préparation de l'orientation doit être mieux appréhendée en allégeant, sans remettre en cause le rôle du chef d'établissement, la procédure entre les cycles à l'intérieur du collège, en faisant en sorte que l'institution se place plus souvent comme force de proposition.

¹¹⁹ *Cour des comptes, rapport public thématique, mai 2010, L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves.*

L'affectation devrait être particulièrement considérée en améliorant la transparence des critères d'affectation, en allégeant les tâches et en permettant un resserrement du calendrier, en favorisant la coordination des admissions dans les filières sélectives (STS, IUT, CPGE) pour permettre une utilisation plus rationnelle des capacités d'accueil, en réduisant les causes d'incompréhension et d'incohérence entre la décision d'orientation et l'affectation.

Le suivi de l'affectation doit encore être renforcé et notamment l'accueil des élèves dans les formations du second cycle secondaire, en particulier dans l'enseignement professionnel.

Plus généralement, enfin, les insuffisances et les nœuds de blocage sont relativement aisés à identifier, les solutions propres à favoriser une évolution aussi. Ces dernières passent par une adaptation des missions des acteurs, incluant dans leurs missions une fonction d'accompagnement de l'élève, futur citoyen et futur professionnel.

L'ENTREE DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE

Un chemin méconnu

Dans une culture scolaire « classique » et dont les valeurs ont longtemps persisté à infléchir les représentations de l'ensemble des acteurs concernés – professeurs et administration, élèves et parents – un parcours professionnel ou professionnalisant paraissait ressortir à des incapacités d'apprentissage et à un échec. Longtemps, c'est parce que les performances d'un élève dans les disciplines générales abordées au collège étaient jugées insuffisantes que cet élève était estimé devoir suivre « par défaut » une formation courte (CAP ou BEP) et, à tout le mieux, des études ne requérant pas la mobilisation d'un grand nombre de connaissances abstraites. Aussi est-ce une sorte d'idéalisme de la connaissance qui, longtemps, a conditionné une certaine relégation des études en voie professionnelle ou professionnalisante : tandis que l'abstraction mathématique ou littéraire participe naturellement aux savoirs, l'apprentissage de gestes professionnels participe d'une adaptation de l'élève aux seules contraintes de la vie économique et sociale. Deux représentations de la formation, donc, deux conceptions du savoir – ou plutôt : une conception du savoir concurrente d'une conception de la compétence – mais une procédure unique et implacable de sélection.

Procédures d'orientation et d'affectation en voie professionnelle

Dans les années 1980, l'annonce de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, l'orientation des élèves repoussée à l'issue de la classe de seconde et l'idée que l'entreprise peut être formatrice ont constitué le socle d'une nouvelle culture des relations et de la gestion des flux d'élèves entre les différentes voies de l'enseignement secondaire. La création,

en 1985, du baccalauréat professionnel, a concrétisé l'effort de rénovation de l'institution scolaire et contribué à se rapprocher de cet objectif en ouvrant les études secondaires sur trois voies : générale, technologique et, enfin, professionnelle.

Or l'orientation vers l'une de ces voies ne s'effectua d'abord pas selon un, mais selon deux processus distincts : en fin de troisième, le premier concerne la transition vers l'enseignement professionnel ou vers l'enseignement général et technologique ; en fin de seconde de « détermination », l'autre concerne la transition entre l'enseignement général et l'enseignement technologique.

Au début des années 2000¹²⁰, les procédures d'orientation et d'affectation des élèves dans la voie professionnelle étaient, dans leur principe, indépendantes, la première constituant un acte pédagogique, la seconde une disposition administrative. Mais, dans les faits, en raison de la durée des procédures sous-jacentes et des contraintes de calendrier, elles ont toujours été étroitement interdépendantes.

L'orientation était soumise à de strictes règles de procédure : à l'issue de la classe de troisième, constituant le cycle d'orientation, la famille était appelée à émettre trois vœux :

- passage en classe de seconde générale ou technologique ;
- passage en voie professionnelle, pour préparation d'un CAP ou d'un BEP ;
- redoublement de la classe de troisième.

En fonction de l'évaluation qu'il faisait de l'élève, le conseil de classe entérinait le choix de la famille ou lui proposait une voie différente qu'elle était habilitée à contester.

Au terme de cette procédure, l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'éducation nationale était en mesure d'affecter l'élève dans l'établissement d'accueil. Les inévitables lenteurs de la procédure entraînaient de nombreux retards dans la notification des affectations, auxquels s'ajoutait la difficulté, notamment pour les formations de la voie professionnelle, de faire coïncider le domaine d'orientation proposé ou choisi avec l'offre locale de formation de l'éducation nationale – toutes les filières n'étant pas uniformément proposées dans tous les départements.

De l'examen d'un tel contexte réglementaire, il ressort que l'école a longtemps induit une spécialisation très précoce des élèves qu'elle incitait à suivre la voie d'une formation professionnelle. De fait, il leur appartenait souvent de choisir leur spécialité dès la seconde professionnelle ou le CAP, en fonction des circonstances, cette « vocation » ne consistant, en réalité, qu'en une confrontation à la grande diversité des spécialités institutionnellement offertes par les BEP et les CAP alors disponibles.

¹²⁰ Les procédures d'affectation des élèves en filières professionnelles, rapport IGAENR n° 2000-097 (décembre 2000).

Or une telle situation a toujours traduit un profond hiatus entre l'offre faite en troisième par le conseil de classe, d'une part, et les aspirations des adolescents et des familles, d'autre part. Au seuil des années 2000, en tout état de cause, l'enseignement professionnel était perçu de façon très négative. Sur le plan institutionnel, en premier lieu, parce que les performances académiques des élèves étaient calculées en elles-mêmes et sans tenir compte des exigences spécifiques du lycée professionnel. Autrement dit, ce n'était pas, positivement, en raison de capacités particulières reconnues parmi les élèves que tels et tels pouvaient être orientés vers la voie professionnelle, mais c'était, négativement, en raison de la faiblesse de certaines prestations académiques et générales qu'ils étaient conviés, non à se professionnaliser, mais à renoncer à des études longues et généralistes. De même, sur le plan des représentations familiales, la voie professionnelle restait floue et paraissait n'offrir aucune garantie d'avenir, sinon de manière purement accidentelle et connexe : extérieurement, selon des circonstances ponctuelles, la voie professionnelle pouvait être appréciée positivement dans un contexte de reprise économique, évidemment toujours sectoriel, limité et aléatoire.

Enfin, sur le plan de l'accompagnement institutionnel, les académies valorisaient peu ou mal la filière professionnelle dans leur gestion de l'orientation des élèves, l'accumulation de retards dans les procédures d'affectation entraînant, à chaque rentrée scolaire, soit des déperditions d'effectifs, soit des affectations par défaut et mal ajustées aux propositions mêmes des conseils de classe de troisième. Pour pallier ce qu'elles pouvaient interpréter comme de réelles incertitudes, les familles pouvaient opter pour l'enseignement privé, l'apprentissage, la vie active ou le redoublement. Au seuil des années 2000, les procédures d'affectation des académies n'étaient, de fait, pas homogènes et, de surcroît, pouvaient parfois manquer de transparence, certains élèves étant sollicités directement par des chefs d'établissement, d'autres étant invités à modifier leur choix initial pour retrouver un cadre d'affectation mieux ajusté à l'offre scolaire.

En vérité, comme le note un rapport de 2003¹²¹, l'amélioration de l'orientation et de l'affectation des élèves en voie professionnelle devait passer par une meilleure information, à la fois sur la spécificité des métiers et sur les règles d'affectation. Elle devait également intégrer la possibilité d'un retour dans le circuit scolaire des élèves ayant pu vivre une rupture temporaire avec le système institutionnel. Les inspections notaient qu'une articulation était, par conséquent, nécessaire entre des politiques nationales d'intégration et les contraintes locales pesant sur les collèges et sur les services académiques ou départementaux, lesquelles sont toujours liées à l'existence de « populations cibles ».

Une telle articulation supposait un travail en amont des procédures d'affectation, sur les procédures mêmes d'orientation des élèves. Or si l'orientation est un dispositif scolaire sur lequel les équipes enseignantes ont

¹²¹ Propositions pour améliorer le processus d'orientation et le processus d'affectation au lycée professionnel, rapport IGEN - IGAENR n° 2003-099 (décembre 2003).

une emprise privilégiée, elle implique surtout de prendre en compte les élèves dans leur globalité, c'est-à-dire comme des personnes douées d'un ensemble de qualités, non pas comme des agents dont seule importe l'évaluation des savoirs et des compétences.

En outre, selon un autre point de vue, les métiers ne sont pas des objets particulièrement présents dans l'univers du collège et ils y sont, par conséquent, très mal connus. Dès lors, les élèves ne savent pas s'orienter avec précision dans le dédale des formations possibles et subissent leur orientation vers une carrière professionnelle comme une voie secondaire et subalterne. La méconnaissance de la voie professionnelle et de ses potentialités est par ailleurs accrue par l'absence d'une véritable communication entre, d'une part, le secteur professionnel proprement dit, en aval, et, d'autre part, le collège, en amont. Comment un professeur principal de collège peut-il distinguer les 200 CAP, les 100 bacs pros et réaliser l'adéquation au potentiel d'un élève ? Cette bijection impossible n'est pas toujours résolue. C'est pourquoi les élèves vivent très mal leur affectation en lycée professionnel, d'autant que les procédures d'affectation sont globalement « mécaniques » et liées aux seuls résultats scolaires.

Ainsi, au début des années 2000, les observations effectuées sur le terrain faisaient apparaître qu'il était urgent que les élèves fussent mieux informés sur leur parcours futur – notamment professionnel – et mieux formés à l'appréhender dans toutes ses dimensions ; et que leurs projets fussent mieux ajustés à leurs résultats scolaires. Il s'agissait, en effet, de construire des pratiques positives de compromis et non pas d'opposer des finalités étrangères les unes aux autres, les unes « générales », les autres « professionnelles ». Ainsi, prendre convenablement en charge les contraintes de l'orientation, cela aura consisté, dans les années qui ont suivi, à ajuster les unes aux autres plusieurs exigences : celle d'une construction de soi de l'élève, celle d'une élaboration clairvoyante de ses projets personnels, d'une évaluation complète de ses compétences, d'un encouragement à la transversalité de telles compétences et, enfin, d'une information précise sur les débouchés des apprentissages professionnels ainsi que sur leurs exigences propres.

Vers une culture de l'affectation professionnelle

En janvier 2002, l'inspection générale de l'éducation nationale remettait au ministre un rapport¹²² faisant apparaître que l'enseignement professionnel ne recouvre pas seulement une visée professionnelle, mais également une visée culturelle. L'inspection n'en notait cependant pas moins que cet enseignement était affecté par des procédures d'orientation relativement inégalitaires et que la connaissance des formations professionnelles était indispensable à leur développement. Sans une telle connaissance, l'orientation professionnelle reste inévitablement une orientation par défaut. Or orienter n'est pas trier : une dimension importante de l'orientation consiste dans l'accompagnement,

¹²² L'orientation vers le lycée professionnel - La scolarisation au lycée professionnel, rapport IGEN n° 2002-003 (janvier 2002).

en connaissance de cause, des élèves dont elle détermine l'existence et prépare l'avenir.

À ce titre, l'orientation est une fonction inhérente au système éducatif. Ses axes sont à la fois individuels et collectifs, car ils déterminent l'avenir proche et lointain des élèves et des adultes qu'ils seront, et répondent à des exigences à la fois institutionnelles, scolaires et sociales ou économiques (reconnaissance de compétences acquises, insertion dans la société civile et le monde du travail). L'organisation de l'orientation présente donc une grande complexité, puisqu'elle implique, à un moment ou à un autre, une multiplication des instances de décision et, par conséquent, des partenaires impliqués : les professeurs, les chefs d'établissement, les services académiques et les familles. Or le secteur professionnel présente des propriétés tout à fait spécifiques, liées au monde économique, à la société active, de sorte que les critères d'orientation ne peuvent pas présenter une dimension purement et simplement « académique », au sens d'une maîtrise des disciplines d'enseignement général : ils doivent intégrer une représentation, aussi claire que possible, du secteur économique et de ses besoins, du monde du travail et de son éthique, de la société civile et, précisément, professionnelle.

Ainsi, les processus d'orientation peuvent mettre en concurrence, d'une part, les aspirations individuelles des élèves et des familles (leurs préférences) et, d'autre part, les contraintes du système scolaire ou professionnel qui se traduisent en termes d'évaluation et de voies accessibles ou inaccessibles. C'est une question importante, donc, de savoir comment les élèves et comment les familles essayent de répondre aux contraintes que fait peser ce système. L'opposition fréquente entre les aspirations individuelles des élèves et des familles et l'orientation professionnelle préconisée par l'école débouche parfois, pour l'élève, sur une fuite en avant vers des études longues qui se peuvent se révéler inadaptées. Dans un tel contexte, la méconnaissance des caractéristiques de la voie professionnelle au niveau des responsables du collège – même si les familles ne sont pas exonérées de cette responsabilité – c'est-à-dire l'inadaptation du système d'évaluation des enseignants aux besoins d'une formation professionnelle, a des conséquences négatives sur les parcours individuels.

L'IGEN le notait dès 2002, une clarification des caractéristiques de la voie professionnelle était nécessaire, afin de mieux définir les propriétés spécifiques d'une formation professionnelle de qualité. Deux choses devaient être retenues, l'une sur le plan du contexte, l'autre sur le plan de l'horizon de la formation professionnelle en lycée :

– d'une part, il fallait reconnaître que les dispositifs institutionnels chargés de l'orientation des élèves évaluaient mal les parcours professionnels existants : les élèves n'étaient pas positivement orientés vers ces derniers, ils étaient négativement empêchés de suivre les parcours de la voie générale et technologique. Or symétriquement, le rapport que les collégiens pouvaient développer avec le lycée professionnel demeurait largement abstrait, voire de nature fantasmatique – quand il ne constituait pas, pour ces derniers et pour leur famille, un véritable repoussoir ;

– d'autre part, il était déjà important d'insister sur le fait que, sur un plan tout à fait général, le lycée professionnel ne remplit pas seulement une fonction de formation dont l'horizon demeure strictement économique (marché du travail), mais qu'il remplit également une fonction sociale et culturelle, et contribue à définir la silhouette existentielle des élèves. Dès 2002, l'IGEN notait donc que quand l'école traditionnelle estimait que certains élèves possédaient des capacités mal ajustées aux contraintes scolaires de l'enseignement général, le lycée professionnel devait prendre le relais et définir une véritable culture professionnelle, distincte, mais non de qualité moindre que celle de la culture dite « classique » du lycée général et technologique.

Il convenait par conséquent de préciser la nature même de la culture du lycée professionnel, dont les grandes lignes continuent, à ce jour de caractériser le regard que porte l'institution sur les parcours de formation qui y sont offerts.

Les phénomènes d'orientation ne résultent en effet pas toujours, ni exclusivement, des capacités prétendument objectives des élèves, mais également de la culture dans laquelle eux-mêmes évoluent et dans laquelle les entretient l'institution. Cette culture n'est pas imprimée par l'institution, mais par le développement d'une société qui se « tertiarise » au détriment des secteurs primaire et secondaire. Or c'est cette culture que l'école doit prendre en charge comme une transition sociétale. Ainsi, dans la représentation que les élèves de collège se font des formations offertes par le lycée professionnel, de fortes hiérarchisations existent, par exemple dans la distinction entre certaines formations tertiaires et certaines formations industrielles. Non seulement, par conséquent, l'orientation vers le lycée professionnel est saturée d'interprétations inexactes, mais, en outre, la représentation qu'on a des diverses filières professionnelles qui y sont ouvertes est elle-même largement biaisée, quand ne s'y ajoutent pas, de surcroît, des considérations sexistes (l'industrie pour les garçons). Aussi relève-t-on que l'acuité de la connaissance des parcours scolaires en lycée professionnel, de leurs débouchés, de leurs exigences, de leurs modalités est extrêmement inégale selon les collèges, les classes, les élèves et les environnements culturels dont elle émane.

La présence, au sein du système éducatif, de services d'orientation, est particulièrement significative de l'école française et de ses spécificités. Représentés aux différents niveaux de l'organisation administrative de l'éducation nationale, ces services remplissent une fonction d'information, d'expertise et de conseil au bénéfice aussi bien de l'institution que des élèves. C'est dans ce contexte que le rôle que tiennent les professeurs, notamment de collège, est tout à fait capital, dans la mesure où leurs évaluations conditionnent très largement le devenir de leurs élèves. Il est par conséquent important que les critères d'évaluation des prestations des élèves – et donc les conditions de leur évolution au sein du système scolaire – ne soient pas de nature exclusivement « académique » (au sens des disciplines d'enseignement général), mais également liés à ce qu'on pourrait appeler les « potentialités » de ces élèves. On peut évoquer, par exemple, la prise en compte d'habiletés (un sens esthétique, une maîtrise gestuelle, des qualités d'initiative, etc.) qui doivent être valorisées pour elles-mêmes et contribuer à

pondérer l'évaluation globale des élèves. Or de toute évidence, la convergence d'une juste estimation du potentiel personnel élèves et d'une juste anticipation des contraintes du système éducatif passe par une formation efficace des enseignants et par une information appropriée des élèves et des familles.

Au début des années 2000, le constat a pu être dressé d'une insuffisance du système éducatif sur ces deux points. À titre emblématique, on peut penser à la façon dont a été introduit et évalué le cursus en trois ans conduisant à l'obtention du baccalauréat professionnel, qui a révélé des imperfections dans les processus d'orientation professionnelle des collégiens¹²³. Effectivement, l'inspection générale de l'éducation nationale décrit le passage de la troisième du collège à certaines sections spécialisées, soit du secteur industriel, soit du secteur tertiaire, et elle précise les modalités de préparation en trois ans à divers baccalauréats professionnels. L'expérimentation de ce dispositif, mis en place dès la rentrée 2000 et dont le premier examen expérimental a eu lieu en 2003, a permis de constater un certain décalage entre son cahier des charges et les dispositifs effectivement mis en place au niveau académique. Pour ce qui concerne, notamment, le recrutement des candidats, il a relevé un profond hiatus entre une offre abondante de formation (hormis pour l'expérimentation de la rentrée 2000, très concentrée sur la métallurgie) et la rareté des demandes émanant des élèves et des familles. Ce hiatus, révélateur d'une méconnaissance de la culture professionnelle visée par les formations proposées, a eu pour conséquence une très faible sélection des collégiens candidats et, par suite, une évaluation insuffisante ou mal ciblée de leurs projets personnels. Si la motivation des élèves ne s'en est pas trouvée amoindrie, l'efficacité des formations proposées n'aura pas atteint les objectifs initiaux, ni l'adéquation des enseignements et de leurs destinataires n'aura été optimale.

Prendre pied dans la voie professionnelle

Si elle est efficace et réellement professionnalisante, la voie professionnelle ne paraît pas toujours aussi attractive et souffre d'un déficit de considération. Pour pallier une situation qui semble installée dans les représentations des acteurs du système éducatif, aussi bien du côté de l'école que de celui des familles, des dispositions ont été prises et des études ont été conduites, dès le début des années 2000, qui ont traduit des efforts particulièrement soutenus de l'institution scolaire pour remédier au défaut d'image de la voie et pour assurer l'égalité de dignité de formation des élèves issus des voies générale et technologique et de ceux qui sont issus de la voie professionnelle.

Du BEP au « bac pro »

Avant la mise en place du dispositif du baccalauréat professionnel en trois ans, le brevet d'études professionnelles (BEP) constituait une étape vers ce

¹²³ Suivi de la mise en place des préparations aux baccalauréats professionnels en trois ans, rapport IGEN n° 2004-129 (septembre 2004).

dernier et s'obtenait en trois ans, après la classe de troisième. Le diplôme national intermédiaire, le BEP attestait l'acquisition de compétences professionnelles, mais il n'était pas obligatoire pour l'obtention du baccalauréat professionnel. Il existait donc deux finalités du BEP, non exclusives l'une de l'autre : soit il constituait un premier diplôme professionnel, soit il constituait une étape vers des études longues. En cela, il se révélait un processus à la fois scolaire et transitoire permettant, dans bien des cas, de prendre le chemin du baccalauréat professionnel. En facilitant leur parcours de formation, il permettait à certains élèves d'ajuster le temps objectif des études au temps personnel et subjectif de leur apprentissage.

Or en classe de troisième, en dépit de cette dimension, l'orientation vers le BEP était le plus souvent faite par défaut, et l'image qu'en avaient les collégiens et leur famille est résolument négative. De fait, seules les filières d'excellence étaient choisies pour elles-mêmes et non par défaut ou indépendamment de toute considération de proximité géographique.

Ainsi, dans un rapport conjoint rédigé en 2008, les inspecteurs généraux ont étudié la façon dont le BEP venait s'ajuster sur le « bac pro » et dont, ensemble, ils façonnaient les contours d'une voie de formation professionnelle¹²⁴. Les inspections constataient qu'il existait trois types d'élèves de BEP et de lycée professionnel :

- les élèves ayant un projet professionnel avec un objectif au-delà du baccalauréat ;
- les élèves « pragmatiques » se fixant pour objectif d'accumuler progressivement des « bouts de diplôme » ;
- les élèves ayant échoué au sein du système scolaire et suivant la voie professionnelle par défaut.

Cette typologie ne faisait que dissimuler une autre réalité, à savoir que l'institution possédait une connaissance très insuffisante de ses élèves : celle de leur origine sociale ou culturelle, celle de leur parcours antérieur, parfois aussi de leur sortie temporaire hors du système de formation, que celle-ci fût strictement scolaire ou même, déjà, professionnelle. Cette méconnaissance des élèves, c'était celle de transitions mal identifiées, de moments passés à l'école ou en formation, mais de moments, aussi, passés hors de toute visibilité institutionnelle.

Effectivement, les parcours des élèves de BEP se révélaient très souvent complexes, d'autant qu'ils pouvaient se dérouler en plusieurs étapes et non pas simplement par paliers successifs. Et cette diversité était, par ailleurs, amplifiée par l'environnement des élèves eux-mêmes et par leur histoire personnelle. La réalité de l'enseignement professionnel en BEP était, à bien des égards, beaucoup plus complexe que celle de l'enseignement général, parce qu'il se déroulait souvent en plusieurs étapes, parce qu'on n'y venait pas toujours de son plein gré, parce que les élèves y étaient très hétérogènes, parce que les débouchés en étaient inégaux.

¹²⁴ *Le devenir des élèves de BEP - Le développement des baccalauréats professionnels, rapport n° 2008-037, IGEN - IGAENR (mai 2008).*

Dans le même temps, les inspections notaient que les filières professionnelles favorisaient, d'une manière générale, la reconstruction individuelle des élèves, l'attention des maîtres et des professeurs étant plus « personnalisée » que dans le cadre de l'enseignement général ou technologique. Elles en concluaient qu'une originalité marquante de l'enseignement professionnel pouvait résider dans la mise en place d'unités modulaires d'enseignement et de certification, mieux susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves que les parcours linéaires de l'enseignement traditionnel. Par-là, elles postulaient qu'il fallait cultiver ou étoffer le caractère essentiellement transitoire des parcours, et considérer que l'enseignement et les apprentissages ne devaient pas se résoudre en objectifs formellement prédéfinis, mais en étapes successives, parcourues selon les capacités et les contraintes singulières des élèves considérés dans leur diversité. Les enseignements et les parcours étaient ainsi interprétés, non en termes de finalités (même si le diplôme reste l'objectif à atteindre en vue de l'insertion professionnelle), mais en termes de transitions (les expériences successives d'apprentissage formant la personnalité professionnelle singulière des élèves). De fait, la modularité des enseignements devait permettre de rester en permanence en phase transitionnelle, c'est-à-dire lisser les étapes en un continuum de formation, non en une succession de paliers. Ainsi, avec la personnalisation de l'enseignement destiné aux élèves, on pouvait obtenir une meilleure responsabilisation et une meilleure participation de ces derniers à leur parcours scolaire et professionnel.

Voie professionnelle et voie technologique

Efficace sur le plan de la formation, la voie professionnelle n'en dissimule pas moins des aspérités ou des irrégularités dont l'inspection générale de l'éducation nationale a eu à se préoccuper et qu'elle a étudiées dès le début des années 2000¹²⁵. Aspérités et irrégularités ont en effet toujours été révélatrices des difficultés rencontrées par les élèves et leur famille pour prendre toute la mesure des possibilités offertes à eux par le système scolaire, pour y évoluer, pour en franchir les étapes successives, pour y transiter de manière efficace et formative. Elles se sont toujours traduites, également, par des parcours plus incertains et moins linéaires que ceux des élèves poursuivant des études dans les filières générales ou technologiques. Pour des raisons de contexte, de déterminismes sociaux ou culturels, les élèves des voies professionnelles ont souvent des cheminements scolaires plus chaotiques ou, du moins, plus diversifiés, plus contrastés aussi et dont le succès vient plus lentement, quand il n'est pas radicalement remis en cause par des circonstances elles-mêmes très variées.

Le basculement vers la voie professionnelle

Certaines transitions peuvent accuser un caractère marqué de complexité, tout particulièrement quand on y observe la juxtaposition des deux

¹²⁵ Du baccalauréat professionnel aux sections de technicien supérieur - Évaluation des modes d'accès et des dispositifs mis en place - Voies nouvelles à explorer, *rapport n° 2000-038, IGEN (août 2000)*.

dimensions de la voie générale et technologique et de la voie professionnelle. Formellement, en effet, un élève est autorisé à ou a les moyens de passer d'une voie à l'autre en fonction de ses résultats autant que de ses choix personnels. Or l'inspection générale de l'éducation nationale observait, en 2000, qu'une telle transition n'avait réellement lieu que dans un seul sens, de la voie générale et technologique vers la voie professionnelle, rarement dans le sens inverse ; et que cette transition était vécue comme un échec, comme un renoncement à la liberté de *ne pas* avoir de projet professionnel fixe, défini et contraignant.

Or la représentation négative d'un tel basculement n'était pas le seul fait d'élèves et de familles en défaut de reconnaissance, l'institution scolaire y ayant une part peut-être implicite, mais certainement pas négligeable. En effet, le suivi des élèves était alors relativement mal assuré, ceux-ci étant moins « orientés » que « réorientés » vers la voie professionnelle, par conséquent « exclus » des séries générale et technologique, et ils étaient d'ailleurs plus nombreux, en voie professionnelle, en provenance d'une seconde de détermination que de la troisième du collège. Ainsi, passés par la seconde générale pour être, ensuite, réorientés vers la seconde professionnelle, les élèves étaient traités comme si leurs acquis de la seconde générale, même modestes, ne devaient pas particulièrement valoir dans le cadre de leur parcours ultérieur en secteur professionnel.

À la diversité des élèves de la voie professionnelle faisait en même temps écho la diversité des dispositifs d'accueil leur étant réservés, très différents d'un établissement à l'autre. Parfois, des classes étaient réservées, soit aux secondes réorientées vers l'enseignement professionnel, soit aux anciens élèves de BEP ; il pouvait aussi exister des classes mixtes, généralement plus efficaces, dans la mesure où les élèves sont capables de s'aider réciproquement, aussi bien dans les matières générales, que dans les matières professionnelles. La structure « première professionnelle d'orientation » était, quant à elle, favorable à la réussite d'élèves désirant passer dans la série technologique pour en tenter le baccalauréat.

La mission de l'inspection générale de l'éducation nationale considérait, ainsi, que la réorientation à la fin de la seconde de détermination était un phénomène statistiquement inévitable, mais qu'une meilleure orientation, dès la fin de la troisième, devrait être possible afin d'éviter la déception d'une année passée en seconde générale, parfois considérée comme perdue, avant un basculement dans la voie professionnelle. La mission en concluait donc que de meilleurs protocoles d'orientation étaient nécessaires dès la troisième, que l'information devait mieux circuler parmi les professeurs – qui devaient être mieux informés des réussites possibles au sein de la filière professionnelle – ainsi qu'auprès des familles et des élèves, et que la filière professionnelle devait se prévaloir dans les collèges eux-mêmes d'être une filière de réussite.

Le passage de la voie professionnelle à la voie technologique

Dès 1999, on a pu observer une augmentation du nombre des élèves passant de l'enseignement général à l'enseignement technologique, ainsi qu'une proportion accrue des élèves de BEP se dirigeant vers la voie technologique. Des « premières d'accueil » étaient destinées à des élèves qui, en cours de

scolarité, décidaient de convertir leurs études courtes en des études longues. Cela faisait cependant difficulté : les premières d'accueil, conduisant au baccalauréat technologique, accueillait, soit de bons élèves choisissant de s'engager dans des études longues, soit des élèves dont les résultats étaient jugés insuffisants, aussi bien dans les disciplines générales que dans les disciplines professionnelles. Du même coup, presque mécaniquement, le lycée professionnel se fermait à eux et les « premières d'accueil » se mettaient en échec. Dès lors, si ces dernières jouissaient d'une bonne image au début des années 2000 – parce qu'elles donnaient aux élèves une deuxième chance de réussite après l'échec de leur orientation en fin de troisième ou après de mauvais résultats en seconde de détermination et un retour en seconde professionnelle – la réussite des élèves n'en était pas moins étroitement liée à leur projet personnel et à la représentation, plus ou moins claire, de la diversité des voies qui leur étaient offertes. Autrement dit, le succès des « premières d'accueil » était moins dû à ces dernières et à leur structure particulière qu'à la motivation et à la robustesse des projets de leurs élèves.

Le passage du bac professionnel au BTS

Les bacheliers professionnels sont généralement très motivés et ils bénéficient d'une bonne formation sous-tendue par une authentique expérience professionnelle. Cependant, la nature de la formation professionnelle reçue au lycée diffère de celle qui sera reçue dans les années de formation au BTS : des horaires différents, des travaux personnels plus accentués (le travail en équipe y tient une moindre part), des enseignements plus abstraits (d'autant que le programme des classes terminales professionnelles ne sont pas toujours conduits à leur terme) accusent un véritable décalage, dans les sections de techniciens supérieurs (STS), entre les élèves qui sont issus du baccalauréat technologique et ceux qui sont issus du baccalauréat professionnel. Or les classes préparatoires au BTS n'accueillent pas de manière particulière les élèves issus de la voie professionnelle et elles ne facilitaient guère, au début de la décennie 2000, leur insertion, d'autant que les capacités propres des bacheliers issus de la voie professionnelle étaient relativement mal mises en valeur ou exploitées au niveau des sections de technicien supérieur (STS).

La rénovation de la voie professionnelle

Les parcours divers et parfois complexes des élèves de la voie professionnelle trahissaient, au cours de la première décennie 2000, un décalage entre l'efficacité formative de cette dernière et les représentations typiquement scolaires, souvent péjoratives, concernant son offre de formation et ses débouchés. Une rénovation de la voie professionnelle a donc été engagée en 2008 et généralisée en 2009 afin, principalement, d'« *élever le niveau des qualifications et [de] réduire les sorties sans qualification* »¹²⁶. À partir de cette date, le passage du collège à la seconde professionnelle, afin

¹²⁶ La rénovation de la voie professionnelle, *rapport n° 2009-065, IGEN - IGAENR (juillet 2009)*.

de préparer le baccalauréat professionnel en trois ans, au lieu des quatre années préalablement nécessaires (deux ans de BEP et deux ans de lycée professionnel), s'est généralisé. Cette rénovation a concerné la carte des formations, avec pour effet un ajustement des offres de CAP et de celles des baccalauréats professionnels ; mais elle a surtout visé de meilleures procédures d'orientation et un équilibre nouveau entre les séries technologiques et la voie professionnelle, des passerelles permettant une évolution plus fluide des parcours des élèves ; enfin, elle a porté sur les enseignements eux-mêmes et encouragé des pratiques pédagogiques plus personnalisées.

Cycle de référence en trois ans, spécialités, champs et certification intermédiaire ont constitué les principales évolutions de l'organisation des cursus des élèves, dont la durée a rejoint celle des voies générale et technologique, les passerelles mises en place au sein de la voie professionnelle et entre les différentes voies devant favoriser une flexibilité des parcours. En droit, il devenait ainsi possible aux élèves d'aller d'une voie à l'autre, soit de la voie générale et technologique vers la voie professionnelle, soit de cette dernière vers la voie technologique ; mais cette possibilité est restée très théorique, la suppression des premières d'adaptation ayant définitivement obvié cette transition. En outre, elle est apparue aux inspections générales comme un facteur de complexité pour la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, car elle imposait de « prévoir des modalités spécifiques de prise en charge de ces élèves, si l'on veut les accueillir en première professionnelle »¹²⁷ ; mais aussi comme un indice de dysfonctionnement du système, pris en tenaille entre la volonté d'ouvrir grand la voie des séries générales et technologiques, et un discours appuyé de valorisation de la voie professionnelle. Jointe à un accroissement de l'offre de CAP, cette tension entre des finalités apparemment antithétiques a eu une forte incidence sur l'orientation des élèves de troisième les plus fragiles et les plus enclins à une autocensure, dont les choix restaient incertains. Car en étant revalorisée, la seconde professionnelle devenait elle-même sélective, au même titre que les secondes générales et technologiques, et représentant pour eux un obstacle difficile à affronter.

En application des mesures de rénovation de la voie professionnelle, des politiques académiques de soutien ont donc pu être mises en œuvre pour :

- maintenir l'objectif d'un passage du plus grand nombre d'élèves de collège vers la seconde générale et technologique ;
- substituer au BEP l'entrée en seconde professionnelle¹²⁸ ;
- encourager les élèves à rester en seconde professionnelle plutôt qu'à partir en CAP.

¹²⁷ p. 16.

¹²⁸ Comme « encastré » dans un cursus de trois ans, le BEP a acquis le statut de diplôme intermédiaire et les élèves entrant dans le cycle long ont pu bénéficier d'un accompagnement personnalisé (remédiation, affinement du projet professionnel, soutien méthodologique, etc.).

À cet effet, des préoccupations apparues dès le début des années 2000 ont trouvé dans les dispositifs académiques une véritable caisse de résonance, avec la mise en œuvre de plans d'information, de communication et de formation des acteurs de l'orientation sur des supports variés : directives aux acteurs de terrain, communication orale, réunions et rencontres de l'ensemble des personnes concernées, des professionnels de l'éducation et des familles. Il faut cependant remarquer, dans le même temps, que la communication vers les élèves a été complexe, hétérogène, parfois mal actualisée (même au niveau du site Éduscol).

Au niveau des établissements, cependant, d'importants efforts ont été accomplis pour accompagner les élèves et les familles à se repérer dans les nouveaux parcours de formation et modalités d'orientation. Les professeurs principaux de collège ont contribué à cet accompagnement des élèves dans le choix d'une orientation, sans être particulièrement perturbés par la mise en œuvre de la rénovation. Les proviseurs de lycée professionnel ont, de leur côté, réuni les familles pour leur présenter, avec les professeurs principaux, la rénovation de la voie professionnelle, s'efforçant d'intervenir dans les collèges où se trouvait le vivier de leurs élèves, pour combattre les préjugés attachés à la voie professionnelle ou les images dépréciatives, souvent sans fondement, liées à leur propre établissement.

La rénovation de la voie professionnelle s'est accompagnée de la mise en place de procédures de validation des acquis originales permettant aux élèves de valoriser les étapes successives de leur parcours scolaire sans être tributaires du seul examen final, c'est-à-dire, en l'occurrence, du baccalauréat. Un dispositif de « certification intermédiaire » a été, en effet, introduit par une note de service de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du 23 janvier 2009 annonçant « une préparation au diplôme intermédiaire (BEP rénové, CAP – en principe, mais non dans les faits) intégrée dans le parcours en 3 ans »¹²⁹. Par un effet cliquet, chaque acquis de l'élève, en cours de formation, constitue un élément de diplomation qui le libère du risque du « tout ou rien », c'est-à-dire de l'alternative d'un succès au baccalauréat ou d'une sortie sans qualification du système scolaire. Les inspections générales ont qualifié le rôle de la « certification intermédiaire » de « socio-scolaire », lui attribuant un statut distinct de celui de diplôme d'insertion professionnelle. Mais, tout en remplissant sa fonction « socio-scolaire », cette certification devrait également constituer une sécurité, par sa dimension professionnelle reconnue par les CPC, en cas de sortie de l'élève du système éducatif avant la fin du cycle en trois ans, et contribuer ainsi à la réduction des sorties sans qualification.

Ainsi, en principe, la formation des élèves de la voie professionnelle peut indistinctement consister en la préparation de cinq épreuves en vue du BEP ou du CAP, ou de sept épreuves en vue du baccalauréat professionnel : au cours de la préparation en trois ans de ce dernier, la possibilité reste ouverte de s'arrêter en étant titulaire d'un BEP ou d'un CAP validé en cours de route. Quand elle est assurée, une telle fluidité des parcours a dès lors une

¹²⁹ Note de service n° 2009-018, « annexe 1 ».

incidence sur les enseignements, appelés à s'adapter, non au seul horizon d'un examen final, mais à une diversité de parcours accueillant mécaniquement un plus grand nombre d'élèves d'une plus grande diversité. En retour, réduit au statut de simple étape dans un processus, le BEP se retrouve, à la marge, dévalorisé ou secondarisé au bénéfice de projections sur des parcours longs. Mais, au-delà de cette difficulté, sur le plan pédagogique, le dispositif du baccalauréat professionnel rénové rend possible la mise en place de passerelles ouvrant sur des parcours de formation plus individualisés, plus continus, plus fluides et plus flexibles vers des niveaux de qualification élevés et, en somme, mieux adaptés aux capacités des élèves et à leurs vœux.

Par ses objectifs et par les modalités de sa mise en œuvre, la rénovation de l'enseignement professionnel se révèle donc une rénovation fondamentalement pédagogique :

- parce qu'elle génère de nouveaux programmes et référentiels qui modifient les contenus d'enseignement ;
- parce que la réduction de la durée de formation en un cycle en trois ans exige un renforcement de l'efficacité de l'enseignement, c'est-à-dire, dès la classe de seconde, un recentrage de la formation sur les compétences du baccalauréat professionnel ainsi qu'une complémentarité effective des périodes de formation en milieu professionnel avec la formation au lycée ;
- parce que la lutte contre les sorties prématurées du système éducatif et la recherche de parcours plus flexibles incitent à une prise en charge des élèves plus individualisée, consacrée par l'introduction d'un horaire d'accompagnement personnalisé.

Les plans de formation nationaux et académiques s'efforcent d'apporter une réponse aux besoins d'information et de formation des professeurs sur les programmes et sur les référentiels, tandis que, dans le même temps, la formation en milieu professionnel (PFMP) et les modalités d'individualisation et/ou de personnalisation des enseignements font l'objet de traitements spécifiques dans le cadre, notamment, de l'autonomie des établissements.

Paradoxalement, l'amélioration des conditions dans lesquelles les jeunes gens et les jeunes filles peuvent, depuis 2008, entreprendre des études professionnelles plus ou moins longues s'accompagne de difficultés nouvelles pour le système institutionnel lui-même, notamment au niveau des établissements. Les travaux de réorganisation des enseignements, induits par le nouveau dispositif, ont aussitôt pesé sur les chefs d'établissement, qui ont eu à convaincre les enseignants eux-mêmes du bien-fondé de la réforme. Ils ont également dû traduire le nouveau dispositif en termes d'allocation des moyens et en assumer la réduction, en matière de communication à destination des familles, d'une part, et des élèves, d'autre part. Les conseils pédagogiques ont été sollicités, l'organisation des équipes revue, leur coordination accrue. Les inspections territoriales ont été, elles aussi, mises à contribution pour exercer leurs fonctions de conseil auprès des chefs d'établissement, tout en laissant à ces derniers toute la marge d'autonomie requise par la réglementation. En somme, la rénovation de la voie professionnelle a constitué une étape importante dans un vaste processus de

diversification et de fluidification des parcours scolaires, et elle a requis l'engagement de l'ensemble du système éducatif et non pas seulement des personnels ou du public exclusivement intéressés par la spécificité de cette voie.

Une voie de réussite

Avec la multiplication des passerelles entre les différentes voies de formation offertes par l'école et avec la fluidification accrue des parcours, les représentations des filières professionnelles qui finissent par prévaloir s'apaisent progressivement et ces dernières sont de plus en plus fréquemment perçues de manière résolument positive. Ce n'est en effet pas seulement l'ensemble des professionnels de l'éducation qui véhicule une image favorable de la voie professionnelle, ce sont, désormais, les élèves eux-mêmes et leur famille, dont la réflexion s'est approfondie et qui ont saisi tout le parti qu'il est possible de tirer d'une filière professionnalisante attractive par les formations qu'elle offre et flexible par les modalités de mise en œuvre de ses enseignements.

Or s'intéresser au point de vue des élèves, ce n'est pas chercher à évaluer le succès d'image d'une réforme ou d'un dispositif qui auraient réussi à « passer » auprès d'eux. Bien plutôt, c'est réfléchir en retour sur le sens même des pratiques pédagogiques impliquées par une telle réforme et viser à en expliciter la logique et les objectifs. Il a effectivement été possible d'établir que, dans le regard et les représentations des élèves, se faisaient jour des exigences qu'il appartient à l'institution d'assumer de manière à améliorer encore son offre de formation.

Qu'est-ce que s'orienter dans la voie professionnelle ?

Considérée comme cardinale, aussi bien par les inspections générales, qui ne cessent d'en évaluer les effets, que par les élèves et les familles, qui en vivent les contraintes au plus près d'eux-mêmes, l'orientation scolaire ne peut se résumer à un mécanisme de quantification des compétences et, par conséquent, de triage des individus qu'elles concernent. La notion en a, de fait, évolué au cours de la décennie passée, dans la mesure où la référence aux dispositifs de sélection, notamment au terme de la troisième, s'est atténuée au bénéfice de l'idée de projet à laquelle on s'efforce désormais de faire positivement référence. Cette atténuation n'en exprime pas moins une tension très réelle entre ce que pourrait être l'orientation scolaire d'un élève, le reflet d'un processus réfléchi en première personne (au sein de la famille), et ce qu'elle continue d'être, un processus au sein duquel certains résultats, plus que d'autres – en français et en mathématiques – prennent le relais de la formation envisagée.

Au point de vue institutionnel, l'orientation devrait favoriser l'expression des choix réfléchis des élèves, mais, en réalité, les réflexes de sélection demeurent souvent traditionnels. Ainsi, l'orientation ne fait que rarement écho à un plan ou à un projet de l'élève, et elle rassemble plutôt un certain nombre d'actions juxtaposées qui se déclinent en termes de stage, d'entretien et d'évaluations diverses. Les dispositifs existants sont par conséquent mal exploités (on peut penser aux parcours de découverte, aux ressources de l'ONISEP, etc.); et, dans le même temps, les élèves gardent une

représentation plutôt mitigée de l'ensemble de ces dispositifs, leur action paraissant ne pas suffisamment contribuer à l'élaboration d'un projet de formation, mais l'accompagnant seulement, quand celui-ci est déjà formé. Cependant, quelles que soient les réserves qu'ils expriment, les élèves ne considèrent généralement pas leur affectation en voie professionnelle comme véritablement subie, mais plutôt comme « raisonnée », même quand elle ne résulte pas d'un premier choix.

Informer pour éduquer

La voie professionnelle présente une richesse formative qui, paradoxalement, se traduit mal, soit dans l'information qu'en reçoivent les élèves et les familles, soit dans l'information dont disposent les chefs d'établissement eux-mêmes. D'un côté, malgré une organisation rigoureuse et une bonne diffusion de l'information au niveau institutionnel, les élèves continuent de relativement mal en appréhender les divers niveaux et la variété des registres : sur les filières, sur la variété des parcours et sur leur flexibilité, etc., de sorte qu'ils ne parviennent également pas à l'assimiler de manière suffisamment efficace. D'un autre côté, si les acteurs institutionnels – les professeurs et les chefs d'établissement, au collège – connaissent bien leurs élèves, ils connaissent cependant peu les circuits de formation qui peuvent leur être proposés et, en conséquence, les guident parfois imparfaitement dans le dédale des formations professionnelles. Enfin si, aux yeux d'un grand nombre d'enseignants, le lycée d'enseignement général et technologique fait figure de voie d'ouverture, le lycée professionnel est encore synonyme de fermeture et, par conséquent, les pratiques d'orientation restent marquées par un schéma binaire et simpliste peu en phase avec le dynamisme de la voie professionnelle. De fait, trop souvent, les conseils de classe continuent d'orienter les élèves en fonction de leurs résultats et non pas en fonction de leur projet, les CSP défavorisées subissant, à cet égard, le plus de contraintes.

Le pragmatisme des familles

La volonté institutionnelle de valoriser la voie professionnelle continue donc de se heurter à des représentations dont les familles, mécaniquement, sont elles-mêmes partie prenante. Ce système, cependant, n'est plus aussi uniforme ni univoque que par le passé. Les collégiens et les familles ont développé, depuis la mise en place de la réforme de la voie professionnelle, une vision beaucoup plus fine et pragmatique des possibilités de cette dernière. Des « micro-stratégies » sont imaginées et mises en place, qui touchent aussi bien aux formations offertes par les différentes filières professionnelles qu'à leurs débouchés, tantôt scolaires, quand ce qui est visé est, au-delà du baccalauréat, l'entrée dans l'enseignement supérieur ; tantôt professionnels, quand ce sont des métiers et un espace professionnels qui sont envisagés, même si, remarque-t-on, le choix des formations l'emporte généralement sur celui des métiers. Autrement dit, le système des représentations entourant la voie professionnelle ne se focalise plus sur des cibles fixes et sur les contraintes qu'elles font peser – l'obtention ou non du baccalauréat – mais il porte de plus en plus sur des processus transitionnels et concerne des parcours envisagés de manière potentiellement harmonieuse.

Il est vrai que, dans ce contexte, on remarque un réel déterminisme familial, soit qu'il existe des problèmes d'opposition entre les aspirations d'un collégien et les idées qui prévalent au sein de sa famille, soit que l'élève ne fasse que reproduire un modèle familial connu et sécurisant pour lui. Un tel déterminisme est encore plus marqué quand la famille exerce une fonction d'accompagnement dans le parcours d'études, en contribuant, par exemple, du fait de ses propres attaches, à la mise en place des stages de formation en entreprise. Mais au rebours, il est vrai, des professeurs ont pu avoir à défendre des élèves ayant une réelle vocation professionnelle, que des représentations familiales engageaient dans des voies longues et les conduisant à l'échec scolaire, avec un retour annoncé en voie professionnelle ou, même, en CAP.

Les marques de la réussite

La réussite majeure du lycée professionnel tient, principalement, à une remontée spectaculaire des résultats scolaires et à une reprise de confiance en soi. Il apporte une sorte de bien-être à des élèves qui estiment bénéficier d'un environnement favorable à leur épanouissement et à leur évolution dans le monde des apprentissages et, au-delà, des adultes. La nature du travail demandé, ses modalités, son rythme, son mode d'évaluation reçoivent un accueil très positif de la part des élèves, qui expriment ainsi des qualités objectives du lycée professionnel. De fait, le passage en lycée professionnel cristallise les conditions d'une nouvelle source de motivation, principalement due à :

- la découverte d'un nouveau type d'établissement ;
- un modèle éducatif qui, en installant des ruptures, permet aux jeunes de se reconstruire ;
- une nouvelle forme de pédagogie ;
- un nouvel environnement de classe et donc une nouvelle organisation avec des modalités originales de mise en activité ;
- des stages perçus comme des vecteurs de professionnalisation.

Quoique fragile, l'essentiel de la réussite du lycée professionnel semble donc tenir à la rupture pédagogique engagée avec le type d'enseignement dispensé : mieux adapté aux individualités et à leur diversité, plus fluide et plus proche, tout simplement, de « la vie ». Pour ce qui concerne, par exemple, la classe de première professionnelle, elle est révélatrice de la sinuosité des parcours proposés : certains élèves peuvent y accéder après un échec au baccalauréat général ou technologique et « se ressourcer », pour ainsi dire, avec des enseignements qui leur rendront une confiance perdue en eux-mêmes. Une telle passerelle, du reste, et le parcours antérieur par les séries générales ou technologiques attestent *a posteriori* du caractère souvent aléatoire de l'orientation initiale des élèves de collège. En revanche, elle confirme l'importance d'une professionnalisation progressive des études, c'est-à-dire les vertus du processus par lequel les élèves transitent de manière souple vers l'univers de l'entreprise et de la vie professionnelle.

En somme, la voie professionnelle, dans sa richesse nouvelle – depuis la rénovation de 2008 – traduit emblématiquement une exigence adaptable à l'ensemble du système de la formation scolaire, à savoir que la fluidité des

parcours et l'accompagnement collectif et responsable des choix des élèves sont les meilleures conditions d'une scolarité réussie, que celle-ci ouvre sur le monde professionnel ou qu'elle soit appelée à basculer dans l'univers de la formation supérieure.

TRANSITIONS ET DECROCHAGES

La loi d'orientation de 1989 dispose que nul ne doit quitter l'École sans qualification. La prévention du décrochage scolaire, les actions qui, à l'école, tendraient à réduire ce phénomène, ont ainsi concentré l'attention des inspections générales.

À l'approche administrative qui a longtemps prévalu, notamment dans la lutte contre l'absentéisme, s'est lentement imposée la conviction qu'il faudrait ajouter une démarche pédagogique et éducative globale¹³⁰, seule véritablement en mesure de porter des fruits durables. Cette dernière a été fortement mise en avant, en 2013. En 2014, des membres des inspections générales ont participé aux travaux de la MAP et les premières réflexions et manifestations académiques ont confirmé cette mise en avant de la dimension pédagogique dans une dizaine d'académies. En 2015, puis en 2016, cette dernière a vocation à s'imposer.

Le décrochage

Le décrochage scolaire est une problématique commune à tous les systèmes éducatifs. Ce phénomène qui intervient dès la fin de la scolarité obligatoire concerne plutôt les garçons. Il se manifeste tout particulièrement dans la voie professionnelle. Il est communément associé à une orientation subie. La mise en accusation du processus d'orientation porte principalement sur le choix de la formation dans la voie professionnelle. Malgré tout, le véritable point de crispation porte davantage sur le deuxième niveau du choix, une fois opté pour la voie professionnelle, c'est-à-dire sur la formation à choisir. C'est davantage une question d'affectation et d'adéquation de la demande à l'offre de places disponibles dans une formation donnée qu'une question d'orientation. En définitive, on demande à l'élève en difficulté de se déterminer plus tôt que ceux dont les facilités permettent le report du choix.

Le décrochage, dans sa dimension cognitive, est souvent sous-estimé ; il renvoie au repérage et à la prévention. Ainsi, dès le premier degré, des élèves peuvent être présents en cours, sans pour autant être entrés dans les apprentissages ni dans « l'accrochage scolaire ». Ils peuvent s'extraire discrètement des apprentissages et s'éloigner progressivement des acquis. Des notions leur ont échappé ce qui contribue à leur faire perdre le fil d'une construction progressive des savoirs. Non repérés dès le premier degré, non

¹³⁰ Agir contre le décrochage scolaire, rapport au ministre de l'éducation nationale, IGEN – IGAENR n° 2013-059.

diagnostiqués sur des questions de santé ou sur des besoins particuliers ces élèves constituent progressivement le vivier des décrocheurs et se révéleront comme tels au moment du passage d'un degré à l'autre.

Des conditions de décrochage s'installent dès le premier degré ; des scolarités peuvent se dérouler en apparence normalement à l'école primaire, voire au collège, le processus de décrochage s'installant plus tardivement.

Si le décrochage peut prendre sa source au premier degré et si l'absentéisme en est un symptôme, il était urgent de se saisir de la problématique et d'y répondre. C'est ce qu'ont exposé les inspections générales, en 2013. Deux ensembles de pistes doivent être donc étudiées : l'un, plus administratif, n'en exclut pas pour autant la visée éducative ; l'autre ensemble doit apporter des réponses à caractère pédagogique et, inscrites dans des parcours individualisés, celles-ci trouvent leurs places dans d'autres rapports en cours.

Les moments de rupture dans la scolarité constituent des moments de fragilité. Tout changement de cycle est un moment de forte insécurité qui exige vigilance de la part de l'équipe éducative pour ne pas exposer l'élève au risque du décrochage.

Dans son champ de compétence pédagogique et éducative, l'École doit s'atteler à réviser ce qui est repéré comme conduisant certains élèves à quitter leur formation sans diplôme. Elle doit être attentive aux signaux que l'élève envoie.

La mise en place récente du système interministériel SIEI a permis un progrès dans le repérage des décrocheurs. Il faut désormais passer à l'étape de la construction de réponses aux situations rencontrées et de la mesure des effets obtenus. Il convient également d'engager des corrections, sinon des réformes de fond, s'agissant de pratiques pédagogiques et de conceptions de l'enseignement qui favorisent et même conduisent au décrochage.

Aucune réforme de l'enseignement ne devrait être engagée sans qu'elle ne contienne des modalités de prévention du décrochage.

Le passage d'un cycle ou d'un degré à l'autre

Les moments de rupture dans la scolarité, les phases de transition évoquées constituent des moments de forte fragilité.

La polyvalence du maître, à l'école primaire, sur lequel se centre la responsabilité des apprentissages, mais aussi de la réussite de l'élève, laisse la place à une forme de répartition de la responsabilité, de dilution de cette dernière entre plusieurs intervenants dès l'arrivée au collège. La multiplication des enseignants, dès la classe de sixième, met l'élève en face de pratiques pédagogiques et d'exigences disciplinaires diverses, aussi bien dans les modalités de travail et d'évaluation qu'au cours des démarches d'apprentissage auxquelles il n'avait pas été confronté auparavant. C'est souvent la différence d'exigence dans les attentes des enseignants et le passage d'un travail guidé à un travail autonome qui assoient une difficulté qui, si elle n'est pas identifiée et traitée, ouvre la voie de l'abandon et du décrochage.

On ajoutera qu'au lieu unique et sûr de la classe se substituent, tout du moins pour l'enseignement public, des espaces diversifiés à l'affectation définie. Si les élèves se retrouvent plus facilement au collège du fait d'une sectorisation qui met en relation un collège et les écoles de son secteur de recrutement, le groupe ainsi formé éclate entre le premier et le second cycle du second degré. On rencontre fréquemment des élèves dont les choix ont été guidés par la relation qui les relie à leurs camarades ou, le plus souvent, par la proximité géographique de l'offre de formation, qui évite que la rupture s'accroisse avec des déplacements longs, fatigants et parfois coûteux pour les familles.

En définitive, tout changement de cycle est un moment de forte insécurité qui exige vigilance de la part de l'équipe éducative pour ne pas exposer l'élève au risque du décrochage.

La rigidité de l'organisation scolaire

L'organisation de l'école et la structuration en filières produisent du décrochage, car elles contribuent à une forme de tri des élèves. Le caractère très démobilisateur, notamment pour les élèves les plus fragiles, de l'évaluation dont l'exploitation détermine le cheminement dans une structure rigide est souvent évoqué. Si le redoublement a diminué, la pression du passage d'une classe à l'autre ou d'un cycle à l'autre est une constante dans le système éducatif, et la politique des cycles, instaurée en 1989, n'a pas atteint pleinement les objectifs qui lui étaient fixés.

Par ailleurs, force est de constater que les passerelles introduites dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée ne fonctionnent pas ou sont utilisées de façon marginale, reléguant la notion de parcours à une idée plus qu'à une réalité. De plus, l'organisation du temps scolaire et la problématique des rythmes sont souvent mises en avant comme contribuant au décrochage.

Les programmes de réussite éducative (PRE)

Les assises de la réussite éducative, organisées en 2013¹³¹, à l'initiative du ministre délégué à la réussite éducative, ont non seulement consacré l'existence de ces programmes, mais elles ont aussi reconnu leurs apports dans le cadre des politiques sociales tournées vers les plus jeunes et leurs familles.

En novembre 2013, un pacte de la réussite éducative, fruit d'un travail collectif associant tous les partenaires, a défini celle-ci comme la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. Elle est plus large que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire. Elle inclut la réussite scolaire qui en est une condition essentielle. Elle permet l'articulation de tous les temps de

¹³¹ *Une journée nationale de la réussite éducative, présidée par le ministre de la réussite éducative, s'est tenue à la Sorbonne, le 15 mai 2013, afin de favoriser la cohérence et la synergie entre tous les acteurs concernés.*

l'enfant et de l'adolescent, et vise à leur donner les moyens de s'intégrer pleinement dans la société. Elle s'adresse prioritairement à ceux qui sont le plus en difficulté et dans les territoires défavorisés.

La réussite éducative est ancrée dans des pratiques. Elle se matérialise dans plusieurs démarches, notamment les projets éducatifs locaux (PEL), les projets éducatifs de territoire (PEDT) pilotés par les communes, et mis en place dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, les programmes de réussite éducative (PRE) créés dans les quartiers de la politique de la ville et pilotés par le ministre chargé de la ville. Ces derniers ont été lancés dans le cadre de la loi de cohésion sociale de 2005 du ministre Borloo. S'ajoutent à ces dispositifs également les actions pédagogiques et éducatives menées dans les écoles et établissements scolaires, notamment en éducation prioritaire.

Les actions menées sont multiples et prennent en considération toutes les dimensions de l'environnement de l'enfant et de l'adolescent. Le succès de ces actions suppose d'activer des leviers de nature différente, tenus par les différents partenaires. Elles s'attachent notamment, et de façon non exclusive, à l'accompagnement de la pratique d'activités artistiques, culturelles et sportives, à la promotion de la santé, à la lutte contre le décrochage scolaire, au soutien à la parentalité, au renforcement des relations avec les familles, à l'accès aux loisirs éducatifs. L'ensemble des partenaires tant ministériels (éducation nationale, réussite éducative, politique de la ville) que les grandes associations et les collectivités locales ont signé ce pacte.

Des éléments majeurs doivent être relevés : ces programmes constituent des points d'appui des politiques de prévention du décrochage et notamment une continuité des parcours individuels. Cette dernière transcende les degrés d'enseignement et contribue ainsi au gommage des zones de rupture dans la scolarité du jeune ; elle dépasse également les discontinuités des champs de compétence des collectivités.

Si le décrochage peut prendre sa source au sein du premier degré et si l'absentéisme en est un symptôme, il est apparu urgent de se saisir de la problématique et d'y répondre. Deux ensembles de pistes ont été étudiés : l'un, plus administratif, n'en exclut pas pour autant la visée éducative ; l'autre ensemble doit apporter des réponses à caractère pédagogique et, inscrites dans des parcours individualisés, celles-ci trouvent leurs places dans d'autres rapports en cours.

Ainsi, le collège, par son organisation nouvelle, son fonctionnement et sa taille est une étape déstabilisante pour certains élèves. Les élèves décrocheurs ou décrochés rencontrés situent dans ce temps, à tort ou à raison, le début de leurs problèmes, l'apparition d'un sentiment d'incapacité et d'illégitimité.

Dans la tranche d'âge de la sixième et de la cinquième, notamment, les mêmes problématiques apparaissent dans des termes identiques à ceux de l'école. L'intensification de relations entre le premier et le second degré doit permettre de veiller aux liaisons spécifiques à effectuer s'agissant des élèves absentéistes. Il ne s'agit pas de mettre en place un fichage des élèves, mais de s'assurer que le moins de ruptures possible interviennent entre les deux niveaux. À nouveau, le dialogue avec les parents doit être promu sans

relâche. Si ces derniers ont bien été associés en amont à la prise en charge des difficultés de leur enfant, c'est tout naturellement qu'ils participeront, au collège, à sa poursuite. Il est du devoir des équipes des écoles et de celles du collège d'assurer ce type liaison. On peut fonder beaucoup d'espoirs sur les conseils école - collège institués par la loi de refondation de l'École. La lutte contre l'absentéisme est devenue un élément central de la prévention du décrochage.

Parcours et progression

On ajoutera, enfin, que la notion de parcours associée à celle de progression doit être attentivement considérée. Le dessin d'une progression linéaire dans les acquisitions nie une réalité pourtant connue. Les perturbations de l'adolescence rendent les élèves peu comparables d'une année à l'autre : comportements, attentes personnelles, identités naissantes et affirmées, sont souvent bouleversées et pas toujours considérées dans l'organisation de la scolarité.

La compréhension du fonctionnement de chaque élève constitue une étape clé dans l'élévation de son niveau de réussite. L'importance des réunions de synthèse de classes, de la concertation entre équipes éducatives, de la mobilisation des équipes comme autant de garanties de succès a été souvent relevée. L'action éducative de l'équipe consiste dans la plupart des cas à construire un cadre d'enseignement rassurant et rigoureux où tout doit être exploité afin que l'adolescent y repère des significations sociales qui l'incitent à reconsidérer son rapport aux autres, son rapport à l'acte d'apprendre.

L'équipe éducative d'un établissement est constituée de professionnels exerçant des métiers différents les uns des autres ; chacun doit se tenir aux missions qui lui sont assignées afin de devenir repérables et efficaces pour l'élève. Plus le cadre est exigeant, plus il est perçu par l'élève comme rassurant et protecteur, ce qui permet de le faire progresser, de l'engager dans une dynamique de projet par rapport à des activités intellectuelles (de compréhension, d'élaboration, de questionnement, de recherche et non des activités de répétition de schèmes opératoires).

Les classes relais agissent également sur deux dimensions de la pédagogie : l'espace et le temps. Chaque fois que des stratégies d'intervention (tutorat par des référents, actions des associations d'aide à la scolarité, lieux d'écoute et de parole, dispositifs de remédiation par projets pédagogiques, remédiation par la pratique du FLE, commissions de vie scolaire) ont été adoptées sur la base d'une telle information, elles ont donné des résultats intéressants.

Pour certains enseignants l'explication la plus consensuelle des difficultés rencontrées stigmatise la personnalité complexe de l'élève, individu, forcément singulier, défini par un niveau de développement cognitif strictement personnel. Devant ce constat, quel chemin prendre pour avancer vers la réussite scolaire ? Il serait utopique d'imaginer changer l'histoire de chaque élève pour faire mieux ensemble. Peut-être conviendrait-il tout simplement de décider de transmettre à tous les élèves des compétences pour qu'ils construisent des outils mentaux pour apprendre avec plus d'efficacité ? Apprendre aux élèves à apprendre engage une forme nouvelle de « centrage sur l'élève » qui a la prétention de contrôler les phénomènes

importants de décrochage scolaire en repensant la façon d'enseigner et en apportant de nouveaux savoirs. Il demande aux enseignants de s'engager dans une dimension d'autoformation permanente, en tout cas il a la prétention d'être fondateur d'une compétence permanente à se former. Car pour faire évoluer les pratiques scolaires, il faut que les adultes et les jeunes utilisent des connaissances nouvelles : les premiers pour comprendre les élèves, les seconds pour comprendre qui ils sont, où ils vont et comment ils pourraient suivre avec plus de réussite le chemin plein d'embûches tout au long de leurs parcours scolaires¹³².

Lutter contre les sorties sans qualification

Phénomène de décrochage et sorties sans qualification sont intimement liés : le décrochage et l'abandon prématuré du système scolaire nourrissent largement les sorties sans qualification¹³³.

Les sorties sans qualification

Les sorties de ce type dépassent aujourd'hui le cadre strict de l'école et de la réussite scolaire. Cette question est devenue un véritable problème social, au cœur des préoccupations politiques. Quoi qu'il en soit, le ministère de l'Éducation nationale tient une place prépondérante dans la définition de la politique de lutte contre les sorties sans qualification : les investigations menées par les inspections générales ont montré un ancrage précoce des conduites scolaires menant vers des décrochages précoces. L'orientation scolaire est souvent citée comme un des facteurs clés de la perte d'intérêt pour le système scolaire.

C'est donc, d'abord, aux élèves en risque de décrochage et à la rupture avec le système qu'il convient de s'attacher. La question du décrochage tend, en effet, à devenir centrale dans le contexte actuel de ce que certains ont appelé la « crise de l'École et de son environnement », car le phénomène traduit une sorte de malaise endémique difficilement appréhensible dans toute sa réalité et sa diversité : repérage complexe, effectifs variables selon la conception que l'on a du phénomène, hétérogénéité croissante des profils.

On comprend bien, dès lors, toute la difficulté qu'il peut y avoir à repérer des élèves en cours de décrochage. On retiendra, à cet égard, une situation qui est, à la fois, manifestation et cause de décrochage : l'absentéisme qui ouvre, pour bon nombre d'élèves, une véritable spirale de l'échec.

C'est bien évidemment en fin de cycle, dans les collèges, en une période éminemment transitoire, que se produisent essentiellement les abandons, et c'est plutôt en première année que l'on constate le plus grand nombre de départs en CAP et en BEP. L'apprentissage n'échappe pas, lui non plus, à ce

¹³² Nicole Delvolvé, *professeur des universités à l'IUFM de Toulouse, Tous les élèves peuvent apprendre. Approche ergonomique des situations d'apprentissages scolaire : moins d'élèves en difficulté d'apprentissage, Lien école - collège, Pamiers, 2011.*

¹³³ Les sorties sans qualification, *rapport au ministre de l'éducation nationale, IGEN - IGAENR, n° 2005-074.*

phénomène d'abandon de formation. Les taux de rupture sont variables selon les académies et selon les établissements, mais tous sont touchés par les phénomènes de rupture : les collèges comme les LP et, dans une moindre mesure, les LEGT. En collège, les taux d'abandon observés, en 2004, se situaient, selon les académies, entre 7,5 et 15 % en troisième générale, entre 20 et 40 % en SEGPA et en troisième d'insertion. En LP, les ruptures de formation se situent très majoritairement en première année. En LEGT, les sorties de classes de seconde et de première restent marginales et ne semblent pas dépasser les 4 à 5 %.

Des périodes critiques ont été identifiées : la sortie du collège, en fin de troisième, correspond pour certains élèves qui ont le plus souvent connu un parcours scolaire marqué par l'échec, à la fin de la scolarité obligatoire. C'est donc fréquemment en fin d'année scolaire que se produit, pour ces élèves, la rupture avec le système. Au lycée, les périodes de rupture sont plus étalées, mais se situent plutôt dans la première partie de l'année scolaire.

Les causes des difficultés des élèves et de leur décrochage en cours de scolarité au collège, au lycée ou en apprentissage, ne sont pas liées qu'aux seules difficultés scolaires, tant s'en faut. C'est ce que révèlent les travaux des inspections générales, en 2005¹³⁴. Nombreux sont les facteurs exogènes de rupture : ils n'ont pas tous la même importance ou ne se manifestent pas avec la même fréquence : ainsi, en collège, une des causes principales de risque d'abandon tient aux difficultés familiales, alors que les problèmes d'orientation sont déterminants au LP, et qu'en LEGT, les difficultés rencontrées par un élève qui réussissait en troisième et se retrouve en échec en seconde, sont mises en avant par certains interlocuteurs. Les ruptures de formation en apprentissage sont, quant à elles, plus souvent liées à la confrontation effective du jeune à l'exercice du métier préparé.

Les différents leviers d'action

La prévention et les actions de remédiation

Les phénomènes de décrochage et de sortie sans qualification trouvent, pour partie, leur origine dans l'absence d'une réelle éducation à l'orientation et d'une information, propre à faciliter les choix, sur les métiers et les voies de formation.

Le constat est qu'il était très difficile d'évaluer l'efficacité des actions visant à diminuer les sorties sans qualification, dans la mesure où de nombreux jeunes élèves sont pris en charge, en raison de leurs difficultés, dans des dispositifs divers. On remarque, de plus, la grande hétérogénéité des publics d'un même dispositif, selon les académies.

Des études de la DEPP ont montré que, pour les jeunes non diplômés, l'orientation en fin de troisième constitue un élément important d'une dynamique de la réussite ou de l'échec. Une orientation contrainte ou mal préparée engendre souvent démobilitation, démotivation, échec scolaire, puis

¹³⁴ Rapport IGEN - IGAENR, n° 2005-074 déjà cité.

absence d'ancrage professionnel. Or dans les académies, peu d'actions originales visant à réduire les sorties sans qualification par l'amélioration des procédures d'orientation et d'affectation ont été recensées.

Le nombre moyen de jeunes ayant terminé leur formation initiale en 2008, 2009 ou 2010 est estimé à 713 000. Parmi eux, 122 000 partent sans avoir obtenu de diplôme ou uniquement le brevet des collèges, soit 17 % des sortants. Plus précisément, 65 000 d'entre eux (9 %) quittent la formation initiale sans aucun diplôme et 57 000 (8 %) avec uniquement le brevet. Leur insertion professionnelle est plus délicate que celle des sortants diplômés puisque le fait d'être diplômé et le niveau de diplôme obtenu influent considérablement sur la probabilité d'être au chômage¹³⁵.

Parmi les actions conduites, la veille des signes précurseurs doit permettre une grande réactivité. Ce type d'actions a été développé dans les académies qui ont fixé, pour la plupart, l'objectif de réagir à l'absentéisme scolaire. Un bilan national de la mission générale d'insertion (MGI), en 2003, a fait apparaître que près de 29 % des établissements publics du second degré ont mis en place une cellule de veille et de prévention des sorties. Cette dynamique de prévention, qui continue de progresser, a concerné tout d'abord les lycées professionnels. Six sur dix se sont dotés de ces dispositifs de veille. Les LEGT se sont également inscrits dans cette dynamique de prévention.

Les apprentissages fondamentaux

Le constat que les élèves sortis sans qualification ont souvent achevé leurs études primaires sans un niveau de compétences suffisant en français et en mathématiques devrait mobiliser les différents acteurs de l'éducation nationale et les inciter à ne pas se rejeter mutuellement la responsabilité. Les modules de soutien mis en place en formation initiale visent à lutter contre l'échec scolaire, mais peu sont conçus ou adaptés pour éviter les sorties prématurées du système éducatif.

Les actions pour lutter contre l'illettrisme sont les principales actions citées dans les académies. Inscrites dans le cadre de plans ministériels, elles s'ajoutent généralement aux actions spécifiques de la Mission générale

¹³⁵ DEPP, note d'information n° 12.09 Insertion des jeunes sur le marché du travail : évolution récente du chômage selon le niveau de diplôme.

d'insertion (MGI)¹³⁶ ; elles prennent principalement la forme de modules de soutien pédagogique en direction des élèves en difficulté en CAP et BEP, ou d'initiatives d'aide aux nouveaux arrivants.

¹³⁶ La mission générale d'insertion entre prévention et remédiation (MGI), devenue mission de lutte contre le décrochage scolaire : La moitié du total des actions de la MGI mises en place a consisté en des dispositifs d'accueil et de remobilisation. Les actions préparant au diplôme, qualifiantes et de certification ont représenté près du tiers de l'ensemble des dispositifs de formation. Les actions d'accompagnement vers l'emploi ont représenté quant à elles en moyenne 15,5 %. La mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) vise à prévenir et à prendre en charge le décrochage scolaire (repérer et prévenir, accueillir et remobiliser, former). Par des actions de prévention, elle s'efforce de réduire le nombre de sorties sans qualification. Elle prend également en charge les élèves décrocheurs de plus de seize ans en vue d'un raccrochage ou d'une qualification reconnue, pour une insertion sociale et professionnelle durable. Au-delà de son activité menée au titre de la prévention, en lien avec les établissements scolaires, la MLDS travaille en étroite collaboration avec les responsables des « plateformes de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs » et des réseaux FOQUALE (Formation qualification emploi). Lorsqu'un élève quitte le système éducatif sans qualification, il appartient au chef d'établissement de le diriger vers la MLDS, dans l'année suivant sa sortie, ou pendant la scolarité (en cas de rupture ou d'échec aux examens sans possibilité de redoublement).

Chapitre 4 – Du secondaire au supérieur

Chapitre 4 – Du secondaire au supérieur

La réorganisation de notre système éducatif, aux débuts de la V^{ème} République, a permis de dépasser la concurrence antérieure des ordres primaire et secondaire sur le segment de formation qui fait suite à l'école élémentaire. Ce dépassement s'est cependant traduit par la « secondarisation » du primaire supérieur, avec la disparition des collèges d'enseignement général (CEG) qui en étaient le prolongement, ainsi que des collèges d'enseignement technique (CET), et la création et la généralisation des collèges d'enseignement secondaire (CES). Cette version française de l'école moyenne, où le « petit lycée » supplante la « grande école », a débouché sur la solidarisation complète du collège et du lycée au sein d'un bloc dit de « second degré », par opposition à l'école élémentaire constituée en « premier degré ». Ce bloc était et reste couronné par son diplôme terminal, qui, en tant que premier grade de l'Université, fait basculer « sans transition » dans la formation supérieure, le baccalauréat constituant une espèce de Janus bifrons, planté entre deux mondes qui, récemment encore, vivaient sans autre contact, en s'ignorant mutuellement.

La question de la transition systémique entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur est, de fait, très récente dans notre pays. Cette problématique émergente a été tôt repérée et analysée par les inspections générales¹³⁷. Pour en simplifier l'exposé, les évolutions complexes qu'elle emporte seront, dans les développements qui vont suivre, analysées sous deux angles successifs : celui, d'abord, du rapprochement des institutions qui opèrent de part et d'autre du baccalauréat ; puis, prenant le point de vue de l'utilisateur, on analysera comment, élève puis étudiant, il circule « de bac – 3 à bac + 3 », dans un parcours dont l'objectif est qu'il soit sans solution de continuité, à travers un territoire institutionnel qui cherche son unité : « continuum des institutions » et « continuité des parcours » sont les deux versants de la même et profonde transformation en cours, où se noue la liaison du scolaire et du supérieur, à travers celle du second cycle du second degré et du premier cycle de l'enseignement supérieur.

¹³⁷ Outre les nombreux rapports qui, depuis le début de la décennie, ont été publiés sur tel ou tel aspect de la question, et auxquels il sera fait référence, on renverra de manière liminaire au n°4 d'octobre 2007 de la revue de l'inspection générale intitulé *Entre lycée et enseignement supérieur : il contient des analyses très clairvoyantes et dont les conclusions restent largement d'actualité, malgré les évolutions intervenues depuis et qu'elles anticipaient souvent.*

UNE MEILLEURE ARTICULATION DES INSTITUTIONS

La construction de la transition institutionnelle entre les deux « ordres d'enseignement » est en cours : depuis quelques années, on assiste, des deux côtés du baccalauréat, à une solidarisation qui produit progressivement, sinon un véritable interfaçage, du moins une articulation plus fonctionnelle du secondaire et du supérieur.

D'une part, dans le « pré-bac », la pluralité des lycées se résorbe dans l'égalité des filières, qui ont été récemment réformées avec la préoccupation, quoique moins sensible en lycée professionnel (LP), d'un parcours aval. Et on voit que se dessine un lycée, sinon unique, du moins unitaire¹³⁸, qui, cessant d'être à lui-même son propre terme, est aimanté par l'horizon d'une formation ultérieure, à laquelle il convient de préparer tous les élèves ; quand bien même ils ne choisiront pas de poursuivre leurs études.

D'autre part, dans le « post-bac », un dialogue s'est noué entre les deux institutions qui se partageaient un champ jusqu'alors très cloisonné, et une cohésion s'esquisse, désormais, entre les quatre principales structures d'accueil des bacheliers : les sections de techniciens supérieurs et les classes préparatoires, implantées dans les lycées, d'une part, et, d'autre part, au sein des universités, les filières de licence et les instituts universitaires de technologie.

Un lycée tourné vers l'enseignement supérieur

Le chapitre trois (dispositions communes aux enseignements dispensés dans les lycées) du troisième titre (les enseignements du second degré) du livre troisième (l'organisation des enseignements scolaires) du code de l'éducation, est ici d'un intérêt remarquable pour l'histoire de la transition entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. Il ne contient que trois articles, qui proviennent de trois lois distinctes et dont la mise en regard est très significative des évolutions intervenues dans l'articulation institutionnelle du scolaire et du supérieur.

L'article le plus ancien vient de la loi dite « loi Haby » (loi n° 75-620 du 11 juillet 1975) et dispose : « *La formation secondaire dispensée dans les collèges peut être prolongée dans les lycées en associant, dans tous les types d'enseignement, une formation générale et une formation spécialisée. Elle est sanctionnée : 1° Soit par des diplômes attestant une qualification professionnelle, qui peuvent conduire à une formation supérieure ; 2° Soit par*

¹³⁸ *Indépendamment de la problématique du lien avec la formation supérieure, cette approche unitaire se réalise concrètement dans le cadre d'un lycée polyvalent. Sur l'intérêt de ce mode d'organisation du second cycle du secondaire, on pourra se reporter au rapport IGEN - IGAENR n° 2014-032, Structuration des établissements publics locaux d'enseignement : lycées polyvalents, lycées des métiers.*

le diplôme du baccalauréat, qui peut comporter l'attestation d'une qualification professionnelle » (article L. 333-2).

L'article L. 333-1 est, lui, issu de la loi dite « loi Jospin » (loi n°89-486 du 10 juillet 1989) : « *Les cycles des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels conduisent aux diplômes d'enseignement général, technologique et professionnel, notamment au baccalauréat. (...)* ».

La loi dite « loi Peillon » (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013), qui a abrogé l'article L. 333-3 (disposition technique sur la composition des jurys du baccalauréat pour les enseignements artistiques), aurait dû, au moins, retoucher les deux autres articles. Elle les a laissés intacts, mais a ajouté une disposition : « *L'examen du baccalauréat général, technologique ou professionnel sanctionne une formation équilibrée qui ouvre la voie à la poursuite d'études supérieures et à l'insertion professionnelle (...)* » (art. L. 333-4).

Touchant le baccalauréat, on devine que la principale préoccupation de la loi Haby était de garantir au baccalauréat technologique, nonobstant la mention d'une « *qualification professionnelle* », la même « *dignité* » qu'au baccalauréat général. La formulation de la loi Jospin (« *notamment* ») soulignait que le baccalauréat n'est qu'un des diplômes préparés dans les lycées. Or tous les lycées y préparent, y compris à cette époque les lycées professionnels substitués par la réforme Chevènement aux lycées d'enseignement professionnel, et seuls ces lycées professionnels préparent à d'autres types de diplômes. C'est comme si l'enjeu du baccalauréat, qui donne accès à l'enseignement supérieur dont il est le premier grade, devait être estompé, du moins pour le baccalauréat professionnel.

C'est un parti nouveau qu'a pris la loi dite « Peillon » : changeant la perspective, elle spécifie que le baccalauréat général conduit, lui aussi, à l'insertion professionnelle ; elle confirme, en même temps (là est le véritable enjeu de la disposition), que le baccalauréat professionnel est un passeport de plein droit pour accéder à l'enseignement supérieur. On notera également le recours au singulier pour souligner l'identité du diplôme sous ses trois espèces : ce singulier postule l'unité du lycée, dont on voit clairement que l'idée est complètement absente de la loi Jospin, pourtant postérieure à la loi de 1985, dite « loi Chevènement », sur l'enseignement technologique et professionnel.

Ainsi se trouve affirmé que la formation au lycée, quelle qu'elle soit, « ouvre la voie » et donc est censée préparer à l'enseignement supérieur, sous réserve des divers « équilibres » que chacune des trois filières d'accès au baccalauréat construit entre les deux finalités du diplôme. Ce sont ces équilibres que déterminent aujourd'hui, les réformes déployées depuis la fin de la dernière décennie, d'abord, au lycée professionnel, le LP, puis au lycée général et technologique, le LGT.

La rénovation de la voie professionnelle

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle a commencé à la rentrée 2009. Le suivi de cette mise en œuvre a été inscrit pendant quatre

années scolaires successives (de 2009-2010 à 2012-2013) au programme de travail des deux inspections générales et il a donné lieu à nombre de rapports conjoints ou non¹³⁹ : portant sur des panels significatifs d'établissements ou d'académies, ces rapports ont permis de prendre la mesure des effets systémiques de la réforme et des questions qu'elle pose, notamment dans son articulation avec la formation supérieure.

Mise en perspective sur la longue période, on peut considérer que la récente réforme vient parachever le choix fait, en 1985, d'intituler « baccalauréat » un diplôme sanctionnant une formation professionnelle de niveau IV.

L'objectif de cette réforme était, en effet, de proposer un parcours dont la logique et la durée s'aligneraient sur celles des voies générale et technologique, et l'on peut estimer que la construction d'une formation diplômante en trois ans a été globalement réussie.

Mais la préoccupation de la poursuite d'études dans le supérieur, qui était paradoxalement à peu près absente de la démarche, alors qu'elle sera un an plus tard très prégnante dans la réforme du LGT, en constitue désormais, comme en a pris acte la loi Peillon, un enjeu dérivé essentiel.

Le baccalauréat professionnel, en deux mots

L'intitulé du diplôme du baccalauréat professionnel était initialement porteur d'une tension qui tend aujourd'hui vers son dénouement¹⁴⁰. Les deux termes semblaient, à l'origine, former ce qu'on peut appeler une alliance de mots : le mot « baccalauréat » convenait très mal à un diplôme professionnel, censé ouvrir les portes des entreprises, non de l'université, d'autant que la nouvelle filière devait comporter entre douze et seize semaines de stage. La dénomination « baccalauréat » a surgi, d'ailleurs, comme par surprise dans la préparation de la réforme de 1985.

« Ce qui a d'abord été décidé à l'époque, ce fut, dans le cadre d'une politique économique qui cherchait la compétitivité internationale par l'amélioration des qualifications de la main-d'œuvre, de poursuivre la voie secondaire professionnelle jusqu'au niveau IV de la nomenclature française ». Dans le cadre de la politique éducative, cette option signifiait très clairement, d'une part, la reconnaissance que la voie technologique ne préparait plus vraiment à l'insertion professionnelle, mais à la poursuite d'études, et, d'autre part, qu'on voulait tirer vers le haut le lycée d'enseignement professionnel (LEP), qui de ce fait deviendra un lycée professionnel (LP), à l'instar du lycée qu'on disait « général » et non « d'enseignement général ».

¹³⁹ On se reportera particulièrement au plus récent, datant de décembre 2013, le rapport IGAENR n° 2013-110 intitulé *Les parcours des élèves de la voie professionnelle et sous-titré Évolution des parcours depuis la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle. Il est très largement repris dans les développements ci-après qui concernent le bilan de la réforme et ses effets sur les poursuites d'études des nouveaux bacheliers professionnels.*

¹⁴⁰ Voir le chapitre sur la création des baccalauréats professionnels in Antoine Prost, *Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours (Éditions du Seuil 2013), d'où proviennent les citations des trois paragraphes suivants.*

D'autres choix étaient possibles : garder la double finalité du baccalauréat technologique et augmenter significativement les premières dites d'adaptation, qui permettaient aux titulaires d'un BEP de rejoindre la voie technologique ; ou bien garder, voire recréer des brevets de techniciens, leur mise en extinction lente ayant commencé avec la création, en 1965, du baccalauréat technologique. « Choisir de créer un nouveau diplôme et de l'appeler, de surcroît, baccalauréat professionnel, était un choix éminemment politique ».

« Les partisans d'un nouveau diplôme lui assignaient une double fonction : répondre aux besoins de l'économie et améliorer la position de l'enseignement professionnel. Le nom à lui donner s'est discuté au regard de cette double fonction ». Le terme de baccalauréat fut « finalement retenu parce que clarifiant la nomenclature des formations, valorisant pour l'enseignement technique et réglant la question des équivalences ». Il ne s'agissait certes pas d'en faire un sésame pour l'université. Mais, dans ce contexte, il eût été bien sûr contre-productif, parce que dévalorisant pour la nouvelle filière, de spécifier que le baccalauréat qui la couronnait, était différent des autres baccalauréats et ne donnait pas accès à l'enseignement supérieur.

La norme réglementaire est d'ailleurs d'emblée sans aucune équivoque sur ce point : l'article premier du décret n° 85-1267 du 27 novembre 1985 portant création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels indique très clairement que « la possession du baccalauréat professionnel confère le grade de bachelier », lequel, comme on sait, compte au nombre des grades universitaires. Et à ceux qui l'ignoraient, le décret n° 95-663 du 9 mai 1995 portant règlement général du baccalauréat professionnel viendra le préciser : « La possession du baccalauréat professionnel confère le grade universitaire de bachelier ».

Il était évident, dès le départ, que la question des poursuites d'études se poserait ; mais il fut décidé de ne pas y répondre. Et le législateur de 1985, s'il emboîtait le pas au pouvoir réglementaire, le faisait avec une circonspection très significative : « Principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, » les formations professionnelles du second degré « peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure » (art. L. 337-1). La formule a son pendant exact pour les formations technologiques du second degré qui « principalement organisées en vue de préparer ceux qui les suivent à la poursuite de formations ultérieures (...) peuvent leur permettre l'accès direct à la vie active » (art. L. 336-1).

Ce balancement des finalités, pour la voie professionnelle, ne vise d'ailleurs pas forcément à entretenir une équivoque et à reprendre d'une main ce qu'on a donné de l'autre. On peut y voir plus positivement l'interprétation politique de la norme réglementaire, qui est à peine publiée lorsque l'est, à son tour, la loi de programme n° 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel. Affirmer ainsi que les bacheliers professionnels n'ont pas, « principalement » vocation à poursuivre leurs études, était, aussi, une façon de faire pièce, au même niveau de norme, à cette autre disposition législative qui pose que « Le premier cycle [des études supérieures] est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat » (art. L. 612-3).

Au demeurant, en contradiction avec ce dernier article de loi, l'exposé des motifs de la loi de 1985 déclarait qu'un maximum de 20 % des bacheliers professionnels accéderait à l'enseignement supérieur.

Pourtant, un quart de siècle plus tard, ce seuil est franchi et le législateur de 2013 a changé son fusil d'épaule : on a vu plus haut de quelle manière il l'a fait, en assignant au baccalauréat, quel qu'il soit, la double finalité de préparer tant à la poursuite d'études qu'à l'insertion professionnelle.

On a pointé la connexion initiale entre l'ambition politique de « conduire 80 % de la classe au niveau du baccalauréat » et la création d'un diplôme professionnel de niveau IV qu'on intitulera « baccalauréat professionnel », assurant ainsi l'atteinte de l'objectif. On voit aujourd'hui comment cet objectif est amplifié, dans l'annexe de la loi pour la refondation de l'École afin de « conduire plus de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat ». On anticipe comment la promotion du baccalauréat professionnel pourrait contribuer à atteindre l'objectif inauguré par la loi Fillon et fortement réaffirmé par la loi Peillon de « *conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur* ».

Un nouveau baccalauréat, en trois ans

Conformément à ses objectifs, la rénovation de la voie professionnelle, qui n'a pas aggravé, comme on aurait pu le craindre, l'érosion tendancielle des flux d'entrées, a eu pour effet une modification considérable des parcours des élèves, toujours tournés vers les deux niveaux de qualification proposés, mais selon une configuration différente du schéma antérieur.

Auparavant, la voie professionnelle proposait aux élèves de troisième, d'une part, la préparation d'un BEP en deux ans, à l'issue de laquelle une partie de ceux qui obtenaient le BEP, poursuivait leur parcours vers un baccalauréat professionnel en deux ans, soit un cursus global de quatre ans (un petit nombre rejoignant, par ailleurs, une première technologique après le BEP) ; d'autre part, il était possible de préparer un CAP en deux ans après la troisième.

Désormais, le baccalauréat professionnel est préparé en trois ans, dès l'entrée en LP. Parallèlement, l'offre de CAP après la troisième a été repositionnée de façon à accueillir les élèves les plus fragiles. Une partie des élèves poursuit son parcours vers le bac professionnel après l'obtention du CAP. Par ailleurs, en première professionnelle, est prévue l'obtention d'une certification intermédiaire (CAP ou BEP).

Le nouveau cursus en trois ans n'a pas dissuadé la demande sur la filière

La transformation de l'organisation des cursus de la voie professionnelle, à partir de 2009, s'est pourtant effectuée dans un contexte défavorable, d'une part, d'érosion des effectifs depuis le milieu des années 2000, et, d'autre part, d'impulsion donnée au niveau national pour le passage vers la voie générale et technologique.

Or on ne constate pas de rupture significative dans les parcours des élèves au sein du système éducatif. Sans doute, au niveau national, de 2011 à 2013, la demande des familles des élèves de troisième (hors SEGPA) pour la

seconde générale et technologique a-t-elle augmenté de plus de deux points pour atteindre 64,4 % en 2013 ; et, parallèlement, la demande pour la voie professionnelle (seconde pro et CAP, y compris par apprentissage) a baissé de 36,5 % à 34,2 %. Mais cette évolution, relativement modeste, ne traduit pas une désaffection pour la voie professionnelle ; elle apparaît plutôt comme le résultat d'une démarche volontariste du ministère vis-à-vis de la seconde GT.

Au reste, pendant que les flux vers la seconde générale et technologique (y compris SEGPA et agricole) progressaient de plus de deux points, de 56,2 % en 2009 à 58,4 % en 2012, les flux vers la voie professionnelle sous statut scolaire, ont baissé de moins de 1 %, passant de 30 % à 29,4 %. La progression relative des flux vers la seconde GT ne s'effectue donc pas au détriment des entrées dans la voie professionnelle, qui restent quasiment stables. En fait, ce sont les redoublements et surtout les sorties du système de formation en fin de troisième qui baissent, se situant, pour la première fois depuis 2009, en dessous de 10 %.

L'accès au niveau du baccalauréat a considérablement augmenté

C'est une évolution majeure du système éducatif, directement liée à la réforme. Elle résulte mécaniquement de la substitution d'un cursus de trois ans à un cursus dans lequel un peu moins d'un élève sur deux de BEP accédait au cycle du bac professionnel en deux ans (45 % en 2008), et une part non marginale en première technologique (10 % en 2008).

Au-delà de l'effet mécanique, cette évolution traduit la réussite d'une proportion importante d'élèves engagés dans le cursus du baccalauréat professionnel en trois ans. Le taux d'accès au baccalauréat professionnel d'un élève entrant en seconde professionnelle a déjà plus que doublé puisqu'il a dépassé 60 % en 2012-2013, alors qu'il était de moins de 30 % (28 % en 2007) pour un élève entrant en BEP avant la réforme.

On notera, pour le regretter, que cette évolution s'est accompagnée d'une quasi disparition des passages de la voie professionnelle vers la voie technologique (qui ne sont d'ailleurs plus quantifiés dans les statistiques). De fait, si, parallèlement à la hausse considérable des effectifs de terminale de la voie professionnelle, les séries générales ont accueilli, au même niveau d'études, plus de 11 000 élèves supplémentaires, les séries technologiques en ont perdu presque 20 000. Sans qu'il y ait un lien de causalité démontré, cette évolution inversée des séries technologiques et professionnelles, que l'on peut dater de la rentrée 2012, la rentrée 2011 étant atypique, est un phénomène remarquable de la période. En 2012-2013, sur un peu plus de 614 000 élèves scolarisés en classe terminale, plus de 150 000 étaient en terminale professionnelle, contre un peu plus de 326 000 en terminale générale et 137 000 en terminale technologique.

Près d'un bachelier sur trois, désormais, est un bachelier professionnel

La réforme de la voie professionnelle avait comme objectif de faire accéder un plus grand nombre de jeunes au baccalauréat professionnel. Entre les sessions 2010 et 2013, le nombre total de bacheliers professionnels a augmenté de plus de la moitié, passant d'un peu moins de 120 000 à un peu plus de 190 000.

À la session 2014, les bacheliers professionnels ont représenté 30,5 % des bacheliers contre 19,9 % en 2008. Cette progression a joué un rôle essentiel dans l'augmentation globale de la proportion de bacheliers dans une classe d'âge. Parallèlement, la part des bacheliers technologiques est passée de 26,2 % à 20,6 %. Depuis 2011, il y a davantage de bacheliers professionnels que de bacheliers technologiques. C'est une mutation majeure, en particulier du point de vue de l'accès à l'enseignement supérieur.

Évolution de la part relative des différentes catégories de bacheliers

	Bacheliers professionnels	Bacheliers technologiques	Bacheliers généraux	Total
2008	19,9	26,2	53,9	100
2014	30,5	20,6	48,9	100

Source MEN MESR DEPP

Le taux de réussite au baccalauréat professionnel se redresse opportunément

En 2013, plus de quatre candidats sur cinq (83 %) étaient issus du cycle en trois ans (147 000). C'est la première année où il a été vraiment possible d'avoir un point de comparaison avec la période précédant la réforme.

À la session 2013, le taux de réussite au baccalauréat professionnel (hors spécialités agricoles) s'est établi à 78,9 %, soit 0,5 % au-dessus du résultat de 2012. Le redressement s'est d'ailleurs opportunément confirmé à la session de 2014, où les résultats définitifs marquent une hausse sensible à 82,2 %. Le taux de 2013 est assez proche du taux constaté en 2008. Mais il reste bien loin, même en 2014, de la référence de la session de 2009, où l'introduction de l'épreuve de contrôle¹⁴¹ fait bondir le taux de réussite à 86,8 % avec une hausse de près de 10 points.

L'écart actuel de résultats avec les autres baccalauréats est d'une importance gênante pour l'esprit même de la réforme du lycée où doit prévaloir « l'égalité de dignité » des trois voies : en 2014, le différentiel des taux de réussite reste autour de 9 points, tant pour le baccalauréat général que pour le baccalauréat technologique (avec un écart plus large dans le secteur de la production et plus serré dans le secteur des services).

On peut comprendre que l'augmentation considérable du nombre de candidats au baccalauréat professionnel, eux-mêmes issus d'un nouveau cycle de formation, ait conduit presque naturellement, au moins temporairement, à une détérioration du taux de réussite. Néanmoins,

¹⁴¹ Depuis la session de 2009, les candidats ayant obtenu une moyenne entre 8 et 10 sur 20 aux épreuves du premier groupe et une note au moins égale à 10 sur 20 à l'épreuve professionnelle pratique, peuvent se présenter à une épreuve de rattrapage dite « épreuve de contrôle ».

l'importance du taux d'échec, compris entre 20 et 30 % selon les spécialités, l'écart avec le taux de réussite des séries générale et technologique, les disparités entre territoires et spécialités posent à l'institution des problèmes non négligeables.

Un problème d'interprétation des résultats, d'abord : pourquoi un nombre si important d'élèves qui ont accompli la totalité du cursus en trois ans échouent-ils à l'examen ? On ne peut pas se contenter d'une explication par l'augmentation du nombre de candidats : n'y a-t-il pas aussi un décalage entre les acquis des élèves dans le nouveau cursus et les critères d'évaluation ?

Un problème lié aux conséquences de ces résultats, ensuite : ce sont presque 40 000 élèves qui ont échoué, en 2013, au baccalauréat professionnel, et qui s'ajoutent potentiellement à ceux qui ont quitté la voie professionnelle sans diplôme en fin de seconde ou de première professionnelle.

Il est donc nécessaire de se rapprocher progressivement du taux de réussite antérieur à la réforme, pour que la mise en place du nouveau cursus ne soit pas synonyme d'échec pour de nombreux jeunes, même si une partie d'entre eux, qui ne peut pas être quantifiée à ce stade, aura acquis une certification intermédiaire (BEP ou CAP) en première professionnelle. Il ne s'agit pas, bien entendu, de rechercher une amélioration artificielle des résultats, qui serait préjudiciable à l'image du diplôme. L'objectif est de chercher à comprendre les raisons de l'échec d'un si grand nombre de candidats dans certaines spécialités, en vue de repérer leurs faiblesses et d'en tirer des conclusions tant pour l'accompagnement pédagogique des élèves tout au long de leur cursus, que pour les critères d'évaluation des compétences à l'examen.

Un baccalauréat comme un autre ?

Alors que se mettait en œuvre, avec succès, la rénovation de la voie professionnelle, un enjeu nouveau est apparu avec la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur d'un nombre croissant de bacheliers professionnels, phénomène dont le plus surprenant est sans doute qu'il ait paru si surprenant. Car il n'est évidemment pas sans rapport avec la politique qui a porté le thème de l'égalisation des différents cursus du lycée et, partant, de l'égalité de valeur des diplômes. Il est loisible d'en prendre aujourd'hui la mesure à la fois quantitative et qualitative.

La poursuite d'études des bacheliers professionnels a très fortement progressé

Les élèves issus de la voie professionnelle sont de plus en plus nombreux à disposer du premier grade de l'enseignement supérieur, le baccalauréat, et à faire valoir leur droit d'accès aux études post-bac. Couplée à une croissance générale de la demande sociale de poursuite d'études, la rénovation de la voie professionnelle a visiblement stimulé le phénomène. Elle a en effet augmenté mécaniquement et considérablement le vivier de bacheliers professionnels susceptibles d'accéder à l'enseignement supérieur. Et dans un contexte d'emploi défavorable, ils sont de plus en plus nombreux à frapper à sa porte.

La rentrée 2011 a certainement constitué, à cet égard, une rentrée de rupture. C'est, en effet, à ce moment que les bacheliers professionnels ont « surgi »

dans l'enseignement supérieur, dans un volume inédit (plus de 44 000 inscrits soit 13 000 de plus entre 2010 et 2011). Alors que le nombre de bacheliers professionnels progressait considérablement, la proportion de ceux qui poursuivaient des études supérieures a elle-même augmenté passant de 22,5 % en 2008 à 28,5 % en 2011.

Dans la continuité de cette rentrée, 2012 a été une année atypique où coexistaient, dans le système, les bacheliers professionnels issus du cycle BEP / bac professionnel et les bacheliers professionnels issus du cursus en trois ans, faisant apparaître dans les séries statistiques un « bourrelet » qui s'efface totalement à la rentrée 2013. Cette hausse conjoncturelle de bacheliers a porté le nombre d'entrants dans l'enseignement supérieur à plus de 54 000, ce qui a contribué à mettre en exergue le phénomène. Mais, même s'il s'accompagnait d'une certaine stabilisation de la poursuite d'études à 28,7 %, une croissance durable de l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur est probable, par l'effet combiné des hausses tendancielles de leur nombre et du taux de leur poursuite d'études.

Les données définitives du baccalauréat 2014 font, en effet, apparaître une remontée spectaculaire du nombre des bacheliers professionnels qui, avec plus de 190 000 lauréats, égale pratiquement le record conjoncturel de 2012. Les données sur le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur de ces nouveaux bacheliers ne sont pas encore disponibles, mais ce taux a fortement progressé l'année précédente, en 2013.

2013 est la première année où l'on a pu observer le comportement d'une génération d'élèves issus, pour une très nette majorité, du nouveau cursus de trois ans du baccalauréat professionnel. Or, si l'on assiste, comme prévu, après le pic de 2012, à une chute importante (de l'ordre de 30 000) de l'effectif global des bacheliers professionnels qui tombe légèrement en dessous de 160 000, leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur fait un bond de plus de quatre points pour s'établir à 33 %.

Il est difficile de savoir s'il va tendre à se stabiliser ou si une part croissante de bacheliers professionnels eux-mêmes en nombre croissant va souhaiter poursuivre. Bien entendu, ce taux reste et restera durablement très éloigné de la proportion de poursuite d'études des autres bacheliers (en 2013 : 98 % pour les bacheliers généraux et 74,1 % pour les bacheliers technologiques).

On dispose, en effet, d'éléments qui montrent l'importance qu'occupe l'objectif d'insertion professionnelle dans les choix des élèves. Les bacheliers professionnels ayant fait un parcours en apprentissage sont moins enclins à poursuivre dans l'enseignement supérieur que ceux qui ont obtenu leur baccalauréat sous statut scolaire (36 % contre 50 % selon une étude du panel de bacheliers 2008 - source MESR / SIES). Cela confirme l'hypothèse selon laquelle la possibilité d'une insertion professionnelle directe après le baccalauréat les détourne spontanément de l'enseignement supérieur. La même étude montre qu'une proportion non négligeable de jeunes bacheliers professionnels issus de la voie scolaire entre en apprentissage ou en contrat de professionnalisation, pour préparer notamment un BTS. Il y a là des éléments importants pour la réflexion ministérielle sur la prise en compte des logiques d'insertion professionnelle immédiate ou différée dans la construction des parcours.

Une autre observation invite à relativiser le souhait des bacheliers professionnels de poursuivre leurs études coûte que coûte : par rapport aux autres, une moindre proportion des bacheliers professionnels ayant obtenu une mention bien ou très bien semble poursuivre ses études. Sans doute les meilleurs élèves de la voie professionnelle se voient-ils offrir des perspectives d'insertion qui les dissuadent de poursuivre leurs études, alors que, paradoxalement, ce sont eux qui, depuis longtemps, sont invités à le faire en priorité.

Quoi qu'il en soit de l'évolution de leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur, dans les années à venir, les effectifs de bacheliers professionnels devraient continuer à progresser, quoique plus lentement, en particulier si, comme il est souhaitable, le taux de réussite à l'examen continue à s'améliorer. L'enseignement supérieur se trouve donc aujourd'hui clairement et durablement face au défi de la réussite de la part des bacheliers professionnels qui souhaitent poursuivre leurs études.

La poursuite d'études passe essentiellement par la filière STS¹⁴²

La demande de STS reste massive, même si l'inscription en L1 à l'université n'est plus marginale.

Les élèves de terminale professionnelle qui, en 2013 comme en 2012, ont été 60 % à formuler un vœu dans l'application APB, demandent massivement (70 000 demandes environ) une affectation en STS¹⁴³ ; ils sont très peu nombreux (de l'ordre de 3 300) à demander une affectation en IUT.

Il est à noter qu'une étude réalisée par les services de l'académie de Versailles sur une cohorte d'élèves inscrits en terminale professionnelle aux rentrées 2004 à 2011, a fait la démonstration que ceux qui sont issus d'un baccalauréat professionnel préparé en trois ans ont aujourd'hui la même propension à poursuivre leurs études au sein d'une STS que leurs homologues de l'ancien cursus BEP / baccalauréat professionnel.

La pression des bacheliers professionnels sur les STS se confirme donc en 2013, avec un taux d'acceptation des vœux meilleur qu'en 2012 (45 %), ce qui s'explique en partie par la baisse du nombre de candidats (il faut rappeler que chaque acceptation n'est pas suivie d'une inscription définitive). Potentiellement, pour la rentrée 2013, 31 000 propositions d'admission ont été acceptées en STS, pour un peu plus de 1 100 en DUT et un peu plus de 7 000 en licence générale.

¹⁴² Les sections de technicien supérieur (STS) sont des filières sélectives implantées dans les lycées. Elles préparent en deux ans au brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme professionnel qui donne une qualification de technicien supérieur pour accéder au marché du travail.

¹⁴³ Il faut rappeler que l'accès en BTS leur est acquis de droit depuis la rentrée 2007 s'ils obtiennent une mention bien ou très bien au baccalauréat. On notera, toutefois, que le même cliché pris dans APB le 23 juin 2014, montre un fléchissement de la demande de STS, qui tombe à 76,2 %, et une hausse de près de quatre points sur l'université, qui porte la demande à 13,4 %. En revanche la demande d'IUT reste stable à 4,3 %.

Le taux de satisfaction des demandes d'admission en STS, en progression, mais encore faible, produit un effet report des élèves déçus vers l'enseignement supérieur non sélectif de l'université ; ce phénomène ne doit sans doute pas être exagéré du fait, notamment, des possibilités de recrutement en STS qui restent ouvertes à la rentrée, dans le cadre de la procédure complémentaire, ou même hors APB jusqu'au mois d'octobre suivant la rentrée¹⁴⁴.

Si l'on considère la satisfaction des demandes, l'évolution sur la moyenne durée des taux d'inscription des nouveaux bacheliers (cf. tableau ci-après) souligne à son tour la prépondérance de la filière STS pour les bacheliers professionnels.

Évolution des taux d'inscription des néo-bacheliers dans l'enseignement supérieur

Bacheliers professionnels	STS	9,7	15,7	18,4	18,8	19,3	23,8
	IUT	0,5	0,8	0,8	0,9	0,8	0,8
	Université hors IUT	6,4	5,9	6,9	8,2	8,0	7,8
	CPGE	0	0	0	0	0	0
	Autres formations	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
Ensemble tous bacheliers	STS	19,6	19,3	19,5	19,1	18,6	18,6
	IUT	8,7	8,7	8,3	7,7	7,3	7,8
	Université hors IUT	39,2	39,1	35	33,4	32,1	34,8
	CPGE	6,9	7,4	7,3	6,9	6,6	6,9
	Autres formations	6	7,5	7,9	7,5	7,4	7,6

Source : MESR SIES 2013

Il convient de préciser que les données du tableau ci-dessus ne prennent en compte que les inscriptions dans des formations sous statut scolaire ou étudiant délivrées par des établissements publics ou privés sous contrat. On ne dispose pas en effet de statistiques relatives aux poursuites d'études dans des établissements privés hors contrat ou dans le cadre de la préparation à de nombreux titres professionnels et certificats de qualification professionnelle enregistrés ou non au RNCP (répertoire national des certifications professionnelles). La proportion des néo-bacheliers en poursuite d'études, c'est-à-dire entrant après l'obtention du diplôme dans une formation post bac

¹⁴⁴ Voir à ce sujet le rapport des inspections générales sur Les places vacantes dans les formations sélectives post-baccalauréat n° 2013-039 - mai 2013.

quelle qu'elle soit, est donc certainement bien supérieure. Ces précisions d'importance étant données, on constate que, sur le périmètre du dénombrement, le taux global de poursuite d'études des néo-bacheliers professionnels a plus que doublé depuis 2000 pour atteindre 33 % à la rentrée 2013, et que la proportion des inscrits en STS augmente plus vite encore puisqu'en 2013 près de trois bacheliers professionnels sur quatre inscrits dans l'enseignement supérieur le sont en STS.

La proportion des bacheliers professionnels entrant en IUT reste stable à un niveau très faible : 0,8 % en moyenne sur la dernière décennie. Numériquement cela représente très peu d'impétrants : rapporté à la population actuelle de nouveaux bacheliers professionnels, on atteint à peine les 1 500 étudiants.

La proportion d'étudiants bacheliers professionnels inscrits en L1 a augmenté de plus d'un point pour dépasser légèrement 8 %. Rapporté à une population croissante de nouveaux bacheliers inscrits, cela fait une population non négligeable, de l'ordre de 15 000 étudiants, avec cependant de fortes disparités entre filières et universités : un étudiant sur cinq est un bachelier professionnel en AES, près d'un étudiant sur dix en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) et en sciences économiques et gestion.

Les chances de succès sont bien meilleures au BTS qu'en licence générale

En STS, on observe, certes, une érosion importante notamment en première année.

Une étude réalisée par le MESR / SIES sur un panel de bacheliers professionnels 2008, inscrits en STS, trois ans après leur baccalauréat, montre qu'en tenant compte des abandons en cours d'étude, le taux de succès au BTS de ces jeunes en deux ans serait de l'ordre de 42 %. On n'observe pas de différence notable entre les étudiants sous statut scolaire ou en apprentissage. Il faut noter que les jeunes ayant obtenu une mention bien ou très bien au baccalauréat professionnel présentent des taux d'accès au diplôme à la hauteur de la moyenne des performances des bacheliers généraux (77 %).

Ce constat, en même temps qu'il montre la différence de réussite en STS des bacheliers, selon les voies de formation, souligne, aussi, qu'une partie importante des jeunes bacheliers professionnels qui s'engagent en STS, le fait sans aucun résultat : un sur trois sort de formation sans avoir obtenu le diplôme, ce qui est assez alarmant.

De fait, les bacheliers professionnels sont peu préparés aux exigences de la formation en STS : bien peu sont au fait de ce qui les attend en matière de compétences à acquérir et de contenus d'enseignement à maîtriser et rares sont ceux qui ont la possibilité de les mettre en regard de leurs capacités. Or, les programmes de BTS sont d'un niveau bien différent de ceux du baccalauréat professionnel, notamment dans les matières scientifiques.

Mais la réussite à l'examen, encore insuffisante et hétérogène, est en voie d'amélioration.

Sans préjuger des effets de la réforme de la voie professionnelle sur la réussite des futurs diplômés (les premiers titulaires d'un BTS après un parcours complet en trois ans le seront en nombre significatif en 2014), c'est, à ce stade, en STS que les bacheliers professionnels réussissent le mieux.

À la session 2012, plus de 35 000 étudiants, anciens bacheliers professionnels, ont passé l'examen du BTS et un peu plus de 20 000 ont été reçus. À la session 2013, ils étaient plus de 45 000 à se présenter et plus de 27 000 à être reçus. Plus d'un lauréat sur cinq du BTS est désormais un bachelier professionnel.

Le taux de réussite des candidats présents à l'examen du BTS et titulaires d'un baccalauréat professionnel progresse sensiblement : il approche désormais 60 % (59,8 % en 2013 contre 51,3 % en 2010). Il situe, néanmoins, ces candidats presque 20 points derrière les candidats titulaires d'un baccalauréat technologique et plus de 25 points derrière les candidats titulaires d'un baccalauréat général (respectivement 77,4 % et 85,1 %).

Parmi les anciens bacheliers professionnels lauréats du BTS, il faut remarquer que ceux qui sont issus du cursus étudiant ne représentent que la moitié des diplômés (un peu moins de 10 000 sur 20 000 en 2012) et que deux sur cinq sont apprentis (un peu plus de 6 000). C'est surtout dans le secteur de la production que la part des apprentis est la plus importante (45 %). C'est un indicateur supplémentaire de la place que joue, à travers le choix de l'apprentissage, l'objectif d'insertion professionnelle dans les parcours des élèves. Dans le secteur des services, ce sont les candidats issus principalement de la formation continue qui représentent un poids non négligeable (par exemple, plus de 30 % des candidats titulaires d'un baccalauréat professionnel commerce).

Il ressort également de l'analyse des résultats par mode de formation que les candidats ayant préparé le diplôme sous statut d'étudiant ou d'apprenti, ont des résultats supérieurs à la moyenne, autour de 65 %. Ce constat montre l'importance des structures d'accueil en STS des bacheliers professionnels.

On note donc que si les étudiants issus de la voie professionnelle réussissent de mieux en mieux en STS, la marge de progression est forte et pose un double défi : celui de la lutte contre le décrochage entre la première et la deuxième année, et celui d'une amélioration de la réussite à l'examen.

En licence générale, les chances de réussite sont et resteront clairement très faibles.

Un certain sentiment d'impuissance touche la communauté universitaire sur la question de l'accueil des bacheliers professionnels à l'université : un avis très largement partagé est que ces étudiants n'ont pas leur place à l'université, qu'ils n'ont aucune chance d'y réussir et que le meilleur service à leur rendre est de leur trouver une autre orientation.

De fait, les bacheliers professionnels ont des taux de réussite en licence générale à l'université très faibles, même si l'on peut rencontrer des étudiants aux parcours remarquables et des équipes d'enseignants motivés à leurs côtés. Le taux de réussite (diplôme de licence en 3 ans) pour la cohorte des nouveaux bacheliers professionnels s'étant inscrits en L1 en 2008 était

de 3,1 % (source SIES, DGESIP). Il est probable que l'entrée en nombre plus grand en L1, à partir de 2011, des bacheliers professionnels fera fléchir ce taux, pourtant déjà très bas.

Situation 3 ans après leur bac des bacheliers professionnels 2008 inscrits en L1

Sont toujours inscrits en licence	21 %
En 3 ^e année	6 %
En 1 ^{re} ou 2 ^e année	15 %
Ont changé d'orientation	24 %
Sont en IUT ou STS	15 %
Sont inscrits dans d'autres formations	9 %
Ont arrêté leurs études	55 %
Ensemble	100 %

Source : SIES, DGESIP

L'étude conduite sur le panel de bacheliers de 2008 le confirme. Seuls 6 % des étudiants inscrits en licence à l'université sont en troisième année, trois ans après leur première année. Même si l'on peut relativiser, par un taux de réorientation de 24 %, ce qui apparaît comme un échec massif, on peut légitimement considérer que le modèle pédagogique universitaire est actuellement peu adapté (sur le fond scientifique comme sur les formes de l'accueil des étudiants) aux bacheliers professionnels.

La rénovation de la voie professionnelle, analysée ci-avant, a suscité une question devenue centrale et, désormais, très prégnante chez l'ensemble des acteurs, particulièrement chez les enseignants de baccalauréat professionnel et de BTS. Quelle est, pour les prochaines années, la finalité du baccalauréat professionnel ? Reste-t-il, même préparé en trois ans et comme c'était sa vocation initiale, ciblé principalement sur l'insertion professionnelle immédiate ? Ou devient-il pour une minorité importante des élèves concernés une première étape dans la construction d'un parcours d'insertion plus long ?

En tout cas, l'accueil et la réussite dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels qui souhaitent poursuivre leur formation, constituent une gageure pour le système. L'accès à l'enseignement supérieur d'une proportion importante des bacheliers professionnels est une conséquence directe de l'augmentation de leur nombre, objectif central de la réforme du lycée professionnel. Ils sont désormais plus de 30 % à poursuivre leurs études et l'évolution de leurs comportements, liés fortement à l'évolution de l'insertion dans l'emploi, reste incertaine. En STS, mais plus largement à l'université, y compris en IUT, même lorsque les étudiants issus de la voie

professionnelle sont de fait peu nombreux, émerge une incompréhension sur les objectifs poursuivis et une inquiétude sur leurs conséquences, tant pour le devenir des jeunes gens concernés que pour le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Les effets de la rénovation de la voie professionnelle sur l'accès à l'enseignement supérieur restent mal maîtrisés.

La réforme du lycée d'enseignement général et technologique (LEGT)

La réforme du lycée général et technologique, engagée à la rentrée 2010 au niveau de la classe de seconde, poursuivie à la rentrée 2011 au niveau de la classe de première, s'est achevée avec la classe terminale à la rentrée 2012. À chacune de ces étapes, une mission conjointe des deux inspections générales en a suivi la mise en œuvre, à travers un panel d'établissements représentatifs de la diversité des situations. Les rapports successifs qui en ont résulté, s'ils ne pouvaient juger définitivement de l'efficacité d'une réforme de long terme, ont permis de pointer les difficultés de son déploiement et d'indiquer les inflexions nécessaires pour aller dans le sens de ses objectifs. Les analyses ci-après sont empruntées pour l'essentiel à un rapport IGEN – IGAENR à paraître.

Au moment du lancement de la réforme, la présentation stratégique, pour le PLF 2010, du projet annuel de performances du programme 141 (enseignement scolaire public du second degré) caractérisait ainsi ces objectifs :

- renforcer l'accompagnement des élèves en difficulté tout au long de la scolarité du lycée ;
- revaloriser la voie technologique en modernisant ses contenus et en accroissant ses débouchés naturels dans l'enseignement supérieur technologique ;
- rééquilibrer les différentes séries de la voie générale pour mettre fin à l'excessive prépondérance de la série S ;
- mieux préparer les élèves à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, aussi bien en termes de méthodes de travail que d'orientation ;
- donner place et reconnaissance à la responsabilité et à l'engagement des lycéens dans la vie de leur établissement et l'organisation de leurs études.

Comme on le voit, un enjeu central de la mise en place d'un lycée de la réussite pour tous, est donc bien l'instauration du continuum bac – 3 / bac + 3 : ainsi que l'indique tout uniment l'édition 2010 de la brochure de la DGESCO qui présente « l'enseignement scolaire en France », « *la voie générale et technologique débouche sur l'enseignement supérieur* ».

Pour mieux préparer les élèves à la réussite d'études dans l'enseignement supérieur, la réforme du LEGT promeut une double démarche : l'aide à l'orientation dans le cadre de la personnalisation du parcours de formation et l'élévation du niveau général de connaissances et de compétences par le biais de la révision des contenus d'enseignement. Les nombreux nouveaux dispositifs qu'elle propose (enseignements d'exploration, accompagnement

personnalisé, stages de remise à niveau et stages passerelle, tutorat) peuvent sans doute s'inscrire à la fois dans l'une et l'autre démarche. Pour la clarté de l'exposé, on ne s'attachera ci-après qu'à la révision des contenus d'enseignement, à laquelle on reliera la question des enseignements d'exploration. L'analyse de l'aide à l'orientation et des autres dispositifs, qui lui sont aisément rattachables, sera faite ultérieurement dans le cadre de la problématique de la continuité des parcours.

La révision des contenus d'enseignement

Les enseignements d'exploration en seconde

Dispensés à raison de deux heures obligatoires par semaine, ces enseignements d'exploration sont un outil de la « déspecialisation » portée par la réforme et contribuent à justifier que la classe de seconde soit constituée dans ce cadre en « cycle de détermination ». Mais les enjeux de cette innovation varient selon les acteurs.

Pour les élèves, le caractère exploratoire de ces enseignements n'est pas toujours le critère majeur des choix opérés.

Même si le but recherché était d'en faire des enseignements de « non-détermination », la corrélation reste malgré tout assez forte entre les enseignements d'exploration de seconde et les choix opérés pour une série de première. La majorité des élèves entrant en seconde choisit son lycée en fonction des formations proposées jusqu'au baccalauréat ; les enseignements d'exploration ne font donc que les confirmer dans leurs projets antérieurs. D'autres élèves choisissent un établissement précis en raison de sa proximité ou de sa réputation et suivent les formations qui y sont offertes. Le résultat est identique : les choix sont souvent faits dès l'entrée en seconde, et non à son issue.

La carte des enseignements d'exploration des établissements visités par les missions successives a peu évolué au fil des ans. Plusieurs établissements ont fusionné sciences économiques et sociales (SES) et principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) ; l'un d'entre eux a même supprimé PFEG en raison du faible nombre d'élèves inscrits ; tel autre a considéré que cet enseignement ne correspondait pas à un besoin pertinent dans un établissement choisi par les élèves de troisième pour la qualité de ses séries générales et qui n'oriente que marginalement vers les filières technologiques. Pour les enseignements d'exploration non contingentés, la demande des familles se porte massivement sur méthodes et pratiques scientifiques (MPS), dans l'espoir de rejoindre la filière S en première. On note toutefois, ici ou là, un intérêt nouveau pour sciences et laboratoire (SL) au détriment de MPS, mais dans le même but.

Pour les établissements, les enseignements d'exploration renvoient principalement à une stratégie d'identité.

Cette préoccupation prévaut sur celle du rééquilibrage des séries : les équipes sont souvent attachées à la densité de la palette des enseignements d'exploration que l'on juge nécessaire à l'image et au recrutement de l'établissement. Cette approche permet notamment de conserver, sous d'autres appellations, des options qui préexistaient.

On pourrait même avancer que les enseignements d'exploration ont, pour l'essentiel, pris la place des anciens enseignements de détermination : souvent, ils ont été installés sans qu'il y ait une réflexion sur l'articulation avec les options et sans réelle prise en compte de l'esprit de la réforme. C'est, en particulier, le cas des enseignements d'exploration intitulés *création et activités artistiques* qui, normalement regroupés en quatre ensembles (arts du spectacle, arts visuels, arts du son, patrimoines), sont fréquemment affichés et mis en œuvre selon l'enseignement de détermination qui préexistait à la réforme et le choix de spécialité promu par l'établissement en cycle terminal. Ainsi trouve-t-on des enseignements d'exploration présentés comme « création et activités artistiques - arts visuels - arts plastiques » ou encore « création et activités artistiques - théâtre ».

On peut dire, en résumé, que les enseignements d'exploration reflètent globalement l'offre de formation ultérieure du lycée, alors que les autres enseignements sont davantage vecteurs de différenciation au sein de l'établissement.

Pour les enseignants, la question de l'évaluation de ces enseignements est délicate.

Les enseignants n'expriment pas de réticences particulières sur les enseignements d'exploration ; mais ils restent partagés sur la question de la notation, avec une difficulté à distinguer évaluation et notation. Pour certains, la notation a ceci de positif qu'elle oblige les élèves à maintenir leur attention constante pendant les séquences, alors que pour d'autres, en MPS notamment, l'absence de note est positive parce qu'elle diminue la tension chez les élèves. Les élèves eux aussi sont partagés et souhaiteraient au moins une formule d'évaluation intermédiaire de type appréciatif.

Le statut particulier des enseignements d'exploration à caractère économique en classe de seconde – SES et PFEG – crée des ambiguïtés. De nombreux enseignants se disent très mal à l'aise, car ces enseignements, qui portent la dénomination d'enseignements d'exploration, n'en sont pas réellement en raison de leur caractère obligatoire (obligation de choisir entre SES et PFEG – sauf pour les élèves qui choisissent un enseignement d'exploration de cinq ou six heures – et de leurs programmes, souvent jugés trop lourds, qui sont davantage centrés sur des contenus disciplinaires que sur la découverte ou l'exploration. De là, découlent aussi les problèmes d'évaluation et de notation des élèves : la plupart des enseignants, notamment de sciences économiques et sociales, souhaitent pouvoir noter les travaux de leurs élèves alors qu'ils n'en ont pas toujours la possibilité.

Les flottements constatés au démarrage peuvent être aisément surmontés.

Ils ne remettent pas en cause le principe de ces enseignements d'exploration, mais ils ont amené les inspections à émettre diverses préconisations pour fortifier la démarche :

- développer le travail pluridisciplinaire et en mode projet pour motiver les élèves ;
- introduire, sous une forme à déterminer, le bilan des compétences acquises pour donner des repères aux élèves et reconnaître le travail

des professeurs qui disent « *fournir un travail colossal pour un rendu minime* » ;

– clarifier le statut des enseignements d'exploration à caractère économique (SES et PFEG) ;

– améliorer et fonder la communication auprès des familles en amont de la seconde sur le sens des enseignements d'exploration ;

– améliorer l'information et la formation des enseignants pour éviter des disparités importantes dans la façon d'appréhender les enseignements d'exploration.

La refonte des programmes

Au moment où la réforme du lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) s'étendait à la classe terminale, élèves et professeurs étaient très préoccupés par la perspective d'un baccalauréat rénové, qui suscitait bien des interrogations. On peut aujourd'hui penser que les bons résultats obtenus à la session 2013 ont été de nature à apaiser ces craintes. Mais le malaise des professeurs que les élèves répercutaient, avec une certaine empathie d'ailleurs, était très sensible. Face à l'ampleur des changements introduits par la réforme, certains enseignants s'interrogeaient même sur l'objet de leurs missions.

Pour expliquer ce malaise assez général, il faut pointer la *conjonction*, dans un court laps de temps, d'un triple changement : celui du lycée dans son organisation structurelle, celui des programmes de disciplines et celui des épreuves du baccalauréat. La *mise en tension* qui en a résulté était préjudiciable à une appropriation sereine des nouveautés, qui bousculent une culture disciplinaire bien ancrée et les pratiques pédagogiques qui lui sont liées ; d'autant que la sacralisation du baccalauréat et les enjeux qu'il représente pour les élèves et les familles, font peser une responsabilité plus grande encore sur le corps enseignant. En classe de terminale, en particulier, on avait atteint un point où la préparation de la réussite au baccalauréat occultait le discours sur les contenus et la pédagogie. Le sentiment de tension était accentué par ce que les élèves et les enseignants qualifiaient de « manque d'informations anticipées sur les modalités du baccalauréat issues de la réforme du lycée ».

Les nouveaux programmes, dont l'intérêt n'est pas contesté, sont jugés lourds.

L'impression de lourdeur semble particulièrement ressentie sur le pôle scientifique, dont on connaît le poids dans les représentations sociales et les enjeux de réussite ou d'échec qui s'y rattachent. Mais d'autres causes peuvent être avancées : les enseignants des disciplines scientifiques sont face à de nouvelles formes d'écriture des programmes, qui privilégient les concepts et les compétences, laissant davantage d'autonomie et donc de choix dans la façon de les traiter. Les professeurs se sentent démunis face à cette liberté pédagogique et se servent inégalement des ressources pédagogiques mises à leur disposition. Enfin, ces nouveaux programmes sont liés à des épreuves nouvelles au baccalauréat, qui déstabilisent les enseignants et leur font dire que leurs élèves n'ont pu être préparés à de telles attentes dès la seconde ou au moins dès la classe de première.

Mais peu de disciplines échappent, en fait, à l'impression de lourdeur des programmes. En SES, par exemple, le programme a engendré « une pression énorme » ; il a, d'ailleurs, été allégé à la rentrée 2013. En histoire - géographie, la question de l'épreuve anticipée a été évacuée, comme on le sait, mais les avis étaient partagés : certains critiquaient l'épreuve anticipée de première « *parce qu'il est difficile de terminer le programme* », pendant que d'autres se montraient plutôt satisfaits de l'option de terminale où « *l'ambiance est plus détendue et l'implication sérieuse* », particulièrement pour les élèves qui y voient l'occasion de décrocher une mention. Sur ce point, il vaut la peine d'évoquer une expérience menée par quatre professeurs d'histoire - géographie dans leur établissement : devant un programme jugé particulièrement ambitieux et peu adapté à des élèves d'un niveau moins élevé que celui des élèves de la section internationale du lycée (*sic*), ils ont décidé de mutualiser leurs efforts et se sont partagé la totalité du programme afin que chacun prenne en charge la rédaction d'un cours complet et s'engage à l'actualiser si nécessaire. Chaque professeur, à partir de la base commune, en général distribuée aux élèves sous forme numérique, adaptait ce cours standard à sa pratique et au niveau de ses classes.

La réforme des séries technologiques, notamment industrielles, a constitué un choc culturel, même si l'on s'accorde à dire qu'il était nécessaire.

Elle a en effet induit de profonds changements structurels, d'approche et de contenus. Le désarroi des enseignants de STI, qu'ils étaient auparavant, a été perceptible, surtout dans les premiers mois de l'application de la réforme. Alternant enthousiasme et découragement, ils ont eu le sentiment d'avoir perdu, dans ces nouveaux enseignements et dans la nouvelle nomenclature disciplinaire imposée par la réforme, l'aspect métier qui forgeait leur identité. Malgré leurs états d'âme, ils portent un discours positif sur STI2D en direction des élèves et de leurs familles. Les équipes ressentaient, en effet, un besoin de « dépeussierage » des formations antérieures, dont la lisibilité n'était plus assurée. En STMG, certains enseignants déplorent une perte d'heures et un certain flou dans les savoirs, qui semblent liés à la faible présence d'aspects pratiques en regard d'une plus forte dimension réflexive, conceptuelle et abstraite que l'on juge plus difficile d'accès pour les élèves ; mais on s'accorde à reconnaître plus généralement que le programme de sciences de gestion est « bien pensé » et que l'évolution introduite par la réforme est plutôt positive. Globalement et l'expérience y contribuant, les enseignants des séries technologiques trouvent dans les nouveaux contenus et les nouvelles approches un regain d'intérêt pour les enseignements qu'ils assurent et les élèves sont conscients qu'ils suivent une formation dont l'image a été rehaussée.

Sur un plan plus général, parce qu'ils sont d'abord préoccupés par la mise en œuvre des programmes disciplinaires, les enseignants, à ce stade, ne sont pas en mesure de s'appropriier les cohérences et les complémentarités transversales et interdisciplinaires.

En effet, si certaines nouvelles constructions et approches sont appréciées, les horaires alloués sont, selon les enseignants, en net décalage avec l'ambition des nouveaux programmes ; la réforme impose, quelle que soit la

discipline, de travailler bien davantage en équipe, ce qui est plutôt apprécié, mais demande beaucoup plus de concertation qu'auparavant.

De la part d'enseignants en général tournés vers la réussite de leurs élèves, ces appréciations sur la réforme ne relèvent pas de la récrimination. Elles traduisent plutôt le sentiment d'être à la limite d'une surcharge liée à l'investissement supplémentaire que représente l'appropriation de nouveaux contenus, de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation, et aux autres obligations telles que l'organisation des groupes ou le travail en équipe pluridisciplinaire.

Ces constats et ces analyses ont amené les inspections à formuler plusieurs préconisations :

- donner la priorité à l'accompagnement pédagogique et à la formation continue des professeurs par les corps territoriaux d'inspection ; renforcer le suivi individualisé des personnels les plus en difficulté ;
- s'appuyer sur le bilan de ce premier cycle de trois ans de la réforme pour en tirer des conclusions, tant sur le plan de la progression dans chaque discipline que sur celui des complémentarités transversales et interdisciplinaires ;
- mieux faire connaître les ressources pédagogiques mises en ligne sur le site Eduscol dans les différentes disciplines ;
- encourager le travail en équipe ;
- encourager la création de travaux conjoints entre lycées et universités afin de construire un corpus de prérequis à l'enseignement supérieur.

Les éléments d'un premier bilan

« La réforme du lycée d'enseignement général et technologique, entrée en application en 2010, a atteint la classe de terminale en 2012. Il est encore trop tôt pour en tirer un bilan assuré. Néanmoins, plusieurs points de vigilance apparaissent (...). L'objectif de faire de la classe de seconde une véritable classe de détermination n'est pas atteint. L'information des familles et des élèves dans les collèges n'est pas suffisante et l'orientation dans une série de première est fortement déterminée par le choix du lycée, notamment par son offre. La hiérarchie scolaire et sociale des séries générales et technologiques reste dominante : la plupart des élèves de collège qui peuvent choisir vont en seconde générale et technologique et, pour la moitié d'entre eux, dans la série scientifique. »

C'est en ces termes assez sévères que, dans l'annexe à la loi Peillon, le législateur lui-même a esquissé le bilan de la réforme du LEGT. De fait, les premières observations statistiques semblent confirmer les intuitions des corps d'inspection dans leur rapport précité, qui a porté sur l'année scolaire 2012-2013 : les évolutions perceptibles sont décevantes et l'on peut craindre que la « désécialisation » de la formation en lycée n'ait pas été poussée assez loin.

Quantitativement, la réforme va dans le sens des dynamiques souhaitées

Si l'on regarde les taux de passage depuis 2010, l'évolution à la hausse constatable sur la moyenne période va s'intensifiant, et ce à tous les niveaux concernés. Le phénomène s'accompagne, d'ailleurs, d'un accroissement sensible (de l'ordre de 4 à 5 points selon les niveaux) des pourcentages d'élèves « à l'heure » comme ce fut le cas lors de la rénovation pédagogique de 1992.

Taux de passage	2000	2010	2013	2000 à 2010	2010 à 2013
3 ^e vers 2 ^d GT	56,7	59,1	62,6	+ 2,4	+ 3,5
2 ^d GT vers 1 ^e GT	78,7	83,4	86	+ 4,7	+ 2,6
1 ^e GT vers terminale GT	89,3	90,8	93,2	+ 1,5	+ 2,4

Source des données : MEN, Repères et références statistiques 2014

Bien entendu, l'évolution des taux de passage n'est pas consubstantielle à la réforme du LEGT : il reflète plus sûrement la mise en œuvre des incitations nationales à la diminution des redoublements. Mais les deux contribuent au même objectif global d'élévation du taux d'accès au baccalauréat et, au-delà, à l'enseignement supérieur. De fait, si l'on se limite aux voies concernées, la mise en œuvre de la réforme du LEGT au niveau de la classe terminale et la rénovation *ad hoc* du baccalauréat s'accompagnent d'une hausse significative des taux de réussite à l'examen : par rapport à 2012, dernière session avant la réforme, on passe pour le baccalauréat général, de 89,6 % à 91,1 % en 2014 (après un pic à 92 % à la session de 2013) ; et pour le bac technologique, la progression de 83,2 % à 91 % est très spectaculaire.

D'un point de vue macroscopique, la réforme du LEGT contribue donc à la réalisation d'une ambition renforcée, en 2013, par la loi sur la refondation de l'École.

Les rééquilibrages entre les séries et les voies ne se dessinent pas comme attendu

C'est ce que suggère, sur le pas de temps déjà significatif des deux années 2012 et 2013, l'évolution du poids des séries de terminale générale et technologique¹⁴⁵.

Pour la voie technologique, si on peut espérer que soit enrayerée la chute des séries de la production, stabilisées à 7,6 %, ce n'est pas le cas des séries des services, qui perdent 0,7 point à 21,4 %. Globalement, on peut donc craindre que la revalorisation attendue de cette voie n'ait pas lieu : elle drainait en 2000, 37 % des élèves de terminale ; en 2013, elle atteint un étiage de 29 %.

¹⁴⁵ Source des données : MEN, Repères et références statistiques 2014.

De fait, malgré la hausse sensible du taux de réussite au baccalauréat technologique, et même si les évolutions sont contrastées selon les filières, le taux d'inscription global des bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur continue à s'éroder avec une chute de plus de deux points entre 2012 et 2013, de 76,4 % à 74,1 %. Et si l'on met en regard séries technologiques et générales par grands champs de compétences, telles que ES et STG, d'une part, et S et l'ensemble des séries du secteur industriel, d'autre part, on constate que les choix marqués en faveur des séries générales depuis de nombreuses années, continuent de l'être : alors que la proportion d'élèves en terminale ES se stabilise, celle des élèves en terminale STG continue de baisser ; alors que la proportion d'élèves en terminale SI suit une pente faible, mais descendante, celle des élèves en terminale S continue à croître selon une pente plus forte.

Pour la voie générale, en effet, la prépondérance de la série S s'accroît : après un palier à 34 % entre 2008 et 2010, la croissance a repris à un rythme soutenu que n'a nullement bridé la réforme, pour atteindre 36,7 % en 2013 (contre 31 % en 2000). À l'inverse, la lente hausse de la série ES observée depuis 2000 (19 %) n'a pas repris et marque le pas depuis 2011 à 22,9 %. Quant au déclin de la série L, qui se poursuit plus lentement depuis 2000 (13 % contre 17,5 % en 1995), il n'est pas contrecarré : après un très léger ressaut en 2012, le taux est retombé à 11,3 %.

Le rééquilibrage des séries, qui devrait être la résultante d'une orientation éclairée, renforcée par l'attractivité d'enseignements nouveaux propres à chacune, est certes une entreprise difficile qui se heurte à leur hiérarchisation invétérée et aux représentations qu'en ont les élèves et leurs familles.

Ce n'est pas faute que, localement, des efforts soient déployés en ce sens, ainsi qu'ont pu le constater les inspections générales. Un établissement, par exemple, propose, sous couvert de l'article 34 qui autorise une autonomie d'expérimentation, une option expérimentale transdisciplinaire « Enseignement du fait européen », en lieu et place d'un enseignement d'exploration. Mais la poursuite de cet enseignement proposé à la rentrée suivante aux élèves de premières ES et L dans le cadre d'un approfondissement autour de l'identité européenne, enregistre moins de candidatures qu'auparavant : le renforcement visé de la motivation des élèves pour s'orienter vers L ou ES ne semble pas opérer, puisque les élèves ayant suivi l'option en seconde se répartissent de manière à peu près égale entre les trois séries générales. De même, une variante « développement durable » avait été introduite pour contrebalancer méthodes et pratiques scientifiques (MPS). Mais faute de candidats, l'établissement a pris le parti de la fusionner avec MPS (MPS à coloration développement durable). De fait, cette variante conduit à une demande exclusive pour la filière scientifique. D'autres aménagements pourraient être cités qui tentent de répondre à des difficultés locales de baisse d'effectifs. Tel lycée, par exemple, pour enrayer la fuite de ses élèves, due à la déstabilisation de son offre par le transfert vers un autre lycée des filières secondaires et supérieures en sciences médicosociales et en économie sociale et familiale, compte sur la restructuration de la série STD2A, qui jouit d'une image attractive au niveau du recrutement, et sur l'enseignement d'exploration contingenté *création et culture design* de 6 h

pour alimenter sa première STD2A et, dans la foulée, sa classe préparatoire de mise à niveau en arts appliqués.

S'agissant de la série L, la plupart des interlocuteurs rencontrés par les inspections générales déplorent la disparition des mathématiques dans les enseignements obligatoires de première L, dont on pense qu'elle fragilise l'attractivité de la série. L'expérimentation d'un enseignement anticipé de la spécialité *droit et grands enjeux du monde contemporain* (cinq heures / semaine) ne constitue pas, en l'état, une solution soutenable pour renforcer l'attractivité de cette série. Dans tel établissement, les élèves de L, pourtant renforcés dans leur identité par l'option sélective arts plastiques, continuent de se sentir dévalorisés au regard de leurs camarades des autres séries. La défiance vis-à-vis de la série L s'illustre également dans les attitudes contrastées des parents à l'égard de l'enseignement *littérature et société* : soit le mot « littérature » fait peur à ceux qui craignent que leurs enfants ne se retrouvent en L, soit ils assurent que leurs enfants, ayant le projet de passer en S, ont choisi cet enseignement « pour se faire plaisir ». Un autre facteur semble peser sur l'évolution des flux de seconde potentiellement concernés par une orientation en série L : le renforcement de la sectorisation, qui préside à l'affectation au lycée, empêche, de fait, un certain nombre d'élèves d'accéder à des spécialités rares, notamment artistiques, et aux lycées qui les proposent.

Il est difficile, à ce stade, de percevoir l'incidence réelle des nouveaux enseignements de spécialité sur le parcours des élèves et leur réussite, même s'ils suscitent l'intérêt et sont conçus comme des outils d'attractivité. Globalement, la perception qu'en ont les enseignants est plutôt positive, même s'ils regrettent un manque de formation et un éloignement croissant par rapport à leur formation initiale. Les inquiétudes sur les épreuves du baccalauréat sont ici aussi présentes. En informatique, des élèves rencontrés soulignent le caractère confortable d'un enseignement plus convivial et coopératif. Introduit en terminale, l'enseignement de spécialité de la série L *droit et grands enjeux du monde contemporain* déstabilise, selon un proviseur, la série L, où les élèves ont migré, entre la première et la terminale, des enseignements facultatifs *arts* ou *langue approfondie* vers cet enseignement de spécialité. Cela risque de compromettre la poursuite vers la filière « arts » des élèves qui sont pourtant nombreux en enseignement d'exploration en seconde sur cette thématique. De l'avis de ce proviseur, pour éviter ces ruptures, *droit et grands enjeux du monde contemporain* devrait être proposé dès la classe de première. À l'inverse, il arrive que cet enseignement de spécialité suscite peu d'engouement chez les élèves, qui ne comprennent pas pourquoi ils suivent un enseignement de *langue approfondie*, par exemple, qu'ils devraient abandonner en terminale pour un autre enseignement de spécialité. Mais il n'est pas rare que cet enseignement ne soit pas proposé du tout : il existe des « déserts » importants liés soit à des questions de moyens, soit à l'absence d'une ressource enseignante soumise à l'exigence préalable d'un diplôme et d'une formation. Il en va de même de l'enseignement de spécialité *informatique et sciences du numérique* dans la série S, qui nécessite une formation lourde pour les enseignants et peut, même, ne pas être autorisé, par décision rectorale, lorsqu'est proposé dans l'établissement l'enseignement spécifique *sciences de l'ingénieur*. Parfois, la

raison de la non-ouverture de l'enseignement de spécialité s'explique par le faible nombre de candidats comme dans cet établissement où seulement trois élèves étaient intéressés par *économie approfondie* en ES alors que les enseignements de spécialité *mathématiques* et *sciences sociales et politiques* ont été ouverts, qui recueillaient plus de candidats. De l'avis d'un chef d'établissement, il serait opportun de mutualiser les enseignements *droit et grands enjeux du monde contemporain* ou *informatique et sciences du numérique* avec un lycée voisin, tant en termes d'effectifs élèves que de ressources humaines. Mais, comme pour les enseignements d'exploration, les exemples de mutualisation sont très rares. Un autre chef d'établissement est par ailleurs réservé sur la multiplication d'enseignements nouveaux qui encouragent le « zapping ». Malgré l'intérêt qu'ils représentent pour la culture des élèves, on ne peut pas dire à ce jour que les enseignements nouveaux aient un rôle déterminant dans le rééquilibrage des séries. Néanmoins, lorsqu'ils sont mis en place, ils sont souvent appréciés des élèves et des professeurs, qui y trouvent une motivation nouvelle, d'autant plus qu'ils sont, pour les professeurs, l'occasion parfois d'assurer les enseignements en co-animation, comme en *informatique et sciences du numérique*. Ils perçoivent cet enseignement de spécialité comme un véritable atout pour les élèves qui se destinent aux classes préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) scientifiques ou aux écoles d'ingénieur avec classe préparatoire intégrée. C'est aussi l'avis d'un enseignant de *droit et grands enjeux du monde contemporain* qui estime qu'il « fait franchir un palier aux élèves pour aller en droit et survivre à la première année universitaire ».

La « déspecialisation » de la formation au lycée n'a sans doute pas été poussée assez loin

L'échec des rééquilibrages entre voies et séries, s'il se confirme, apportera de l'eau au moulin de ceux qui peuvent regretter que cette réforme ne soit pas allée plus loin dans la « déspecialisation » de la formation en lycée. Cette « déspecialisation » paraît, pourtant, nécessaire au réaménagement du système éducatif qu'implique l'objectif d'une poursuite d'études massive dans l'enseignement supérieur, à qui sera, *ipso facto*, dévolue la responsabilité de la spécialisation.

Constituer la seconde en cycle de détermination où les enseignements communs représentent 80 % du total de l'horaire-élève, est certes une bonne chose, à condition, toutefois, on l'a vu, que les enseignements d'exploration n'anticipent pas sur les choix de la spécialisation ultérieure. Mais, même en la différant, on perpétue le paradigme de la spécialisation dès le lycée. Les lycées ne sont toujours pas perçus comme devant installer les bases nécessaires pour des spécialisations ultérieures, mais comme offrant des parcours de formation déjà fortement spécifiés. On pourrait s'interroger désormais sur le maintien des deux voies au sein du LEGT, car le compromis intervenu pour la voie technologique peut se révéler périlleux pour l'avenir de cette filière : on a souhaité la démarquer de la voie professionnelle en différant la spécialisation après la seconde, en renforçant la culture commune au niveau de la première, et en marquant mieux la spécialité de séries un peu moins nombreuses en classe terminale. Mais c'était peut-être aller de Charybde en Scylla. On peine désormais à distinguer la voie technologique de la voie générale : pour STG, cela pose le problème des relations avec les

séries L et ES ; pour STI, cela renvoie à la question de l'attractivité irrésistible de la série S. La voie générale a en effet, semble-t-il, conservé, en même temps que toutes ses séries, les déséquilibres auxquels on voulait remédier.

Dans l'objectif du rapprochement avec le supérieur, certains suggèrent d'opter pour un rapprochement des voies générales et technologiques autour de deux grands pôles, les sciences et les technologies (actuelles séries S et STI), d'une part, les lettres et les sciences humaines (actuelles séries L, ES, STG), avec en leur sein des séries moins spécialisées et nombreuses qu'aujourd'hui ? Mais cette logique d'un « lycée du socle » reste à venir.

Une approche unitaire des filières du « post-bac »

Au fil du temps, s'est constitué en France un système duel d'enseignement supérieur. Un étudiant peut entamer des études supérieures longues à l'université, en licence, mais aussi au sein d'un lycée, dans une classe préparatoire aux grandes écoles, pour un parcours qui le conduira ensuite, en cas de succès à un concours d'entrée, à un niveau de formation supérieur à celui de la licence. Il peut également opter pour des formations supérieures courtes tant à l'université, dans un institut universitaire de technologie, qu'au lycée, par exemple dans une section de technicien supérieur. Ces voies d'accès à l'enseignement supérieur furent longtemps étanches, mais elles le sont de moins en moins : de nombreux étudiants adoptent, maintenant, des parcours qui empruntent successivement à l'une et l'autre de ces voies, en sorte qu'il importe, désormais de sécuriser ces parcours, en organisant la coordination des institutions qui les offrent et en évitant tout effet d'éviction des étudiants les plus fragiles. On remarquera que cette approche unitaire du post-bac se déploie en symétrie de celle qui a établi, récemment, l'unité du lycée dans la diversité de ses trois voies d'accès au baccalauréat et, partant, à l'enseignement supérieur.

Mutatis mutandis, on pourrait soutenir que l'enseignement supérieur français s'est défini de fait dans la dichotomie de deux ordres parallèles, comme l'étaient jadis l'ordre primaire et l'ordre secondaire, qui se partageaient les niveaux inférieurs de formation. C'est une telle dichotomie, mais au niveau, cette fois, de la formation supérieure qu'il convient aujourd'hui de dépasser. Car, au-delà de l'enjeu de formation, qui invite à construire l'unité du premier cycle de l'enseignement supérieur, il y a un enjeu institutionnel considérable : surmonter la juxtaposition de deux systèmes qui opèrent séparément dans des lieux distincts, avec des enseignants différents et des logiques pédagogiques, voire scientifiques, assez éloignées. Leur rapprochement suscite, d'ailleurs, des tensions et des controverses analogues à celles qui ont accompagné la construction du second degré, en dépassement de l'opposition des anciens ordres primaire et secondaire : au discours critique sur la « secondarisation » du cursus de licence, font écho les réticences à l'« universitarisation » des formations supérieures des lycées, ou du moins des CPGE.

La coupure entre les deux mondes est, en effet, ancienne et profonde. Les facteurs de leur cloisonnement tels que les décrit le développement ci-après¹⁴⁶ sont bien connus, mais il convient de ne pas en minimiser l'importance sur le chemin du changement, comme le soulignent les deux rapports que les inspections ont récemment consacrés à l'articulation du lycée et de l'université.

Ces deux mondes ne pouvaient plus continuer à s'ignorer dans un contexte où de profondes évolutions poussaient à leur rencontre : d'une part, la réforme dite du LMD a créé depuis une vingtaine d'années un horizon de référence universel, dont les formations extra-universitaires ne peuvent plus entièrement s'abstraire; d'autre part, l'objectif de conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme d'enseignement supérieur réclame la synergie des différentes filières ; enfin, la dynamique sociologique qui ouvre l'accès du supérieur à des publics nouveaux nécessite l'interfaçage de ces filières, non seulement technique (APB), mais aussi pédagogique. Aussi a-t-on vu, dans la période récente, se multiplier des expériences de rapprochement, étudiées dans le rapport précité, rapprochement auquel le législateur a depuis obligé tous les établissements, EPLE et EPSCP, susceptibles d'être concernés.

Les facteurs du cloisonnement entre le lycée et l'université

Dans un pays où le baccalauréat est à la fois le dernier diplôme de l'enseignement secondaire et le premier diplôme de l'enseignement supérieur, où le recteur d'académie est aussi chancelier des universités, où donc les échanges entre lycée et université devraient être spontanés et nourris, les relations sont souvent marquées par la triple empreinte de la distance, de la concurrence et de la défiance.

La distance se marque en premier lieu dans la différence entre les conditions de travail : des classes à effectifs limités, au lieu des amphithéâtres parfois surchargés de première année ; un emploi du temps chargé et obligatoire, au lieu d'un cursus où les horaires sont moins lourds, avec, sauf exception, une assiduité non strictement contrôlée ; un espace physique compact, au lieu d'ensembles ouverts et multisites, parfois éclatés sur des villes différentes.

Cette distance se manifeste également dans l'organisation pédagogique des activités d'enseignement. À l'université, il existe, généralement, une dissociation entre la présentation d'une notion développée en cours, ses applications, réalisées en travaux dirigés, et, éventuellement, son exploitation expérimentale, abordée en travaux pratiques. Ces trois composantes de l'enseignement sont, en général, assurées par des intervenants différents, alors qu'au lycée, le même professeur prend en charge ces trois aspects. Au lycée, les élèves bénéficient, généralement, d'un réel suivi pédagogique, auquel participe la continuité des évaluations des acquis ; l'université, pour sa part, est surtout marquée par la prééminence des enjeux de la recherche et attend des étudiants de fortes capacités d'autonomie, notamment pour

¹⁴⁶ Ce développement est tiré du rapport IGEN - IGAENR n° 2013-050, Évaluation des expériences de rapprochement et d'articulation des formations de premier cycle du supérieur entre lycées et universités.

anticiper des évaluations le plus souvent massées en fin de semestre, même si l'augmentation du nombre des évaluations en contrôle continu tend à mieux les répartir.

Cet éloignement se lit aussi dans l'absence de coordination entre les programmes des matières enseignées au lycée et à l'université. Même si des progrès commencent à se faire sentir, les prérequis disciplinaires de l'université sont encore trop rarement précisés aux futurs étudiants des lycées. Et quand ils le sont, c'est souvent pour constater le fossé qui sépare les deux systèmes, en termes de connaissances. Ainsi, combien d'orientations vers la biologie, les sciences économiques et de gestion, voire les STAPS, de la part de lycéens qui n'en soupçonnaient pas les exigences mathématiques ?

Le statut des enseignants, leur recrutement, le suivi de leurs carrières, leurs horaires, leur rémunération, leur formation sont autant d'exemples d'un autre type de cloisonnement entre lycée et université. Certes, des liens existent entre les deux systèmes du point de vue des ressources humaines : les professeurs agrégés (PRAG) et professeurs certifiés (PRCE) affectés à l'université en témoignent. Mais, si leur importance pour le fonctionnement des licences universitaires dans de nombreuses disciplines est largement reconnue, on connaît aussi la fragilité de leur statut et leur positionnement aux marges, plutôt qu'au cœur, du monde universitaire.

La concurrence peut jouer aussi entre les deux institutions, au détriment de la coopération attendue. Au fil des ans, le grand lycée francilien ou de métropole régionale est souvent devenu un « mini campus », rassemblant formations scolaires et supérieures, générales, technologiques et parfois professionnelles. Il peut être « lycée des métiers » et offrir des formations initiales sous statut scolaire, mais aussi par apprentissage, ainsi que des formations professionnelles continues du niveau V jusqu'au niveau II. On pense d'abord, bien sûr, aux sections de techniciens supérieurs (STS) et aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ; mais il existe de nombreuses autres formations supérieures, moins connues et tout aussi vivaces au sein des lycées, dans des domaines comme l'expertise comptable ou la santé. Souvent, ces formations sont, sinon privilégiées, du moins mieux repérées par les lycéens que les formations universitaires. On connaît aussi, et comment pourrait-il en être autrement, l'attachement des équipes de direction des lycées à la qualité de cette offre interne et donc à son recrutement.

Malgré ses grands mérites fonctionnels, la procédure APB, utilisée pour faciliter le « grand saut » des lycéens vers l'enseignement supérieur, n'est pas un instrument de médiation entre l'université et les filières sélectives présentes au lycée. On constate qu'à l'exception des filières à capacité limitée et/ou de celles pour lesquelles la formation n'existe qu'à l'université (IUT, droit, médecine, etc.), le choix d'un parcours de licence à l'université vient très souvent en deuxième position par rapport aux filières sélectives.

La défiance, qui est largement le fruit de l'ignorance et du manque d'informations, marque souvent de son sceau les rapports entre lycée et université. Les liens sont rares entre les acteurs de ces deux univers, à commencer par les enseignants eux-mêmes. Ceux du second degré gardent

de l'université une image acquise pendant leurs propres études, alors que l'université s'est profondément transformée dans la période récente. Le fait que, pendant longtemps, la formation des enseignants se soit faite en dehors de l'université n'a fait qu'accentuer cet éloignement. Il en résulte une information insuffisante ou erronée des enseignants, qui doivent conseiller les lycéens, sur une offre universitaire qui reste complexe, malgré la simplification récente des intitulés des formations de licence. Cela pèse négativement sur les choix des élèves. Quand on maîtrise peu, ou mal, l'information sur les formations universitaires, on est tenté, dans bien des cas, de conseiller les formations de proximité que l'on connaît bien, surtout lorsque celles-ci sont présentes dans l'établissement.

De leur côté, les enseignants du supérieur méconnaissent, en général, les contenus des programmes enseignés en lycée, les caractéristiques des publics des différentes filières du secondaire et les modes d'intervention pédagogiques qui y sont pratiqués. Leur avis sur les acquis du lycéen se construit, le plus souvent, à l'aune des écarts entre leurs attentes et leurs perceptions des capacités des néo-bacheliers qui s'inscrivent en première année de licence. Leur regard est, donc, généralement critique. D'autre part, les critères actuellement pris en compte dans le recrutement et l'avancement de la carrière des enseignants - chercheurs ne valorisent pas les activités liées à la pédagogie et à la réussite des étudiants. Au contraire d'autres systèmes universitaires (Canada, Belgique, Suisse, etc.), l'investissement en formation pédagogique est un détour qui reste marginal dans les universités françaises. Aussi des réserves sur les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs sont-elles formulées par certains enseignants du secondaire (parfois par ceux d'entre eux qui sont détachés à l'université) : ils y voient l'une des causes des difficultés rencontrées par les étudiants en première année de leur parcours universitaire.

L'incidence négative de ce cloisonnement multiforme entre lycée et université est certaine. Elle pèse sur le faible taux global de réussite en licence des étudiants, en dépit des nombreux dispositifs de soutien et d'accompagnement issus du plan « réussite en licence ». Il contribue à la dévalorisation de l'attractivité de l'université proprement dite, alors que celle-ci reste le premier opérateur national de formation supérieure, et qu'il importe, par conséquent, que les lycéens la connaissent et se préparent à y entrer : non seulement parce que certaines études, tels la médecine ou le droit, ne peuvent être suivies qu'à l'université ; mais aussi parce que les choix de sortie de lycée ne relèvent plus d'un processus d'orientation unique et définitif, mais plutôt d'un agencement de parcours qui tôt ou tard passent par l'université.

Le développement des expériences de rapprochement¹⁴⁷

Avec, notamment, la mise en place d'APB, le déploiement de l'orientation active tant au lycée qu'à l'université, ou la mise en œuvre progressive des démarches initialement promues par le plan « réussite en licence », la donne

¹⁴⁷ *L'analyse qui suit est empruntée au rapport déjà cité qui leur est consacré : rapport IGEN - IGAENR n° 2013-050.*

a incontestablement changé ces dernières années et les initiatives se sont multipliées, poursuivant des finalités diverses : au-delà du foisonnement de dispositifs d'immersion qui relèvent plutôt, en général, de l'information, on a assisté au développement de véritables partenariats de formation.

Les dispositifs d'immersion de lycéens à l'université

Les lycéens connaissent mal les formations offertes par les universités, non seulement leurs débouchés (en dehors des études de santé et, au moins en partie, du droit), mais également leurs contenus et leurs méthodes. C'est ce que déplorent, à juste titre, nombre d'enseignants-chercheurs. D'autre part, les responsables universitaires mesurent désormais l'utilité de promouvoir leur offre de formation, par exemple pour traiter la désaffection des bacheliers pour les formations universitaires, en particulier des bacheliers issus de la série S pour les formations scientifiques (en dehors des études de santé).

Ce nouvel état d'esprit rejoint la volonté nationale, relayée par les autorités déconcentrées, d'améliorer les taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et d'obtention d'un diplôme universitaire. Cette ambition se lit dans les attendus des projets académiques, en référence à la stratégie européenne de Lisbonne ; il n'est pas rare, d'ailleurs, que ces objectifs figurent en préambule de la convention passée, quand elle existe, entre un lycée et une université pour la mise en place d'un partenariat innovant. Du côté des lycées, la volonté de certaines équipes de direction de prendre en charge le devenir des bacheliers issus de leur établissement se manifeste aussi.

Les actions d'immersion, organisées dans ce nouveau contexte d'ouverture réciproque, poursuivent les mêmes objectifs généraux :

- prévenir les difficultés ressenties par les étudiants, à l'entrée à l'université, par une meilleure connaissance des modes de fonctionnement propres aux enseignements universitaires ainsi que des prérequis disciplinaires et non disciplinaires (méthodologie, autonomie nécessaire, etc.) attendus ;
- confirmer ou infirmer des choix d'orientation ;
- permettre aux enseignants de lycée et de l'université de s'informer réciproquement tant des évolutions des programmes que des méthodes pédagogiques en usage à leurs niveaux respectifs.

Toutefois, des objectifs plus spécifiques peuvent s'y ajouter :

- développer ou protéger les viviers de recrutement : c'est le cas de certaines universités au recrutement fragilisé dans certaines filières, en particulier scientifiques ;
- offrir aux lycéens l'occasion d'un premier contact avec la recherche.

Mais ce qui différencie entre elles ces opérations, c'est essentiellement leur durée, qui définit leur ambition et détermine leurs modalités.

Les actions d'immersion de courte durée sont largement les plus nombreuses. Elles s'inscrivent dans le cadre plus vaste des actions d'information « de masse » (journées portes ouvertes, salons, forum, etc.), qui proposent, le plus souvent, des conférences généralistes de présentation des

formations de l'université, se déroulant parfois au lycée, avec la participation d'universitaires et quelquefois d'étudiants.

Ce type d'immersion brève, qui s'adresse particulièrement aux élèves de classe de première, est généralement jugé utile par ces derniers. C'est du moins ce que tend à montrer, par exemple, une enquête réalisée auprès des 1 250 lycéens qui ont participé, en 2012, aux journées d'immersion dans les quatre campus de l'université de Rennes 1. Cette expérience leur a permis d'assister à un cours en amphithéâtre ou à une séquence de travaux pratiques (TP). Les réponses apportées par les élèves au questionnaire qui leur a été remis montrent qu'ils ont surtout été surpris par les conditions de travail en université (« *l'amphi est bruyant et impressionnant* » ; « *les étudiants ont beaucoup de matériel en TP* » ; « *la bibliothèque universitaire est grande, calme, et impressionnante* »). Les lycéens ont également découvert la vie étudiante (« *un travail personnel nécessitant une forte autonomie, un emploi du temps très flexible* », etc.). Ils disent avoir mieux perçu l'intérêt des études universitaires et obtenu des informations éclairant leurs intentions d'orientation. Parfois ce contact leur a permis de confirmer un premier projet ; parfois au contraire il les a conduits à le réviser. Au total, près de la moitié des lycéens ont déclaré que cette visite avait changé leur perception de l'université.

Cette formule comporte cependant des limites. Le nombre de lycéens présents simultanément au sein du campus doit en effet être contingenté, afin de garantir la qualité de l'immersion et de ne pas trop perturber le fonctionnement de l'université. Il n'est pas non plus envisageable de renouveler trop souvent l'opération sur un même site, en raison de la charge de travail supplémentaire pour les personnels assurant l'encadrement des élèves. Par ailleurs, pour les lycées éloignés des campus, la contrainte d'organiser le transport des élèves demeure.

C'est pourquoi, sans qu'il y ait concurrence ou opposition entre ces deux types d'actions, se développent des interventions en lycée d'universitaires ou d'étudiants, en particulier de doctorants. Il s'agit généralement de séances de présentation globale des formations dispensées à l'université, des activités de recherche de certains laboratoires et parfois de présentation de formations spécialisées.

Des conférences thématiques sont également données par des enseignants-chercheurs, dans les lycées ou dans les locaux de l'université ; ces conférences portent en général sur des sujets spécialisés afin de donner aux lycéens un aperçu de l'intérêt d'une poursuite d'études en université. À titre d'exemple, les « amphis des lycéens » de l'université Rennes 1 offrent, chaque mois, aux élèves de première et de terminale des lycées d'Ille-et-Vilaine et des Côtes-d'Armor, un programme de conférences scientifiques en lien avec les programmes, suivies d'une présentation des cursus universitaires, parfois assortie d'une visite des locaux et de rencontres d'étudiants.

Les immersions dans la durée, beaucoup moins nombreuses, sont conçues sur le principe d'une mise en contact des lycéens avec l'université pendant une période plus longue, de façon continue ou fractionnée.

C'est le cas des actions portées par les « cordées de la réussite »¹⁴⁸, qui visent un public ciblé de lycéens, *a priori* les moins « proches » des universités pour des raisons sociales, culturelles ou géographiques. Ainsi un dispositif a été mis en place pour accueillir une centaine d'élèves issus de cinq lycées ruraux de l'académie de Rennes, parties prenantes d'une « cordée de la réussite ». Répartis en groupes de cinq, accompagnés par un étudiant, les lycéens se rendent à trois reprises sur un campus scientifique. Ils y découvrent, à travers l'élaboration d'un projet du type TPE, les possibilités offertes par la bibliothèque universitaire, les laboratoires, les salles de travaux pratiques. À l'issue de leur immersion, les lycéens présentent leurs travaux en amphithéâtre, avec projection de diaporama. Parallèlement, les étudiants tuteurs produisent un rapport, qui est valorisé au titre de leur engagement étudiant.

D'autres actions, peu nombreuses, mais souvent bien médiatisées, reposent sur le principe d'une véritable intégration temporaire de lycéens dans une formation universitaire. Cette immersion forte conduit, généralement, à la reconnaissance de la formation suivie, soit par la délivrance de crédits ECTS, soit par la valorisation d'une inscription future. Toutefois, on manque de recul pour mesurer les effets de telles démarches. Elles ont une dimension innovante et emblématique évidemment très valorisante pour leurs initiateurs (universités, lycées, rectorat), mais leur incidence directe ne peut être que limitée compte tenu du faible nombre de lycéens concernés et des contraintes multiples qui sont susceptibles de freiner leur extension.

Mais l'ouverture à un public plus large n'est pas impossible : ainsi le dispositif « Projets et Ateliers Sup'Sciences (PASS) », mis en place depuis la rentrée de septembre 2012 par l'académie d'Aix-Marseille, concerne environ 3 000 élèves, répartis dans 76 établissements, dont 50 collèges et 26 lycées. L'objectif général des PASS est de développer l'attractivité des filières scientifiques et de stimuler l'appétence pour les sciences. Le principe est celui d'une pédagogie de projet, axée sur la démarche scientifique et sur une approche interdisciplinaire, dans le cadre d'un engagement pluriannuel : le même groupe d'élèves, avec une équipe pédagogique stable, « *déroule sur deux ou trois ans un programme d'activités diverses (ateliers, conférences, visites) qui approfondit la curiosité intellectuelle, la méthodologie de l'investigation et débouche sur de vrais projets d'orientation* ». Le dispositif est financé dans le cadre d'une convention trisannuelle avec le fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) ; il fait l'objet d'une évaluation par le laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES). Les universités de l'académie en sont partenaires, ainsi que nombre d'organismes de recherche.

Les formations en partenariat

C'est au niveau des CPGE que s'observent, le plus souvent, de tels partenariats avec l'université ; mais on rencontre également le cas, moins connu, de licences professionnelles dont le cursus de formation est adossé à un lycée.

¹⁴⁸ Cf. rapport IGEN - IGAENR n° 2011-084, juillet 2011.

Les dispositifs partenariaux associant CPGE et universités existent depuis près de vingt ans¹⁴⁹. Mais ils ont été grandement facilités par le décret du 3 mai 2007, qui inscrit les formations délivrées en CPGE dans le cursus conduisant au grade de licencié, en prévoyant la délivrance d'une attestation descriptive du parcours de formation de l'étudiant. Celle-ci comporte la mention des crédits obtenus (dans la limite de 60 pour la première année et de 120 pour un parcours complet). En positionnant tel ou tel cursus en CPGE dans le parcours de telle ou telle licence, l'étudiant de CPGE qui, par échec ou par choix, ne poursuivra pas ses études dans une grande école, peut en principe poursuivre un cursus universitaire de type LMD, sans perte de temps.

Les CPGE scientifiques et littéraires créées en partenariat avec l'université, reposent sur l'idée d'un partage des activités de formation entre lycée et université, à la fois du point de vue de leur localisation et des personnels enseignants impliqués (enseignants-chercheurs et PRAG d'un côté, professeurs de CPGE de l'autre), qui attribuent conjointement les ECTS. Nonobstant l'encouragement ministériel apporté par la circulaire n° 2012-0008 du 6 avril 2012, elles n'ont pas encore connu le succès escompté, au-delà du moins de l'académie de Versailles où elles ont vu le jour, à la fin de la décennie écoulée, sous la forte impulsion du recteur, avec des résultats encourageants.

Les CPGE post-bac + 2 en filière économique et commerciale, encore peu nombreuses, répondent, avec succès, à la politique conduite par les écoles supérieures de commerce pour élargir leur recrutement au niveau L3 et bac + 4, dans le cadre de concours spécifiques permettant d'intégrer le cursus en deuxième année d'école. La formation implique toujours un double parcours simultané CPGE / université, conçu et organisé entre les deux partenaires, pour servir la double finalité de préparation des concours et de certification de L3, dans le cursus correspondant de l'université. Selon les cas, le recrutement toujours très large, académique ou interacadémique, est opéré par le lycée seul ou par les deux partenaires, dans le cadre d'une commission de recrutement *ad hoc*, encouragée à favoriser la mixité des profils (BTS, DUT, L2). En général, les enseignants de l'université ne participent pas au conseil de classe, mais les enseignants de CPGE participent aux bilans semestriels et aux délibérations de jury pour la L3. Les résultats sont perçus comme très positifs par chacune des parties prenantes. La réussite aux concours des écoles de haut de tableau est dominante et la validation de L3 est quasi générale.

Les licences professionnelles en partenariat constituent une passerelle méconnue et peu fréquente, mais efficace entre lycées et universités.

¹⁴⁹ *Les premières classes préparatoires ouvertes en lycée en partenariat avec une université ont, en effet, été créées en 1995 : ce sont les CPGE ENS Cachan - Bretagne D1 et D2, qui préparent aux concours d'entrée à l'ENS (ENS de Rennes, désormais créée), dont le nombre de places est limité, ainsi qu'à d'autres écoles (IEP et Écoles nationales de la statistique). Dans les faits, toutefois, le faible nombre des places offertes à ces trois concours implique que les élèves soit tentent d'autres concours (en particulier ceux des ESC), soit poursuivent dans des licences et masters de droit, d'AES ou d'économie - gestion.*

La licence professionnelle est un diplôme national d'enseignement supérieur français de niveau II, régi par l'arrêté du 17 novembre 1999. Il s'agit d'une formation d'un an, accessible soit avec un diplôme universitaire de technologie ou un brevet de technicien supérieur, soit après une deuxième année de licence générale ou d'un titre ou diplôme homologué au niveau III par l'État. La formation peut se faire en alternance et, avec douze à seize semaines de stage proposées, et des activités de projets tutorés, elle vise une insertion professionnelle immédiate : elle permet de se spécialiser dans un domaine et d'acquérir simultanément une première expérience professionnelle. Elle n'a donc pas pour objectif la poursuite d'études en master, même si elle s'insère de droit dans le schéma LMD.

Diplôme national d'enseignement supérieur, la licence professionnelle ne peut pas être créée par un lycée. La formation est délivrée normalement par des établissements d'enseignement supérieur (IUT ou UFR). Mais des établissements d'enseignement scolaire et leurs enseignants peuvent également être sollicités dans l'organisation de ces licences, à titre principal ou complémentaire. Si un établissement scolaire souhaite concourir à la mise en œuvre d'une licence professionnelle, il doit donc identifier un établissement d'enseignement supérieur partenaire et signer une convention avec lui.

Les partenariats les mieux assis, avec un partage réel du projet sur les champs administratif et pédagogique, sont ceux où l'université trouve son compte : il peut s'agir de mobiliser, dans le cadre de la licence, des compétences et des ressources (plateau technique, par exemple) développées de longue date par un lycée avec une ou plusieurs sections de techniciens supérieurs ; ou bien de bénéficier de la notoriété régionale, voire nationale, de tel BTS, ou des relations privilégiées du lycée auprès de branches professionnelles ou d'entreprises ; ou bien encore de trouver une solution aux problèmes d'effectifs de certaines UFR scientifiques ou même d'IUT, en captant les élèves de sections de techniciens supérieurs performantes. Mais il arrive que le partenariat reste essentiellement juridique, l'université jouant surtout le rôle d'un « prête-nom » pour un lycée qui souhaite un débouché à bac + 3 pour ses sections de techniciens supérieurs (STS). Dans tous les cas, l'accord avec une université favorise effectivement les lycées qui disposent d'une section de techniciens supérieurs et abritent le plus souvent la formation correspondante. Pour les lycées géographiquement éloignés de sites universitaires, c'est aussi une façon de rapprocher l'université des élèves qui, sinon, n'en prendraient pas le chemin.

Le conventionnement systématique entre EPLE et EPSCP

Amener 50 % d'une classe d'âge à un diplôme d'enseignement nécessite d'améliorer l'orientation des lycéens et d'optimiser leur accès au premier cycle, pour garantir à chacun les meilleures chances de réussite en adaptant et flexibilisant les possibilités de parcours. La réforme du premier cycle portée par la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche dite « loi Fioraso » (loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013) est largement focalisée sur cette problématique, dont elle traite en son article 33.

Le cœur, en la matière, du nouveau dispositif législatif est l'obligation faite à tout lycée disposant d'une formation d'enseignement supérieur de passer

convention avec un EPSCP. Cette obligation traduit l'approche unitaire du post-bac, qui prévaut désormais, et entend donner concrètement corps à la solidarité institutionnelle du premier cycle, qui, sinon, resterait une vue de l'esprit.

Au-delà de la préparation de l'échéance formelle de la rentrée 2015 imposée par la loi pour ce conventionnement systématique, elle engage les acteurs dans une démarche d'approfondissement substantiel de leurs solidarités.

Une obligation législative à remplir à court terme

Pour prendre la mesure du défi lancé par la loi, il convient, d'avoir précisément en tête, les dispositions pertinentes¹⁵⁰ de l'article 33.

« Chaque lycée public disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur conclut une convention avec un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel de son choix dans son académie afin de prévoir des rapprochements dans les domaines pédagogique et de la recherche, et de faciliter les parcours de formation des étudiants. Lorsqu'aucun établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel de l'académie ne propose de formations d'enseignement supérieur en lien avec celles dispensées dans le lycée, ce dernier peut conclure une convention avec un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel situé en dehors de son académie. La convention prévoit les modalités de mise en œuvre d'enseignements communs aux formations dispensées par les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et à celles dispensées par les lycées. L'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel motive son refus de conclure une convention.

La préinscription assure aux élèves la connaissance des conventions existantes entre les lycées disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur et les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel auxquels ils sont associés. »

Sur le contenu des conventions, l'exigence est élevée : elles sont conclues *« afin de prévoir des rapprochements dans les domaines pédagogique et de la recherche, et de faciliter les parcours de formation des étudiants »* et sont censées décrire également *« les modalités de mise en œuvre d'enseignements communs »*. Mais ce qui d'abord étonne, c'est l'universalité de l'obligation de ce conventionnement, comme si le partenariat pouvait, si l'on ose le dire pour un texte législatif, se décréter.

Des partenariats entre lycées et EPSCP préexistaient certes à la loi de 2013 et pouvaient, le cas échéant, s'être formalisés dans une convention.

Un tel conventionnement était, en particulier, requis dans le cas des formations partenariales fondées sur des textes réglementaires ou des circulaires : les CPGE préparant aux options D1 (économie, droit et gestion)

¹⁵⁰ Cet article contient, également, les dispositions relatives au pourcentage minimal d'accès en STS et IUT, respectivement pour les bacheliers professionnels et les bacheliers technologiques, dispositions dont la mise en œuvre est analysée par ailleurs.

et D2 (méthodes quantitatives et gestion) du concours d'entrée de l'école normale supérieure de Cachan, qui sont définies par l'arrêté du 23 mars 1995 ; les classes préparatoires scientifiques et littéraires créées en partenariat entre lycées et universités sur la base de la circulaire du 6 avril 2012 ; et des licences professionnelles en formation partagée, sur le fondement du décret du 17 novembre 1999. Bien entendu, la loi ne périmera pas les conventions préexistantes de ce type et, dès lors que le partenaire de l'EPL sera un EPSCP de la même académie, il suffira, quoique ce ne soit pas une mince affaire, de les élargir aux autres matières prévues par la loi pour qu'elles lui soient entièrement conformes.

Ce sera également le cas des conventions passées sur le fondement de l'article 9 du décret n° 2007-692 du 3 mai 2007 relatif à l'organisation et au fonctionnement des CPGE des lycées publics : *« En vue de faciliter la poursuite d'études des étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles qui souhaitent accéder à une formation supérieure dispensée par un autre type d'établissement, des conventions de coopération pédagogique sont passées entre lycées et établissements de poursuite d'études, français ou étrangers. Ces conventions précisent notamment, en fonction du type d'études envisagées par l'étudiant et de la cohérence de son parcours de formation, les modalités de validation, par l'établissement d'accueil, des parcours et des crédits mentionnés dans l'attestation descriptive [de formation, délivrée par l'EPL]. Elles prévoient, pour l'examen des dossiers individuels, l'organisation de commissions associant des représentants du lycée et de l'établissement d'accueil, présidées par un enseignant-chercheur désigné par le chef de l'établissement d'enseignement supérieur. »* Les deux tiers des lycées disposant d'une CPGE ont conclu de telles conventions¹⁵¹ avec un EPSCP ; mais leur portée s'était le plus souvent limitée aux matières prescrites par le décret, en sorte qu'au saut quantitatif à accomplir pour généraliser le conventionnement, s'ajoute la difficulté de l'approfondissement qualitatif des partenariats existants.

Mais, si, dans le cas des CPGE, la démarche de conventionnement ne part pas de rien, l'effort demandé aux acteurs reste très important. Car, pour les STS, tout reste à faire, à l'exception du cas très marginal des lycées qui participent à une licence professionnelle. Le nombre des conventions à conclure est donc considérable : plus de mille cinq cents lycées publics concernés vont se tourner vers un peu moins de cent cinquante EPSCP, dont chacun conventionnerait donc, théoriquement, plus d'une dizaine de fois en moyenne nationale ; mais, bien entendu, les affinités disciplinaires et les

¹⁵¹ *Ces conventions ont pu conforter l'inscription à l'université d'élèves de CPGE qui ne sont pas actuellement la majorité, tant s'en faut : c'est le cas d'un petit quart d'entre eux seulement et de moins d'un cinquième dans les CPGE scientifiques ou commerciales. Or, demain, ce sera, aux termes de la loi, une obligation pour tous de s'inscrire dans l'EPSCP avec lequel le lycée public aura passé convention. Le bien-fondé de cette autre disposition de l'article 33 a paru contestable à certains, dans la mesure où 80 à 85 % des élèves de CPGE scientifiques ou commerciales sont susceptibles d'intégrer une école. Par ailleurs et quoi qu'il en soit, la perception des droits d'inscription afférents, dont devront traiter les conventions, pose d'épineux problèmes de technique juridique et financière.*

proximités géographiques ne permettront certainement pas l'égle répartition de la charge. Toutefois, ce n'est pas seulement le nombre des conventions à signer qui pose une difficulté, ce sont les délais dans lesquels elles devront l'être. Le délai fixé par la loi pour la conclusion des conventions était, en effet, de deux ans après publication, ce qui correspondait à la rentrée 2015. Mais le ministère, en vue de dissuader d'éventuelles inerties, a souhaité qu'une fiche résumant le contenu des conventions fût disponible sur APB pour éclairer le choix des futurs bacheliers de la session 2015 : techniquement, cela impliquait un bouclage formel des conventions dès l'automne 2014.

La lourdeur du processus et la brièveté du délai imposé avaient de quoi inquiéter les acteurs, mis sous une contrainte qui, selon le SNPDEN, « *peut créer préjudice à l'ensemble de la démarche* ». Le risque le plus grave, en effet, n'est pas tant que toutes les conventions n'aient pas été signées à temps, mais que, faute du temps nécessaire à un dialogue approfondi entre l'EPLE et l'EPSCP, les conventions à signer se réduisent à des coquilles vides et que le défi qualitatif ne soit pas relevé.

Un chantier à conduire sur la durée

La mission des inspections générales sur la mise en œuvre du conventionnement entre les établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) et les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), diligentée dès le printemps 2014, ne pouvait, vu le calendrier du processus, en dresser un bilan. Mais elle s'est attachée dans son rapport¹⁵² à esquisser, sur la base de premières observations, des lignes directrices pour conduire et fortifier, dans la durée, ce changement majeur impulsé par le législateur. Ses préconisations, exposées ci-dessous, ont porté à la fois sur le pilotage de la démarche et sur les contenus des conventions.

Pour améliorer réellement la réussite des élèves dans leurs parcours de formation de l'enseignement scolaire vers l'enseignement supérieur, ces conventions doivent être conçues dans une logique « gagnant - gagnant », en sorte que chaque partie y trouve son intérêt, et prendre en compte les contraintes de mise en œuvre, non comme des freins à l'initiative, mais comme des occasions de travailler ensemble pour améliorer les parcours des élèves et des étudiants.

En matière de pilotage et de suivi de ces conventions, il convient de :

- le structurer et l'organiser :
 - au niveau des établissements, notamment par la constitution d'équipes « projet » et par la présentation dans leurs instances compétentes de l'évolution de la mise en œuvre de ces conventions dans le cadre des rapports annuels de fonctionnement,

¹⁵² *Rapport IGEN - IGAENR n° 2014-069, Mise en œuvre des conventions entre lycées disposant de formations d'enseignement supérieur et établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.*

- au niveau des académies, notamment par la mobilisation des commissions académiques de formation post bac et des équipes de bassins au sein desquelles des représentants des EPSCP devraient être associées,
 - au niveau national, par l'intégration de cette problématique dans le dialogue de gestion et de performance entre les académies et le ministère.
- faire évoluer le système d'information de l'établissement à l'administration centrale, en particulier par un appariement des fichiers scolarité et SISE des universités au moyen de l'identifiant national étudiant, et par la mise en place d'un observatoire par académie des parcours bac – 3 / bac + 3 ;
- créer une véritable impulsion au niveau de chaque académie, en demandant à chaque recteur et aux présidents des EPSCP d'élaborer une convention-cadre contribuant notamment à fixer un message politique cohérent et des principes communs d'actions, et en négociant avec les conseils régionaux l'accompagnement de ces conventions comme l'un des axes prioritaires d'action des schémas régionaux de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ;
- utiliser ces conventions comme un moyen supplémentaire de mise en cohérence du système éducatif en particulier en facilitant la mise en réseau des établissements et en encourageant les futures communautés d'universités et d'établissements (COMUE) à s'emparer de cette problématique pour harmoniser les pratiques de coopération entre EPSCP entre eux et entre EPLE et EPSCP.

Concernant les objectifs et le contenu des conventions, il convient d'avancer avec pragmatisme :

- s'attacher d'abord à faire vivre des conventions « socles », qui devraient contenir, au minimum, les modalités de travail entre les établissements, des facilitations de parcours des étudiants et les modalités d'inscription des étudiants et de gestion des droits. Des avenants annuels doivent permettre de les enrichir ;
- préciser dans un article spécifique les modalités de gestion des droits, en confiant la perception des droits aux proviseurs dans le cadre d'une convention de mandat entre l'EPLE et l'EPSCP, et en aménageant le cadre réglementaire national actuel des droits (montant et exonérations), afin de tenir compte de la situation sociale de certains étudiants boursiers et de l'éloignement de certains EPLE des EPSCP ;
- améliorer la fluidité des parcours de formation des étudiants :
 - en systématisant, pour la validation des acquis des élèves des formations supérieures des lycées, la mise en place d'une commission pédagogique mixte d'admission comprenant des représentants du secondaire et du supérieur,

- en explicitant les poursuites d'études possibles à l'université à l'issue d'un cycle de formation en lycée et en informant les étudiants concernés,
 - en développant les passerelles, du lycée vers l'université et de l'université vers le lycée, pour la réorientation d'étudiants en difficulté ou mal orientés, en particulier pour les premières années de CPGE / L1, pour les L1 / STS et pour les étudiants de PACES et de droit, dont les taux d'échec en première année sont très élevés,
 - en impliquant les EPSCP dans les parcours d'information et d'orientation des élèves du lycée, en particulier de première et de terminale.
- avoir une ambition raisonnée sur la mise en œuvre d'enseignements communs : les échanges de services enseignants nécessaires à cette fin ne peuvent s'appuyer que sur le cadre réglementaire existant, c'est-à-dire sur la mise à disposition, volontaire cela va de soi, d'un enseignant du second degré au profit d'un EPSCP et réciproquement ;
- valoriser les initiatives prises par les acteurs de terrain en matière de place de la recherche dans ce processus conventionnel, et faire évoluer les TIPE des élèves de CPGE scientifiques vers un travail d'initiation à la recherche scientifique et technologique, avec des inflexions au niveau des modalités d'évaluation de ces travaux.

La mission a suggéré, en conclusion, qu'une évaluation soit menée, en 2016, pour apprécier le processus de conventionnement et qu'une étude spécifique soit conduite sur les réorientations des étudiants lors des premières années de formation supérieure.

LA CONTINUITÉ DES PARCOURS « DE BAC – 3 A BAC + 3 »

Dans une génération, désormais¹⁵³, trois élèves sur quatre (73,7 %) obtiennent le baccalauréat et trois sur cinq (62 %) accèdent à l'enseignement supérieur. La poursuite d'études des néo-bacheliers, quelle que soit leur filière, est devenue un phénomène structurel et massif : elles concernent quatre sur cinq d'entre eux (80 % dont 7 % en alternance). Pour les bacheliers généraux, qui ne représentent plus que la moitié à peine des néo-bacheliers, la poursuite d'études est quasi systématique (98 %), mais, malgré une légère érosion dans la dernière décennie, trois bacheliers technologiques sur quatre (74,1 %) s'inscrivent encore dans l'enseignement

¹⁵³ Les données statistiques (source MENESR DEPP-SIES) à l'appui des ordres de grandeur sont relatives à l'année 2013.

supérieur, et c'est le cas, désormais, d'un bachelier professionnel sur trois (33 %), voire d'un sur deux (48 %) si l'on inclut les formations en alternance.

Pour un système confronté à un tel mouvement de fond et qui entend continuer à reposer sur le principe que tout bachelier est en droit d'accéder à une formation supérieure, il est essentiel, sur un territoire institutionnel qui, à défaut d'être unifié, se solidarise progressivement de garantir à l'utilisateur, sinon une libre circulation, du moins un parcours sans rupture « de bac - 3 à bac + 3 ».

Cela implique, d'une part, qu'il soit mis en mesure de s'orienter continûment, c'est-à-dire aussi de se réorienter, au besoin, à tous les stades d'un « parcours d'orientation » consubstantiel à son « parcours de formation », dans lequel il faut, d'autre part, que soit résorbée, autant que possible, la rupture que représente, tant du point de vue des méthodes que des contenus, le passage du secondaire au supérieur.

Le parcours d'orientation

Qu'il s'agisse de pays développés ou en cours de développement, que l'enseignement y soit un marché ouvert à la concurrence ou le monopole de l'État, partout la question de l'orientation des élèves et des étudiants se situe au cœur des enjeux sociaux et économiques. Si elle est depuis longtemps une des préoccupations de l'Union européenne (notamment depuis le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000), elle est, depuis 2008¹⁵⁴, expressément appréhendée en tant que processus progressif et continu. C'est à quoi fait écho, dans notre pays, la loi relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie du 24 novembre 2009, avec laquelle l'orientation est désormais comprise comme un enjeu en soi des politiques publiques.

Mais, pour s'en tenir au cadre plus restreint de la formation initiale, elle est devenue une préoccupation très prégnante de la politique éducative. À l'articulation du scolaire et du supérieur, le déploiement de l'outil APB a joué un rôle majeur pour la diffusion de l'orientation active¹⁵⁵ comme un processus continué depuis l'entrée de l'élève au lycée, jusqu'au parcours de l'étudiant en premier cycle.

L'insistance du politique

Lors du dernier quart de siècle dernier, l'orientation est devenue un véritable leitmotiv législatif et il est intéressant de suivre les inflexions du thème, car,

¹⁵⁴ À l'occasion de la conférence de l'Union européenne de septembre 2008 à Lyon sur la thématique « Gérer les transitions : l'orientation tout au long de la vie dans l'espace européen ». La résolution adoptée par la conférence invite les États membres à appliquer quatre principes directeurs : favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie ; faciliter l'accès aux services d'orientation ; développer l'assurance qualité des services d'orientation ; encourager la coordination et la coopération des différents acteurs aux niveaux national, régional et local.

¹⁵⁵ Sur ces deux derniers sujets (APB et orientation active), nombre des éléments ci-après sont repris du rapport IGEN n° 2012-123, Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac.

chaque loi nouvelle a interprété, dans sa tonalité propre, cette « nouvelle frontière » que la Nation place au cœur des priorités du système.

Ainsi, la loi Jospin de 1989, qui, comme on le sait, installe l'élève « au centre » du système, mais se soucie aussi de l'étudiant, déclare dès son premier article : *« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent ».*

Dans le même esprit, par une audace bien acceptée depuis, la loi de 1989 introduit la famille dans le processus de la décision administrative d'orientation de l'élève, de la manière que précise désormais l'article L. 331-8 du code de l'éducation : *« La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève. Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée. La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel. »*

La loi Fillon vient retoucher, en 2005, le contexte évoqué par la loi de 1989 pour l'élaboration du projet d'orientation : *« L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. Dans ce cadre, les élèves élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations y contribuent. »*

La loi de 2005, centrée, comme le souligne son intitulé, sur « l'avenir de l'école », fait donc disparaître l'étudiant du paysage de l'orientation (il y reviendra peu de temps après), mais le peuple d'acteurs supplémentaires, venus notamment du monde du travail, et installe à son horizon, non plus seulement les aspirations personnelles de l'élève, mais aussi le besoin social sous diverses espèces.

Moins de dix ans plus tard, la loi du 8 juillet 2013 « pour la refondation de l'école de la République » approfondit la problématique : *« Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du second degré. Il est défini, sous la responsabilité du chef d'établissement et avec l'élève, ses parents ou son responsable légal, par les conseillers d'orientation psychologues, les enseignants et les autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations contribuent à la mise en œuvre de ce parcours. »*

Dans cette perspective, l'orientation n'est plus seulement une procédure¹⁵⁶ institutionnelle circonscrite au moment ponctuel de la transition : elle devient consubstantielle au processus de formation qu'elle accompagne continûment. Du parcours de formation au « *parcours d'orientation* » s'opère un glissement significatif vers une conception dynamique de la scolarité, que l'on retrouve à l'œuvre dans la problématique de l'orientation active, d'abord rodée pour le premier cycle de l'enseignement supérieur.

Car celui-ci n'est pas resté à l'écart de ces nouvelles logiques et, en la matière, les impulsions législatives n'ont pas manqué. On ne peut qu'être frappé, par exemple, de l'analogie entre la disposition précitée de la loi Peillon sur le « *parcours d'orientation* » et la façon dont la loi Fioraso, promulguée quelques jours plus tard, formule la finalité supplémentaire assignée au premier cycle « *d'accompagner tout étudiant dans l'identification et dans la constitution d'un projet personnel et professionnel, sur la base d'un enseignement pluridisciplinaire et ainsi d'une spécialisation progressive des études* ». On y retrouve l'imbrication dynamique, dans une même démarche de projet individualisé, de l'orientation active et de la formation. En réalité, cette disposition solennise au niveau de la loi une disposition réglementaire préexistante : l'article 7 de l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence organise la formation en parcours « *conçus de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet personnel et professionnel en favorisant leur intégration, leur orientation et leur spécialisation au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus* ». Mais la bascule législative de l'enseignement supérieur dans la problématique de l'orientation est antérieure à la loi Fioraso elle-même.

C'est en réécrivant l'article L. 123-3 du code de l'éducation, qui énumère les missions du service public de l'enseignement supérieur, que l'article premier de la loi Pécresse, dite aussi LRU (loi n° 2007-1199 relative aux libertés et responsabilités des universités), y fait entrer, ensemble et de manière spectaculaire, « *L'orientation et l'insertion professionnelle* ». On a surtout été attentif à la petite révolution apportée au monde de l'université par le second item de la formule, développé dans nombre d'autres dispositions de la même loi. Le premier terme n'a, lui, qu'un seul écho dans le reste du texte, mais il est essentiel pour l'évolution à promouvoir : « *Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix, [ce début de phrase préexistait à la LRU, qui le complète comme suit] sous réserve d'avoir, au préalable, sollicité une préinscription lui permettant de bénéficier du dispositif d'information et d'orientation dudit établissement, qui doit être établi en concertation avec les lycées.* » (art. 20.1 de la LRU modifiant le L. 612-3)

¹⁵⁶ En matière de procédure, l'article 48 de la loi Peillon ouvre la possibilité d'une innovation qui va plus loin encore que la loi Jospin (article L. 331-8 précité) : « À titre expérimental, pour une durée maximale de trois ans, dans des académies et des conditions déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale, la procédure d'orientation prévue à l'article L. 331-8 du code de l'éducation peut être modifiée afin que, après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation revienne aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur. »

Cette disposition, d'apparence technique puisqu'elle ajoute un élément de procédure (la préinscription) à l'affirmation ancienne du principe de la liberté d'inscription, est décisive pour la liaison du scolaire et du supérieur : elle prend acte de l'aimantation de l'amont (le lycée) par l'aval (l'université), et elle jette entre les deux mondes un pont qui les oblige à dialoguer, dialogue que l'interface séculaire entre eux du baccalauréat n'avait jamais requis, et dont même, en un certain sens, il les dispensait.

L'instrumentation par APB

Depuis 2008¹⁵⁷, le processus d'information et d'admission dans les formations post baccalauréat s'appuie centralement sur le portail national admission post-bac (APB). L'outil, créé à cet effet, a le double rôle de :

- procurer une information fiable, mise à jour et accessible à tous, sur les procédures d'admission dans les filières de l'enseignement supérieur d'une part et sur les caractéristiques essentielles des formations recensées (12 200 dans APB 2015) ;
- recueillir et traiter, de façon automatisée et interactive, les candidatures des postulants à la première année d'études supérieures, en visant à optimiser les propositions d'admission en fonction des vœux des candidats et de l'offre de places disponibles, et en garantissant un traitement équitable des candidats, quels que soient leur filière d'origine ou leur lieu de scolarisation.

La mise en place de cette procédure d'accès à l'enseignement supérieur ne saurait se réduire à une « technique administrative » : elle est doublement porteuse des enjeux de la liaison du scolaire et du supérieur. Elle est en phase avec l'une des ambitions de la réforme ultérieure du lycée, qui est de mieux accompagner le lycéen dans son orientation, mais elle s'inscrivait aussi en réponse aux difficultés rencontrées par les étudiants en premier cycle universitaire. La préconisation initiale du dispositif se trouve, en effet, dans le rapport d'étape, remis en juin 2006, de la commission « université - emploi » : sa première mesure proposait la définition d'une « séquence d'orientation qui va du pré bac au post bac », la mise en place d'un dossier unique d'accès à l'enseignement supérieur et une organisation plus intégrée de tous les choix « post bacs ». La commission y voyait, bien sûr, un moyen de simplifier et optimiser la procédure, mais, conformément à son objet, elle se souciait principalement de rendre progressive l'orientation vers le supérieur, afin d'améliorer la réussite de l'insertion professionnelle des futurs étudiants.

Une procédure qui responsabilise l'élève en le mobilisant sur une longue période

Le candidat est le seul habilité à s'inscrire dans le dispositif, par le biais du portail, en fournissant son identifiant, son adresse électronique personnelle, voire son numéro de téléphone portable, même s'il est mineur. En s'inscrivant, il doit s'engager à respecter la « charte des droits et devoirs du candidat », en particulier répondre dans les délais impartis aux différentes

¹⁵⁷ En fait, les académies d'Île-de-France ne sont entrées dans APB qu'en 2009.

phases et s'inscrire dans la formation proposée qu'il a acceptée. En contrepartie, il peut classer ses vœux et répondre aux propositions qui lui sont faites « *sans subir une quelconque influence extérieure* ».

Pour limiter les risques et les déceptions, le candidat est accompagné tout au long de l'utilisation d'APB par des messages d'alerte ou de recommandation (saisie assistée, message spécifique sur sa messagerie électronique ou sur son téléphone mobile par le biais de minimessages [sms]) ; en outre, il a accès en ligne à tout moment à des guides sur la procédure APB.

D'une façon générale, pour l'utilisation proprement dite du portail, les candidats estiment avoir accès de façon satisfaisante aux informations nécessaires. La plupart de ceux qui rencontrent des difficultés reconnaissent n'avoir pas suffisamment approfondi la lecture des guides d'accompagnement ou avoir négligé les messages d'alerte ; mais ils estiment aussi n'avoir pas pris conscience suffisamment tôt des enjeux du dispositif. Car pour prendre les décisions en connaissance de cause, il est nécessaire que le projet d'orientation de l'élève soit suffisamment mûri, ce qui nécessite un accompagnement efficace.

La procédure est progressive et s'étale sur plusieurs mois, de l'expression d'un choix de vœux qui peut être très large (il est possible de formuler 36 vœux), jusqu'à la proposition d'admission unique, c'est-à-dire un couple formation / établissement, avec éventuellement une caractéristique personnelle ou une demande particulière (internat, handicap, etc.). Mais elle ne permet pas de revenir en arrière à partir du moment où la date butoir, habituellement située dans la dernière décade de mars, a été atteinte : elle fonctionne, en quelque sorte, comme un entonnoir.

Dans la phase de formulation des vœux, les candidats apprécient de pouvoir accéder à une large palette de formations rassemblées au sein de la même base, en soulignant, toutefois, que cet accès ouvert à une multitude de possibilités ne les contraint pas à approfondir leur réflexion sur l'organisation de leurs vœux au moment de l'enregistrement. Cette profusion des formations auxquelles ils peuvent théoriquement accéder est un premier facteur de complexité lorsqu'il s'agit de faire un choix. Certains élèves de terminale ou de post bac regrettent a posteriori de ne pas avoir mûri leur choix suffisamment tôt et de ne pas avoir enregistré à temps la formation qu'ils souhaitent finalement suivre. En effet, au-delà de la fin mars, le candidat, s'il peut modifier librement l'ordre de ses vœux, ne peut pas en ajouter de nouveaux ou substituer une formation à une autre.

La phase de classement des vœux, qui s'achève fin mai, est cruciale, car l'algorithme de traitement des demandes repose fondamentalement sur l'ordre de classement, avec l'objectif de proposer à chaque candidat la formation la mieux classée dans sa liste. Cet aspect est assez souvent mal compris ou mal interprété par les candidats (voire par d'autres acteurs du système, en particulier les enseignants). Ainsi, un nombre non négligeable de candidats pensent avoir la possibilité de faire un choix, lors de la phase de propositions en juin, entre tous les établissements pour lesquels ils ont fait un vœu et qui sont susceptibles de les accueillir ; or, au mieux, il leur sera présentée une et une seule proposition, la mieux classée dans l'ordre de leurs vœux. D'autres classent leurs vœux sur la base de différentes conjectures,

que le guide d'accompagnement les invite pourtant à ne pas faire : par exemple, sur leurs chances supposées d'intégrer la formation demandée, ou sur l'idée que le rang du vœu sera un critère de sélection pour l'établissement d'accueil. Ces conjectures amènent le candidat à avoir une stratégie de classement qui n'aboutit pas nécessairement à la proposition optimale, car les formations pour lesquelles le candidat est le plus attiré n'ont pas été systématiquement classées en tête de liste.

La dernière phase de la procédure actuelle est celle des résultats : leur attente s'accompagne d'inquiétudes compréhensibles, mais qui sont souvent corrélées à la relative impréparation du projet de poursuite d'études d'une majorité d'élèves, et à la superposition de ces opérations avec les épreuves du baccalauréat.

La phase complémentaire d'inscription administrative, sur la base de la proposition finale devrait être davantage développée au sein même d'APB. C'est techniquement faisable et d'ores et déjà ouvert aux établissements qui le souhaitent et le peuvent : la possibilité de flux de connexions existe à partir d'APB avec, notamment, les interfaces web, Sconet et ApoWeb, des deux principales applications de gestion de scolarité, en usage respectivement en lycée et à l'université. Les difficultés à surmonter pour parvenir à cet enrichissement très utile de la procédure sont diverses : les établissements sont libres, bien évidemment, d'utiliser d'autres systèmes informatiques ; le périmètre des informations récupérables sur APB pour procéder à l'inscription administrative peut être insuffisant pour certaines formations ; enfin le paiement en ligne de l'inscription peut poser problème. Cependant, l'enjeu de simplification mériterait que la maîtrise d'ouvrage ministérielle d'APB fût plus incitative en ce sens.

Une procédure dont l'efficacité dépend de l'implication des établissements

Le portail APB matérialise le lien du scolaire et du supérieur voulu par le législateur : il en est en quelque sorte l'objet transitionnel. Mais il organise l'interaction nécessaire dans une différenciation logique des rôles où l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil, tous deux parties prenantes de la procédure, y interviennent successivement et distinctement. Le plus bel outil du monde ne peut donner que ce qu'il a et, si l'on peut considérer qu'APB a constitué l'alpha du dialogue entre scolaire et supérieur, il ne saurait en être l'oméga : c'est, bien évidemment, ailleurs que doit se fortifier et s'approfondir la relation entre les deux univers. Mais dans le cadre même de la procédure, l'implication relative des acteurs institutionnels pourrait être plus intense.

L'investissement variable des établissements d'origine

Ayant pour mission générale d'accompagner l'élève dans l'élaboration de son projet de poursuite d'études, il leur revient d'apporter une aide et d'assurer un suivi dans l'utilisation de l'outil APB. Les observations faites sur le terrain montrent que l'engagement des établissements à ce niveau est variable.

Pour l'aide apportée aux candidats, certains établissements se contentent de sensibiliser les élèves concernés par un bref message, oral ou écrit, début janvier, sur les dates d'ouverture et de fermeture d'APB, tandis que d'autres,

en particulier les établissements privés sous contrat, organisent des réunions planifiées d'information des élèves (et quelquefois aussi de leurs parents, par le biais de réunions spécifiques sur APB en décembre ou en janvier) et mettent à leur disposition des ordinateurs, pour leur permettre de se connecter.

Dans certains cas, et plus particulièrement en lycée professionnel, l'inscription et les saisies des vœux sur APB se font en lieu et place de séances de cours ; cette forme d'encadrement de l'utilisation d'APB a l'avantage de systématiser l'accompagnement, en particulier celui d'élèves peu enclins à saisir les subtilités de la procédure, mais peut avoir un effet pervers, en faisant entrer « machinalement » dans le processus de la poursuite d'études des lycéens qui ont, aussi, à s'interroger sur une hypothèse d'insertion professionnelle après le baccalauréat. Notons, par ailleurs, que l'efficacité de l'accompagnement repose assez largement sur l'investissement du professeur principal, ce qui explique la disparité observée dans certains cas entre les classes d'un même établissement.

Il est vrai que l'information et le conseil, auprès des élèves et de leurs familles, sur les objectifs et les modalités de fonctionnement du portail APB, supposent une bonne maîtrise de l'outil dans ses différentes dimensions (information sur les formations, enregistrement et suivi des vœux, simulation) et que les personnes directement en contact avec les élèves et leurs parents sur ce sujet (professeurs principaux, conseillers d'orientation-psychologues, personnel administratif ou de direction en charge de l'aspect opérationnel d'APB) n'ont généralement qu'une connaissance limitée de l'outil.

Cet état de fait résulte d'une prise en compte sans doute insuffisante, au regard de la complexité croissante du dispositif, de la formation de ces médiateurs de proximité, qui devrait être systématique au niveau académique, ce qu'elle n'est pas toujours. Au demeurant, l'évolutivité de l'outil réclamerait du niveau national un plus grand souci de la « formation continue » des SAIO eux-mêmes.

La constitution du dossier nécessite de produire, début avril, des informations sur les résultats de la scolarité de première et de terminale du postulant et sur son aptitude à poursuivre la filière d'enseignement supérieur choisie. Les établissements ont intégré les contraintes de calendrier fixées par APB : quelquefois en basculant sur une évaluation semestrielle, de façon que le dossier procure les notes et évaluations sur un travail accompli de septembre à janvier ; plus souvent, en restant sur trois conseils de classe trimestriels qui permettent un suivi plus serré du travail, mais en avançant les deux premiers de façon à pouvoir diffuser les notes et évaluations de deux trimestres en temps utile.

D'un point de vue non plus pédagogique, mais technique, on peut regretter que la numérisation du dossier ne soit pas plus répandue. Certes l'opération de dématérialisation du livret scolaire de l'élève projetée à moyen terme par le ministère y obligera. Mais, sans attendre cette échéance, une généralisation de la remontée automatique des informations portées sur les bulletins de notes numériques dans le dossier APB de l'élève, éviterait une recopie fastidieuse de ces données, qui, de surcroît, n'est pas toujours fiable ; et le transfert du dossier élève complet aux établissements d'accueil, sous forme

numérique, constituerait un gain de temps et surtout d'argent pour les candidats.

Après la période de mobilisation de la communauté éducative pour répondre aux interrogations des élèves et compléter les dossiers, les établissements d'origine se sentent moins concernés par le dispositif. On peut le regretter, car le rapprochement entre les vœux des élèves et les propositions d'admission dans la troisième phase, ou, mieux encore, entre les vœux et les inscriptions effectives à la rentrée, est trop rarement effectué pour guider les futurs postulants. Or, l'outil APB fournit des indications précieuses, sur le premier sujet du moins, quelques mois après la fin de la procédure ; mais elles sont rarement exploitées au niveau de l'établissement d'origine, alors qu'il serait instructif pour lui de les étudier sur la durée.

La responsabilité essentielle des établissements d'accueil

La loi garantit que la préinscription permette au candidat à un établissement de « *bénéficier du dispositif d'information et d'orientation dudit établissement* » (article 20.1 précité de la LRU). L'information se fait à travers le référencement dans APB de la formation proposée et l'intérêt de la procédure repose d'abord sur le nombre des formations qu'il couvre. Quant à l'orientation, elle passe par la formulation d'un avis donné au candidat par l'établissement demandé.

L'élargissement du dispositif progresse, il faut le souligner, de manière satisfaisante : le nombre de formations référencées a augmenté de plus d'un tiers depuis 2010, passant de 9 080 à 12 200 en 2015. Les formations qui recrutent par concours sont de plus en plus nombreuses à intégrer APB, au prix d'une adaptation du calendrier du concours. Mais l'intégration de quelques formations particulières achoppe encore, soit sur des réticences politiques persistantes (les instituts d'études politiques, l'université de Paris-Dauphine), soit sur des difficultés techniques. Par exemple, l'intégration des IFSI, Instituts de formation en soins infirmiers, qui recrutent environ 30 000 élèves par an, est délicate à conduire. Les quotas de recrutement sont fixés au niveau national, mais la répartition par école dépend également des collectivités territoriales, qui financent l'équipement et le fonctionnement de ces instituts. Le calendrier des concours d'entrée n'est pas homogène sur le territoire national et ne coïncide pas nécessairement avec l'année scolaire (par exemple, épreuves d'admissibilité et d'admission en octobre et novembre, résultats en décembre). Cependant, cette formation est une des plus convoitées par les élèves de terminale ST2S (sciences et technologies de la santé et du social) et son absence d'APB induit une visibilité réduite sur les poursuites d'études de ces élèves.

Il importe, donc, que cette dynamique d'élargissement se prolonge, pour étendre les bénéfices d'APB au maximum de bacheliers, et éviter, aussi, que les établissements qui sont en dehors du dispositif puissent fausser les règles du jeu au détriment de ceux qui y sont entrés.

L'examen des dossiers de candidatures est la responsabilité la plus délicate des établissements d'accueil. C'est une charge lourde, qui est la contrepartie de la notoriété et de la facilité de contact qu'apporte le référencement de la formation dans APB, car l'entrée dans APB l'a parfois considérablement

augmentée par rapport à la situation antérieure. Elle l'est particulièrement, bien entendu, pour les universités, qui n'ont pas réussi à soutenir de manière satisfaisante le défi du grand nombre.

Pour concrétiser la promesse du législateur, dès la première année d'APB (en 2008) un « module d'orientation active » était fourni par l'outil, avec deux options pour que l'université donne son avis sur la candidature. La plupart des filières universitaires ont choisi l'option dite de « l'orientation sollicitée », dans laquelle l'élève choisit ou non de solliciter cet avis d'orientation. Peu de filières ont choisi de généraliser ce conseil à tous les étudiants (option dite « d'orientation pour tous ») en raison du nombre de postulants concernés. « L'orientation pour tous » est pratiquée de façon différenciée selon le nombre de candidats. Dans le cas des filières qui reçoivent des centaines de candidatures, le traitement personnalisé n'est pas envisageable, en raison des délais imposés par la procédure. Mais le traitement automatisé, réalisé à partir des éléments du dossier constitué par le candidat, ne prend en compte que les notes obtenues en classes de première et de terminale (au mieux celles des deux premiers trimestres) et introduit, de ce fait, un biais difficile à éviter, car il ne permet pas de différencier les établissements selon leur pratique d'évaluation ni de tempérer la valeur des notes par l'appréciation. En revanche, des flux de candidatures moins importants autorisent un traitement personnalisé. Le lycée d'origine et l'avis du chef d'établissement peuvent alors être pris en compte, ainsi que d'autres paramètres, telle la motivation du candidat, que l'on peut « mesurer » à la lecture de son projet professionnel et d'une éventuelle lettre de motivation. On trouve souvent dans cette catégorie les antennes universitaires qui sont particulièrement attentives au recrutement de leurs étudiants : éloignées de l'université mère, elles ne présentent pas la même attractivité et pratiquent un traitement personnalisé des dossiers.

Dans « l'orientation sollicitée », la démarche vient du candidat, puisque c'est lui qui doit en faire explicitement la demande. Mais il apparaît que la proportion des candidats qui entreprennent cette démarche est faible, et qu'en outre elle a tendance à diminuer d'année en année. Les demandeurs étant peu nombreux, leurs dossiers sont souvent examinés de manière personnalisée. Mais les enseignants impliqués dans la formulation de ces avis ont souligné l'important travail que cela représente et leurs frustrations au regard des suites données à cet avis : beaucoup des candidats qui reçoivent un avis négatif n'en tiennent pas compte. Au demeurant, ce ne sont pas toujours les élèves pour lesquels cet avis est essentiel, qui en font la demande. En particulier, les élèves issus de filières technologiques ou professionnelles s'abstiennent souvent : peut-être parce qu'au fond d'eux-mêmes, ils redoutent un avis négatif, mais veulent tout de même « essayer l'université », notamment s'ils n'obtiennent pas une place en filière sélective. C'est un vrai problème, car le taux de réussite de ces élèves est globalement faible à l'université, et extrêmement faible pour les bacheliers professionnels.

L'orientation « active »

La formule a fait florès, malgré ou, peut-être, à cause de son caractère un peu obscur ; mais l'idée est bien celle-ci : faire de l'élève (et de l'étudiant) non plus l'objet, mais le sujet de l'orientation, obtenir qu'au lieu de la subir passivement

et souvent par l'échec, il en devienne l'acteur, augmentant par là même ses chances de réussite.

La notion prend son origine dans le projet ministériel d'expérimenter à l'université, pour la rentrée 2007, un recrutement qui empruntait aux méthodes des filières sélectives : l'examen d'un dossier, examen en l'espèce non sélectif, cela va de soi, mais débouchant sur des préconisations, visait à faire de l'inscription du nouveau bachelier, non un choix par défaut, mais « *une démarche positive, éclairée et réellement accompagnée* » (lettre circulaire du 6 novembre 2006 adressée par la direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) aux présidents d'université sur « l'orientation active »). Dans ce projet, qui proposait, pour simplifier, une anticipation « artisanale » d'APB, la démarche de l'orientation active était limitée à la procédure d'accès à l'université et ressortissait à la seule responsabilité de l'enseignement supérieur. Mais, rapidement, avec la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) et la mise en œuvre d'APB, elle devient aussi l'affaire du pré-bac, où elle se conjoint, d'autre part, avec la dynamique impulsée, en matière d'orientation, par les réformes du lycée (LP et LGT).

L'orientation active, responsabilité partagée du lycée et de l'université

C'est une circulaire¹⁵⁸ signée des deux ministres Darcos et Péresse qui lance l'entreprise commune, étroitement liée, à ce moment-là, à la procédure APB¹⁵⁹ : le public visé est circonscrit aux élèves de terminale, pour l'orientation desquels est prévue une réunion spéciale du conseil de classe ; la concertation préconisée entre les universités et les lycées porte sur les modalités d'information des futurs bacheliers et l'articulation des calendriers des procédures universitaires et scolaires ; pour le pilotage sur le terrain, il est demandé aux recteurs d'installer une « commission de coordination académique des formations post baccalauréat », chargée seulement, dans l'immédiat, de coordonner et évaluer la mise en œuvre des procédures d'admission.

La circulaire inaugurale reste donc très centrée sur l'accompagnement de ces procédures. La seule ouverture sur le moyen terme qu'elle propose, mais elle est de taille, porte sur « *la formation des enseignants des lycées dans leur rôle d'accompagnement et de conseil* » qui « *appelle une adaptation rapide des plans académiques de formation, auxquels seront associées les universités* ». En effet, comme on le verra par après, la question de l'information des enseignants du second degré sur les formations supérieures, voire de leur formation au conseil de leurs élèves sur le projet d'orientation, est donc une question essentielle pour le succès de l'orientation active vers le supérieur.

¹⁵⁸ Circulaire n° 2008-2013 du 22 janvier 2008.

¹⁵⁹ La circulaire qui l'organise, antérieure à la précédente de quelques semaines (21 décembre 2007), est signée du seul directeur général de l'enseignement supérieur, mais anticipe largement sur les contenus de la circulaire commune.

Au regard d'une interface lycée - université initialement limitée à l'articulation autour de la procédure APB en direction des seuls élèves de classe terminale, les ambitions de la démarche commune sont allées s'élargissant.

Au début de la présente décennie, à la faveur de la réforme du lycée, dont la problématique de l'orientation est un point clé, une première tentative est faite pour généraliser un conseil d'orientation anticipé en classe de première (circulaire DGESIP - DGESCO n° 2011-115 du 26 janvier 2011). Elle sera renouvelée deux ans plus tard dans le cadre d'une circulaire commune du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (circulaire n° 2013-0012 du 18-6-2013), relative aux formations post baccalauréat et intitulée « Renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur ». C'est cette circulaire qui ancre dans le paysage une « commission académique des formations post-baccalauréat », dont la compétence est désormais étendue à toutes les questions relatives au « - 3 + 3 ». Le texte dessine une « *politique d'orientation des lycéens vers l'enseignement supérieur placée sous la responsabilité partagée du MEN et du MESR* » dont l'orientation active n'est qu'un des moyens d'action, en amont d'autres dispositifs à déployer en premier cycle de l'enseignement supérieur, et qui ne se réduit pas à la procédure APB, puisque, notamment, elle intègre le conseil anticipé en classe de première.

Ce dessin témoigne d'une maturation du propos au niveau ministériel. Quant à l'appropriation par le terrain de cette politique nationale, le « *répertoire de pratiques pour la généralisation du conseil d'orientation en classe de première* » diffusé par la DGESIP à la rentrée 2014 en témoigne : le nombre, la variété, la diversité géographique des actions concrètes auxquelles fait écho ce document, en les décrivant succinctement, montrent que beaucoup de chemin a été fait depuis les premières initiatives locales de rapprochement entre lycées et universités. Le levain de l'orientation active de 2008 a produit son effet, à la longue, et le dialogue nécessaire entre les acteurs du supérieur et du second degré est noué, sur ce plan du moins.

Le rôle clé et difficile des enseignants de lycée

Le conseil des enseignants de lycée dans l'élaboration du projet d'orientation de leurs élèves est essentiel, en raison de la confiance que ces derniers leur accordent. Mais cette confiance n'a de sens que si les enseignants ont une bonne représentation des formations dispensées dans l'enseignement supérieur.

Or, en fait, les enseignants du second degré méconnaissent en général les évolutions récentes de l'enseignement supérieur. Les enseignants de LGT ont de l'université une représentation héritée de la période pendant laquelle ils étaient eux-mêmes sur les bancs de la faculté : selon cette représentation, dissuasive pour des lycéens en demande d'un cadre plus structurant et plus rassurant, les étudiants y sont livrés à eux-mêmes, alors que, depuis quelques années, les choses changent sur ce plan. Concernant les classes préparatoires scientifiques, les clichés du passé subsistent également, bien que dans les deux dernières décennies, les classes préparatoires scientifiques élitaires soient devenues progressivement des classes préparatoires de masse, qui comptent désormais plus d'élèves scolarisés que

les filières correspondantes de l'université. Quant aux CPGE littéraires, elles ont connu un élargissement de leurs débouchés, avec la construction d'une banque d'épreuves communes à de multiples formations au-delà des écoles normales supérieures elles-mêmes ; mais cette évolution très positive n'est pas toujours bien connue. Pour leur part, bien entendu, les professeurs des disciplines « professionnalisantes » ont une bonne connaissance des formations délivrées par les STS et les IUT, avec lesquelles ils ont une affiliation naturelle (professeurs des sciences de l'ingénieur pour les formations relevant de la production, professeurs d'économie et gestion pour celles relevant des services). En revanche, les autres enseignants de LGT ne connaissent que très peu ces filières, notamment l'organisation des études et les modalités d'évaluation des compétences des élèves. Quant aux professeurs exerçant en lycée professionnel, singulièrement ceux des disciplines professionnelles, s'ils connaissent en général bien les filières de STS qui s'inscrivent dans la droite ligne des spécialités du baccalauréat passé par leurs élèves, tout particulièrement lorsqu'elles sont présentes dans leur établissement, en revanche, leur connaissance des filières universitaires générales ou des IUT, en particulier des compétences attendues pour réussir dans ces formations, fait souvent défaut, ce qui conduit très fréquemment à des conseils erronés.

Une actualisation des connaissances des enseignants du second degré sur les réalités de la formation supérieure, est d'autant plus nécessaire que l'institution leur assigne *de facto* une mission nouvelle en matière d'orientation.

L'orientation de l'élève était jadis un exercice ponctuel, requis surtout pour les élèves en difficulté et qui restait largement l'affaire d'acteurs spécialisés. Il n'en va plus de même aujourd'hui, où l'orientation bénéficie à tous les élèves dans le cadre d'un parcours continu du collège à l'université. En cohérence avec ce nouveau paradigme, la rénovation de la voie professionnelle et la réforme du lycée font une place explicite à ce qu'on peut considérer, par analogie, comme une démarche d'orientation active à l'usage du lycéen. La systématisation, à tous les niveaux des différentes filières, d'un horaire de deux heures hebdomadaires (en moyenne annuelle) dédiées à l'accompagnement personnalisé, le permet : l'orientation est, avec le soutien disciplinaire et l'approfondissement des connaissances, un des trois emplois possibles de cet horaire. Mais les premiers bilans de mise en œuvre confirment ce qu'on pouvait craindre : l'orientation est le maillon faible de l'accompagnement personnalisé principalement centré sur le soutien et l'approfondissement disciplinaires.

De fait, même si depuis 2006, le cahier des charges de la formation des maîtres précise clairement que tout professeur doit aider l'élève à construire son projet d'orientation, le message national n'est pas parfaitement reçu : les enseignants, s'ils ne sont pas professeurs principaux, n'accordent pas à l'information et au conseil pour l'orientation une importance significative ; cette préoccupation vient loin derrière celle qu'ils estiment être au cœur de leur métier, l'enseignement de leur discipline. Quant aux professeurs principaux, la dernière circulaire qui précise leur rôle, datant du 21 janvier 1993, mériterait certainement d'être réactualisée. Car leur mission est de plus en plus lourde

et les activités liées à leur fonction sont devenues beaucoup plus complexes : elles concernent à la fois la régulation de la vie de classe, la coordination pédagogique et parfois administrative de nombreux dispositifs (tels que les conseils de classe, l'accompagnement personnalisé, etc.), et le dialogue avec les lycéens et leurs parents au sujet de leur projet individuel d'orientation. Sur ce point particulier, leur positionnement par rapport aux conseillers d'orientation psychologues (COP) est, d'ailleurs, parfois délicat.

La mission des enseignants du second degré en matière de conseil pour l'orientation peine, donc, à être mise en œuvre comme il le faudrait.

Le parcours de formation

« Dans la continuité des enseignements dispensés dans le second cycle de l'enseignement du second degré, qui préparent à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur » (alinéa initial du L. 612-2) : c'est par ces mots, dont on voit l'importance capitale pour les évolutions en cours, que s'ouvre, désormais, depuis la loi Fioraso (art. 32), la section du code de l'éducation consacrée à l'organisation du premier cycle des études supérieures. En même temps qu'elle enjoint à la formation supérieure de s'ordonner par rapport à la formation du second degré, elle présume que celle-ci se projette vers l'étape ultérieure, et fonde ainsi la logique d'un parcours continué « de bac – 3 à bac + 3 ».

Il convient donc, dans le cycle terminal de l'enseignement scolaire, de ne plus vivre dans la fiction que le seul prérequis d'accès à l'enseignement supérieur est l'obtention du baccalauréat, et de mieux armer le lycéen pour sa métamorphose en étudiant ; mais il s'agit aussi, dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, de considérer que l'accompagnement de cette métamorphose est un enjeu majeur, soit en privilégiant tel ou tel parcours pour des publics plus fragiles comme les bacheliers technologiques et professionnels, soit en aménageant en conséquence le cursus de licence, où le changement de paradigme est le plus fort pour le jeune bachelier.

La préparation des lycéens à la poursuite d'études

L'objectif que le lycée prépare à l'enseignement supérieur, induit une révolution, dans un système où ce segment de la formation était tout entier tendu vers la préparation du baccalauréat, envisagé comme son terme absolu. Orienter les énergies du lycée vers la formation ultérieure ne pourra se faire vraiment sans les distraire, tant soit peu, de ce qui les mobilise entièrement depuis toujours, sans repenser, d'une manière ou d'une autre, le prétendu premier grade universitaire. À l'élève qui se destine à l'enseignement supérieur, on ne peut plus se contenter de dire : « *passé ton bac d'abord !* »

Faire évoluer le baccalauréat ?¹⁶⁰

Le baccalauréat, dont on a célébré il y a peu les 200 ans d'existence, loin de souffrir d'immobilisme, a au contraire considérablement changé de visage. En moins d'un demi-siècle, du fait, en particulier, de la création du baccalauréat technologique, puis du baccalauréat professionnel, l'élargissement de l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat, a été spectaculaire : on est passé de 19,6 % en 1968 à 73,7 % en 2013.

Cette politique constante de démocratisation du baccalauréat, encore insatisfaisante, continue à se traduire par un rythme soutenu d'ajustements. Ils tendent à adapter l'examen à la diversité des candidats, en leur proposant une plus grande variété de choix et en évaluant des connaissances plus diversifiées.

En réalité, les critiques qu'on peut adresser au baccalauréat tiennent moins à une prise en considération insuffisante des évolutions de la société qu'aux fragilités induites par ces ajustements. Dans un contexte d'augmentation accélérée du nombre des candidats, ils se traduisent en effet par une complexité croissante de l'organisation des épreuves et peuvent susciter des doutes sur la constance de la qualité certificative du baccalauréat :

- le nombre des épreuves organisées à chaque session du baccalauréat, qui a donné lieu en 2010 à l'élaboration de 4 880 sujets, représente un coût croissant et mal évalué ;
- une organisation à ce point complexe constitue un facteur de risques propres à perturber gravement une session de l'examen, avec un fort retentissement médiatique ;
- plusieurs indicateurs peuvent conduire à s'interroger sur la stabilité de la valeur certificative du baccalauréat : ainsi, en une quinzaine d'années, le nombre de candidats ajournés a diminué de moitié, tandis que le nombre de mentions « très bien » attribuées dans la série S était multiplié par cinq.

Par ailleurs, l'orientation des lycéens dans l'enseignement supérieur est désormais assurée, dans une large mesure, en amont du baccalauréat. La réussite à l'examen ne constitue dès lors plus qu'une condition suspensive de l'inscription définitive du lycéen dans une filière sélective ou à l'université.

Il est par conséquent permis de craindre un divorce croissant entre les attentes dont le baccalauréat est investi, en tant que rite républicain et repère social de premier ordre, et la réalité d'une institution qui se déliterait progressivement. D'ores et déjà, il est difficile d'étayer la dimension de premier grade de l'enseignement supérieur, traditionnellement attachée au baccalauréat, mais démentie par l'insuccès de nombreux bacheliers professionnels dans les études supérieures.

¹⁶⁰ À cette redoutable question, se sont attelées, en 2011, pas moins de quatre inspections générales : l'IGF, l'IGEN, l'IGAENR, et le CGIET. Le développement qui suit, reprend la synthèse de leur rapport conjoint, intitulé Propositions pour une évolution du baccalauréat rapport IGEN - IGAENR n° 2011-117.

Il y a donc matière à réformer le baccalauréat en visant à atteindre trois objectifs : une simplification de l'examen, une amélioration de sa qualité certificative et un renforcement de son articulation avec l'enseignement supérieur.

Un rééquilibrage des modalités d'évaluation diminuant le nombre d'épreuves terminales écrites au profit de l'évaluation continue paraît une voie à privilégier. Le remplacement des épreuves du second groupe, à la valeur certificative contestable, par l'examen du livret scolaire, serait également de nature à simplifier l'organisation, tout en augmentant sa qualité certificative.

Une meilleure prise en considération de l'évaluation continue suscite toujours d'importantes réticences, alors même qu'elle fonde l'orientation des lycéens, en particulier pour l'admission dans les filières les plus sélectives. Il est indispensable, pour les surmonter, d'une part, d'instituer des mécanismes adéquats de régulation académique, d'autre part, d'objectiver, par des études statistiques, l'effet des écarts entre évaluation continue et évaluation terminale, telle qu'elle est aujourd'hui mise en œuvre au baccalauréat.

Des évolutions paraissent nécessaires dans les règles mêmes d'octroi du baccalauréat : le principe du calcul d'une moyenne et la compensation que ce calcul induit entre l'évaluation de différentes disciplines constitue une originalité française contestable. La meilleure façon d'en atténuer les effets pernicieux consisterait à introduire des seuils éliminatoires dans les disciplines les plus importantes de chaque série du baccalauréat.

De même, le principe d'octroi de points de majoration afférents aux épreuves facultatives, dont l'effet est, de surcroît, amplifié par la mise en œuvre de coefficients multiplicateurs, constitue une anomalie qui devrait être remise en cause : 25 à 40 % des mentions « très bien » dans les séries générales du baccalauréat s'expliquent par les épreuves facultatives.

La diminution du nombre des épreuves terminales suppose, d'une part, l'élaboration de référentiels plus précis des acquis à évaluer ; d'autre part, une réflexion sur la nature des épreuves qui pourrait s'inspirer d'exemples étrangers (tels que celui de l'épreuve italienne du *colloquio*). Une diversification des modalités d'évaluation, notamment en faveur de l'oral, paraît souhaitable. La création d'épreuves interdisciplinaires, dans le prolongement de la voie instituée par les travaux personnels encadrés, serait également bénéfique. Ces évolutions seraient en phase avec celles qui sont à l'œuvre dans l'enseignement supérieur, et participeraient à améliorer la lisibilité du baccalauréat et à davantage l'intégrer dans la poursuite d'études.

Préparer clairement et partout les lycéens à leur entrée dans l'enseignement supérieur

La question de la préparation à l'enseignement supérieur, point aveugle de la rénovation de la voie professionnelle, est loin d'être absente de la réforme du LEGT, mais la prise en charge pédagogique de cette préparation est quasi exclusivement portée par les équipes qui doivent assumer l'orientation (parfois massive, dans quelques établissements qualifiés d'excellence) de leurs élèves en classe préparatoire. S'appuyant sur les outils de la réforme du lycée (accompagnement personnalisé, stages), cette préparation concerne une minorité d'élèves, par la seule voie du renforcement disciplinaire. Élèves

et familles concernés en sont certes demandeurs. Cela place néanmoins l'institution face à un paradoxe : ce sont les élèves qui ont peut-être le moins besoin d'être préparés à l'enseignement supérieur qui le sont le mieux ; et face à une exigence : élargir cette préparation à tous¹⁶¹.

La procédure admission post-bac clôt l'année de terminale à la fin du second trimestre, puisqu'à cette date les vœux sont formulés et, le cas échéant, les dossiers envoyés. Un certain nombre d'avis ou de décisions sont formulés par les établissements d'enseignement supérieur dans le courant du dernier trimestre, laissant les élèves avec le seul objectif de préparer un baccalauréat dont les conditions d'obtention n'influeraient pas sur leur parcours ultérieur. Cela pose la question du sens pédagogique de ce troisième trimestre qui n'est plus tendu que par la préparation de l'examen, sans véritable projection vers la rentrée suivante, qui constitue pourtant pour l'élève une rupture majeure dans son parcours de formation.

Dans l'hypothèse du maintien du baccalauréat dans sa forme actuelle et du calendrier de préinscription, il paraît important de redonner un contenu pédagogique au troisième trimestre, déjà perturbé par l'étalement des épreuves.

Le lien entre le lycée et l'enseignement supérieur pourrait être renforcé de la manière suivante :

- en orientant clairement les enseignements (accompagnement personnalisé compris) vers l'enseignement supérieur et en plaçant au centre des compétences travaillées celle de l'autonomie de l'élève. La réalisation d'un bilan de compétences en fin d'année pourrait participer de la prise de conscience partagée des points forts et des points faibles à l'orée du parcours dans l'enseignement supérieur ;
- en donnant à l'accompagnement personnalisé, en terminale, l'objectif principal de la préparation de l'après-baccalauréat : annualisation des horaires pour concentrer cet accompagnement sur le troisième trimestre et constitution de groupes interclasses en fonction des projets des élèves : CPGE / filières générales de l'université / STS ;
- en utilisant les dispositifs d'accompagnement pour la préparation d'un projet personnel du futur étudiant (PPFE), communément mis en œuvre dans les universités et dans beaucoup d'écoles : ce PPFE pourrait être formalisé afin de constituer la base du projet personnel de l'étudiant ;
- en invitant tous les lycées (et non pas seulement ceux qui proposent des classes post-bac) à passer des conventions de partenariat avec les établissements d'enseignement supérieur de leur académie (universités, grandes écoles, etc.) afin de permettre la multiplication de contacts entre établissements (invitation d'élèves de terminale à suivre

¹⁶¹ Les préconisations ci-après, ainsi que celles du point suivant, sont reprises du rapport IGEN - IGAENR n° 2013-013 sur Le suivi de la mise en œuvre de la réforme du LEGT particulièrement pour la classe terminale. Elles sont, mutatis mutandis, susceptibles de s'appliquer au LP.

des cours en amphithéâtre, rencontre avec des étudiants, cordées de la réussite, etc.) et leur inscription dans un véritable projet pédagogique commun ;

– en engageant les universités (dans le cadre des conventions de partenariat) à mobiliser leurs étudiants engagés (donnant lieu aujourd’hui à des reconnaissances sous forme de crédits ECTS¹⁶²), dans des actions de tutorat de lycéens ou d’information à leur intention.

Donner aux enseignants du 2nd degré des outils pour accompagner leurs élèves

Le baccalauréat reste pour le lycée, et pour chacun des membres qui le constituent, l’horizon principal, l’après-bac restant pour beaucoup trop de professeurs une *terra incognita*, y compris lorsque ces derniers interviennent dans des établissements qui offrent du post-bac. La gestion de la préinscription par le biais d’APB confronte brutalement et de manière éphémère les enseignants aux projets divers et variés de chacun de leurs élèves. Ils ne sont ni préparés ni organisés pour soutenir ces derniers dans la formulation progressive de vœux pertinents. Sans leur faire endosser la mission de conseiller d’orientation, les professeurs de terminale doivent pouvoir assumer au cœur de leurs enseignements respectifs une mission de préparation à l’enseignement supérieur.

Au-delà des contenus d’enseignement à aménager pour servir cet objectif, il est nécessaire que se construise au sein de chaque établissement une meilleure connaissance concrète des méthodologies et des contenus des formations supérieures.

Dans tous les lycées :

– systématiser un volet « accès à l’enseignement supérieur » dans chaque contrat d’établissement, avec des indicateurs de suivi et de performance propres (suivi des orientations des élèves, taux d’adéquation entre premier vœu et vœu obtenu, taux de réussite en L1) ;

– désigner des professeurs référents pour l’enseignement supérieur au sein du lycée. Ces professeurs, représentatifs de la diversité des disciplines, désignés par grande filière de l’enseignement supérieur, seraient chargés du contact avec les établissements d’enseignement supérieur de proximité (connaissance des acteurs et des enjeux de la filière, des compétences requises, des parcours possibles). Réunis avec les conseillers d’orientation, les CPE, des représentants de corps d’inspection, ils auraient à nourrir le volet accès à l’enseignement supérieur du projet d’établissement, établir un référentiel des compétences attendues et définir le parcours de préparation à l’enseignement supérieur (information, soutien, renforcement) dans le

¹⁶² ECTS : European Credits Transfer System.

cadre de l'accompagnement personnalisé, au troisième trimestre notamment.

Dans les lycées disposant d'une filière technologique pré et post-baccalauréat :

- permettre aux lycées qui disposent d'une offre post-baccalauréat de conduire une politique clarifiée de ressources humaines, propre aux enjeux de l'enseignement supérieur (mode de recrutement, place de l'agrégation, certifications exigibles, formation continue) ;
- devant les difficultés spécifiques des étudiants de STS dans les matières générales et l'exigence de permettre à un nombre croissant d'entre eux d'accéder au niveau de la licence, donner aux professeurs des enseignements généraux de STS la mission de renforcer les compétences requises en ces matières des élèves de lycée. Le temps d'enseignement libéré pour les professeurs d'enseignement général à l'occasion des périodes de stages de leurs étudiants pourrait ainsi être mis prioritairement à disposition d'élèves de terminale dans le cadre de modules de renforcement au projet de poursuites d'études (maîtrise de la langue, culture générale, compétences mathématiques, compétences sociales et civiques) ;
- d'une manière générale, pour les étudiants des filières technologiques et professionnelles, en particulier, il paraît utile de développer les passerelles longitudinales entre pré et post-baccalauréat. Autant il est légitime et même nécessaire qu'une spécialisation professionnelle du post-baccalauréat soit clairement affirmée (agrégation, certifications spécifiques), autant la scission radicale des équipes entre pré et post-baccalauréat paraît dommageable. L'accompagnement personnalisé du pré baccalauréat (au troisième trimestre en particulier) pourrait être l'espace d'intervention privilégié des enseignants des matières générales de STS, avec le projet de préparer les élèves à devenir des étudiants en lien avec les équipes qui préparent ces élèves au baccalauréat.

L'accueil en filière courte des bacheliers technologiques et professionnels

Dans le cadre du suivi de la mise en œuvre de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, les inspections générales ont reçu mission en septembre 2013 de dresser un premier bilan de la disposition qui, à l'article 33 de la loi, prévoit la fixation par les recteurs d'un pourcentage minimal de bacheliers technologiques et professionnels respectivement dans les IUT et les STS.

La mission, qui a mobilisé le réseau des correspondants académiques de l'IGAENR et s'est rendue dans dix académies où elle a pu, notamment, auditionner les personnels, les élèves et les étudiants de vingt-cinq établissements (seize lycées et neuf IUT), a travaillé en deux temps. Une première phase lui a permis d'observer les modalités de mise en œuvre des mesures afférentes de l'article 33. Dans une seconde phase, la mission s'est attachée à compléter ces observations par l'analyse des résultats consolidés

de la campagne APB 2014, en les confrontant, d'une part, à ceux de la campagne 2013, d'autre part, aux constats de rentrée 2014¹⁶³.

Avec un recul d'une seule année, ce qui apparaît très court au regard de l'inertie des processus d'orientation / affectation, il est possible de prendre la mesure de la mobilisation des différents échelons du système éducatif dans l'application de la loi, mais également de la complexité des parcours des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur et de voir qu'elle pose la question de la préparation et de l'accompagnement pédagogique des élèves des voies technologique et professionnelle.

Dans des contextes locaux très contrastés, les académies se sont approprié de façon très différente le nouveau cadre institutionnel créé par la loi. On peut noter, en particulier, le caractère souvent prescriptif de la commande rectorale vis-à-vis des STS publiques, qui tranche singulièrement avec la prudence généralement de mise quant à la fixation des seuils pour les IUT, et plus encore pour les CFA ou les établissements privés. En outre, les modalités du pilotage académique ont emprunté des voies très diverses en matière de fixation des objectifs, de définition des seuils, d'accompagnement des équipes ou encore de gestion technique des phases successives d'APB. Aussi serait-il hasardeux d'établir, à partir des constats d'une seule campagne d'affectation, une quelconque corrélation et encore moins un lien de causalité entre les stratégies mises en œuvre en académies concernant les seuils minimaux et les évolutions de flux de bacheliers professionnels et technologiques respectivement en STS et en IUT.

D'un point de vue quantitatif, le bilan global apparaît mitigé. Les parts respectives des bacheliers professionnels en STS et des bacheliers technologiques en IUT ont augmenté, mais de manière très modérée (respectivement + 0,6 et + 1,6 %). De ce point de vue, et bien que le recul d'une année ne permette aucun jugement définitif, la loi ne semble pas avoir constitué une rupture de nature à créer une dynamique nouvelle : les évolutions qu'elle dessine demandent du temps et beaucoup d'accompagnement. D'une part, l'augmentation des taux de bacheliers professionnels parmi les entrants en STS et de bacheliers technologiques parmi les entrants en IUT s'avère plus faible à la rentrée 2014 qu'à la rentrée 2013. D'autre part, censée diminuer, la part des bacheliers professionnels et technologiques parmi les nouveaux entrants en licence augmente. Ils représentent aujourd'hui un quart des effectifs de L1. Mais de façon plus fondamentale, le poids des projets « contrariés » et le nombre des bacheliers professionnels contraints de recourir à la procédure complémentaire d'APB ne peuvent qu'interroger la pertinence de nombreux projets de poursuites d'études ainsi que la perception qu'en ont les enseignants du supérieur.

Ces évolutions modestes tiennent en partie à la difficulté rencontrée par les responsables académiques pour convaincre les personnels enseignants du

¹⁶³ *Rapport n° 2014-089, IGEN - IGAENR, Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs.*

bien-fondé de la démarche : beaucoup voient dans la fixation de seuils une forme de nivellement par le bas, sous-tendue par une logique de régulation des flux purement quantitative et peu en phase avec le potentiel de réussite des élèves. Ainsi, au discours porté aux niveaux national et académique concernant le continuum bac – 3 / bac + 3 lequel produit manifestement des effets structurants sur l'encadrement, fait écho une adhésion beaucoup plus mesurée des personnels enseignants au sein des établissements.

Certes les instructions relatives aux enjeux, aux objectifs et aux modalités de mise en œuvre de la priorité d'affectation des bacheliers professionnels et technologiques en STS et en IUT n'ont sans doute pas toujours été transmises aux équipes enseignantes avec la force de conviction et le niveau d'explication nécessaires. Cependant, le caractère récurrent des craintes exprimées par de nombreux enseignants, inquiets d'une baisse du niveau d'exigence en STS qui résulterait d'un afflux massif de bacheliers professionnels, mérite d'être souligné. D'autant que ces mêmes inquiétudes ont été relevées auprès des enseignants en IUT, lesquels estiment, pour beaucoup, que le « nouveau profil » des élèves, notamment ceux issus de la série STI2D, est inadapté à ce type de poursuite d'études.

Il ressort plus largement des investigations de terrain que les récentes réformes des voies professionnelle et technologique interrogent les finalités mêmes de chacune de ces deux voies de formation. Bien qu'il demeure un diplôme d'insertion, le baccalauréat professionnel est aujourd'hui de plus en plus tourné vers la poursuite d'études pour une partie importante des élèves. Cette double finalité est indéniablement source d'interrogation, voire d'incompréhension dans les établissements scolaires et de désillusion pour de nombreux élèves.

Ces tensions transparaissent clairement dans le décalage entre les discours tenus aux élèves de seconde professionnelle, auxquels on explique souvent, notamment dans le secteur des services, qu'ils se sont engagés dans un chemin d'études de cinq années (baccalauréat professionnel puis BTS), et la réalité de leurs parcours. Si les élèves de terminale de la voie professionnelle se tournent, en effet, très majoritairement vers les formations de type STS, ce mouvement doit être relativisé au regard des effectifs concernés. Ainsi, en 2014, sur les 173 671 élèves de terminale professionnelle, 69 295 ont demandé à intégrer une STS, soit à peine quatre élèves sur dix. Et au terme de la procédure APB, seulement 35 534 d'entre eux ont fini par accepter la proposition qui leur avait été faite, soit un élève sur cinq.

Ces chiffres interrogent de toute évidence le discours ambitieux, par ailleurs légitime, tenu à l'endroit des élèves de la voie professionnelle, discours qui ne correspondra pas, pour quatre élèves sur cinq, à ce qu'ils vivront. Ils interrogent la construction des projets de ces élèves et l'indispensable accompagnement dont ils doivent faire l'objet en amont comme en aval du baccalauréat, mais aussi la perception qu'en ont les différents acteurs dans l'enseignement supérieur.

Quoique de nature différente, la situation est également problématique pour les élèves de la voie technologique, qui peinent à trouver leur place entre des bacheliers professionnels toujours plus nombreux en STS et des bacheliers généraux qui restent très largement majoritaires en IUT.

Dans ce contexte, la mise en place des seuils minimaux se révèle à elle seule insuffisante pour modifier substantiellement l'origine des flux en STS et en IUT et ainsi réduire l'échec des bacheliers professionnels et technologiques dans les licences de l'université. Pour être relayée efficacement au niveau académique, l'impulsion ministérielle doit trouver sa traduction dans une amélioration notable des liens entre tous les acteurs de formation (lycées, STS, IUT, UFR) pour mieux prendre en compte la diversité des parcours et développer notamment l'accompagnement des phases sensibles de transitions / ruptures.

Cette politique doit toutefois pouvoir s'appuyer sur un discours sans ambiguïté quant aux finalités des deux voies de formation (poursuite d'études dans l'enseignement supérieur pour les bacheliers technologiques, insertion professionnelle ou poursuite d'études pour les bacheliers professionnels). À cet égard, il convient d'être particulièrement vigilant pour que la priorité d'affectation des bacheliers professionnels en STS et des bacheliers technologiques en IUT ne conduise pas à une lecture binaire de la loi assignant les bacheliers professionnels aux STS et les bacheliers technologiques aux IUT. Une telle lecture, en interdisant l'accès de certains publics à des formations qui contribuent à la sécurisation de leurs parcours (pour des élèves fragiles issus de l'enseignement général, par exemple), aurait pour effet de standardiser les parcours à l'entrée du supérieur et de faire obstacle aux réorientations qui doivent pouvoir jouer à plein, au besoin, lors de la première étape de ces parcours.

C'est la raison pour laquelle il est éminemment souhaitable que la politique de flux s'inscrive dans un projet plus global, mobilisant, au-delà des aspects organisationnels et structurels, une forte dimension pédagogique, dimension déterminante pour la réussite de toute poursuite d'études. La réponse à des parcours de moins en moins linéaires, plus individualisés et réversibles passe d'abord et surtout par un accompagnement pédagogique renforcé.

Pour relever ces défis d'une manière directement opérationnelle, il conviendrait que les académies orientent leur action, selon quatre axes de progrès :

- une mobilisation accrue des différents acteurs autour des projets académiques, des projets d'établissements, et de la signature de conventions tripartites associant les recteurs, les directeurs d'IUT / présidents d'universités et les présidents de conseils régionaux ;
- une amélioration des outils de pilotage (création d'observatoires des parcours, quantification de la mobilité étudiante) ;
- une utilisation plus systématique par les services académiques des outils de gestion à leur disposition (permettant notamment un suivi plus fin des différentes phases de la procédure d'accès dans l'enseignement supérieur) ;
- un renforcement de l'accompagnement pédagogique (mise en place de liaisons pédagogiques pré et post bac, d'instruments de diversification des parcours, ajustement des référentiels).

L'objectif de la réussite en licence

Le cursus de la licence universitaire reste la filière principale de notre système d'enseignement supérieur, mais il rencontre durablement deux problèmes chroniques et, certainement en partie, liés sur le fond : la baisse de son attractivité relative et celle du taux de succès des étudiants qui s'y inscrivent.

La régularité de la première est incontestable sur la moyenne période : les deux cinquièmes des bacheliers s'inscrivaient à l'université (hors IUT) en 2000 ; ils n'étaient plus qu'un tiers dix ans plus tard. Cette évolution se fait, d'ailleurs, non pas au profit des filières sélectives traditionnelles (CPGE, IUT, STS), mais au profit d'écoles très variées (écoles de commerce, d'ingénieurs, artistiques, paramédicales).

Mais c'est la baisse du taux de succès dans le cursus de licence qui a focalisé l'attention politique à la fin de la décennie précédente. Plus inquiétante et spectaculaire, d'ailleurs, que la baisse du taux du succès en L, c'est la hausse du taux d'échec en L1 qui alarmait les acteurs. Certes, le taux de réussite en trois ans des primo-inscrits en L1, qui était encore de 29,1 % en 2004, n'était plus que de 26,3 % en 2009. Mais, la part des primo-inscrits en L1 accédant en L2 l'année suivante baissait, elle, de manière très forte tombant de 47,7 % en 2006 à 42,3 % en 2010. Bien entendu, cette chute, concomitante dans les faits d'un redémarrage à la hausse du nombre des bacheliers et de l'arrivée de nouveaux publics (notamment en 2009 des bacheliers issus de la réforme de la voie professionnelle), leur était corrélée dans les raisonnements. Le choc conjoncturel a été, quoi qu'il en soit, suffisamment sensible pour déclencher une dynamique de réforme des pratiques et du cadre d'enseignement du cursus de licence. Il est encore trop tôt pour apprécier l'efficacité de cette dynamique. Mais la constance, à travers les gouvernements successifs, depuis plusieurs années, de l'impulsion politique donnée à ces évolutions atteste de leur bien-fondé.

Les initiatives du « plan réussite en licence » (PRL) ont souvent ouvert la voie sur le terrain

Le PRL, financé par abondement de la subvention des universités sur trois exercices successifs (de 2008 à 2010), a fait l'objet, en son temps, de controverses vigoureuses¹⁶⁴. Elles étaient essentiellement centrées sur les questions budgétaires : celles-ci ont masqué, à l'époque, les véritables enjeux, d'ordre pédagogique, et conduit à méconnaître, pendant la mise en œuvre du PRL, les prémisses de transformations structurantes pour le système.

Le PRL a incontestablement permis d'accentuer la montée en puissance de la pluridisciplinarité et de la spécialisation progressive dans les maquettes d'enseignement. La spécialisation très précoce des mentions de licence et

¹⁶⁴ *C'est dans ce contexte tendu qu'a été demandée à l'IGAENR une « note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence » rapport n° 2010-091 : elle a contribué à faire comprendre, au-delà de la polémique financière, la pertinence et la fertilité des évolutions enclenchées, ici résumées. On s'y reportera pour plus ample détail.*

leur centrage excessif sur les connaissances disciplinaires ont été tôt reconnus comme des causes prépondérantes d'échec en licence et ont fait l'objet de débats nourris. C'est pourquoi, dès les contrats quadriennaux 2008, première année du PRL, et les habilitations délivrées dans cet exercice, plusieurs universités se sont efforcées d'introduire plus de pluridisciplinarité dans les maquettes de L1, certaines allant même jusqu'à proposer une approche du type majeure – majeure complémentaire obligatoire – mineure obligatoire, voire, pour les « sciences dures », un tronc commun intégral. Des UE (unités d'enseignement) de sensibilisation disciplinaire, de méthodologie, des enseignements transversaux de langues et d'informatique ou une aide à la professionnalisation, même sous des formes optionnelles, ouvraient, d'autre part, la voie à une approche par les compétences qui allait, en même temps, que la diversification disciplinaire, favoriser les processus de réorientation et plus généralement la flexibilité des parcours.

D'autre part, le PRL a été l'occasion de fortifier, dans certaines universités plus en pointe sur ces questions, ou sinon d'expérimenter, pour la plupart des établissements, des dispositifs très variés d'intégration, de soutien et d'accompagnement des nouveaux étudiants. La cristallisation réglementaire de ces pratiques nouvelles a été rapidement opérée à travers l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence, qui panachait obligation et incitation.

Par exemple, la volonté que « *chaque étudiant bénéficie d'un dispositif d'accueil et d'orientation destiné à faciliter son intégration à l'université* » (article 5 de l'arrêté précité) vient consacrer le développement, observé à travers le PRL, de l'accueil des primo-entrants en licence, principalement par la mise en place de préentrées à caractère quasi obligatoire, généralisé et professionnalisé. Ces dispositifs, qui ressemblent de plus en plus à de véritables semaines d'intégration, constituent le point aval d'une chaîne de communication tissée en direction des lycéens avec l'aide des rectorats ou dans le cadre d'un dialogue direct avec certains EPLE. Dans certains cas, la préentrée est non seulement un exercice d'information essentiel, mais, de plus en plus, un exercice identitaire (présence active des présidents et des cadres de l'établissement) et pédagogique (tests d'évaluation, ateliers de soutien, méthodologie). La préentrée permet aussi de présenter l'université, d'assurer des visites du campus et notamment du SCD, de s'approprier l'ENT interne, de proposer des entretiens individuels ou en groupes restreints, de pratiquer des tests d'évaluation, de fournir une aide aux inscriptions pédagogiques et aux choix des bons modules (tutorat d'accueil).

Plus problématique, en revanche, est la mise en œuvre obligatoire du « *suivi personnalisé de chaque étudiant (...) assuré par un enseignant référent* » (art. 9) : même s'il concerne prioritairement les étudiants de L1, rien n'empêche théoriquement qu'il s'étende aux L2 et L3, et sa mise en place correspond souvent à une véritable « révolution culturelle », ainsi que le montrent les observations faites dans le cadre expérimental du PRL. Le dispositif transforme et enrichit, incontestablement, le lien enseignant / enseigné là où les entretiens individuels fonctionnent effectivement, mais ce n'est pas un cas de figure universel, tant s'en faut, car il ne peut reposer que sur le volontariat des enseignants. Or le rôle d'enseignant référent est objectivement difficile à développer dans des composantes sous-encadrées et donc à court de ressources humaines.

D'autre part, la réussite de la démarche se heurte à une opposition répandue chez les enseignants-chercheurs à la « secondarisation » du supérieur : certains dénoncent, pêle-mêle, la surcharge croissante de travail, l'absence de formation à cette tâche, et la contradiction qu'il y a à vouloir qu'ils soient tout à la fois des chercheurs excellents, des gestionnaires avisés et des pédagogues engagés. Il est clair qu'il faudra du temps pour que se généralise et perdure le dispositif de l'enseignant référent.

Le développement marqué du contrôle continu des connaissances pourrait, à défaut, devenir le point d'appui des dispositifs de soutien. La pratique et/ou la réflexion sur l'approfondissement du contrôle continu existaient le plus souvent avant la mise en place du PRL. Ce mode d'évaluation est considéré en général comme un facteur de réussite pour les étudiants, car il apporte la garantie d'un travail plus régulier de l'étudiant, d'une diminution de l'absentéisme et, globalement, d'une meilleure prise en charge de sa formation par l'étudiant lui-même. Mais les arguments qu'on oppose à sa généralisation ne sont pas négligeables. À supposer qu'elle devienne l'objectif d'une politique d'établissement, toutes les composantes ne seraient pas également aptes à s'y lancer : les UFR de droit, par exemple, expriment fréquemment des réticences légitimes, eu égard, en particulier, au grand nombre d'étudiants et à la masse de travail que l'organisation même des épreuves implique (convocations, réservations de salles, surveillance, corrections des copies, etc.), sans compter le préjudice subi par les étudiants qui se voient privés d'une partie des cours, puisque les heures sont occupées par le contrôle. Néanmoins, l'article 11 de l'arrêté relatif à la licence, qui ne pouvait que respecter et répéter la disposition législative en vigueur (alinéa 8 du L. 613-1) « *Les aptitudes et l'acquisition des connaissances et des compétences sont appréciées soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ces deux modes de contrôle combinés.* », ajoute, de manière incitative, « *Le mode d'un contrôle continu et régulier fait l'objet d'une application prioritaire sur l'ensemble du cursus conduisant à la licence.* ».

Un avantage incontestable du contrôle continu, intégral ou non, est qu'il permet d'appréhender le problème des décrocheurs puisqu'il est l'occasion d'un constat objectif sur les résultats de l'étudiant. Il renforce alors les éléments observés lors du repérage initial qui est une autre exigence de la réforme des pratiques amorcée à travers le PRL : « *les universités mettent en place (...) des dispositifs d'intégration et d'accompagnement prenant en compte les parcours antérieurs des nouveaux venus et favorisant leur adaptation* (art. 9 de l'arrêté précité). Cette disposition d'un arrêté, ainsi que cela avait déjà été signalé pour une autre, du même texte, sur l'élaboration progressive du projet personnel et professionnel de l'étudiant (cf. B.1.1) fera peu de temps après l'objet d'un confortement législatif : « *Conformément à l'objectif de réussite de tous les étudiants, les établissements d'enseignement supérieur peuvent mettre en place des dispositifs d'accompagnement pédagogique qui tiennent compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis, dans des conditions fixées par leur arrêté d'accréditation.* » (disposition codifiée au dernier alinéa du L. 612-3).

Les initiatives du PRL vont être mises en cohérence et amplifiées sous l'impulsion que la loi Fioraso donne à la réforme du premier cycle universitaire.

La transformation du cursus de licence avance désormais méthodiquement

Le double levier législatif de cette transformation est forgé par l'article 37 de la loi Fioraso, qui institue à la fois le cadre national des formations et la procédure d'accréditation des établissements à délivrer des diplômes nationaux, celle-ci étant le vecteur de mise en œuvre de celui-là.

La définition du cadre national des formations, pour la filière L

Cette définition s'est faite à travers deux arrêtés publiés simultanément (22 janvier 2014), correspondant chacun à un des deux items prévus par le législateur : « *la liste des mentions des diplômes nationaux regroupés par grands domaines ainsi que les règles relatives à l'organisation des formations* » (alinéa 5 du L. 613-1).

La question de la normalisation des intitulés de formation en référence à une nomenclature nationale se posait avec acuité, particulièrement pour le niveau M qui voyait pulluler les spécialités de master : il existait à ce niveau plus de 6 000 intitulés, dont le foisonnement (et l'instabilité également) rendait peu compréhensible au profane, et singulièrement aux employeurs potentiels, la qualification certifiée par le diplôme. Pour le niveau L, la prolifération des intitulés de formation était sans doute un peu moins vertigineuse, puisqu'il n'y avait, si l'on peut dire, que 1 400 licences générales, résultant de l'existence de quelque 320 mentions différentes. Mais l'enjeu de lisibilité était plus lourd encore, car le maquis des intitulés entraînait l'opacité de l'offre de formation et faisait obstacle à la construction du parcours de l'étudiant lui-même. La normalisation et la simplification des intitulés de formation du cursus de licence renvoyaient donc à d'autres enjeux portés par la loi pour la réforme du premier cycle universitaire, en matière d'orientation active et de spécialisation progressive de la formation. Aussi, en 2014, dès publication de la liste limitative des 45 mentions de licence, sans attendre donc la mise en œuvre, dans le calendrier pluriannuel de la contractualisation, de la nouvelle procédure d'accréditation qui serait l'occasion du réexamen au fond de l'offre de formation correspondante, c'est la totalité des licences de l'ensemble des universités, qui a fait l'objet d'une « transposition » d'intitulés pour les mettre en conformité avec la liste canonique des mentions désormais établie.

Au-delà de cette normalisation formelle des intitulés, un travail de fond a été entrepris pour définir chacune des 45 mentions de la nomenclature nationale, non pas en fonction de contenus d'enseignement et d'éléments de savoir académique, mais à travers un référentiel de compétences. Ce travail permet que perdure, dans le nouveau cadre national des formations, une démarche initiée sur la base de l'arrêté licence de 2011 et qui avait débouché sur la diffusion de référentiels de compétences établis dans vingt champs disciplinaires ; les nouveaux référentiels relaient la typologie antérieurement utilisée, qui distinguait, d'une part, des compétences disciplinaires et, d'autre part, des compétences génériques, communes à l'ensemble des mentions, et analysées en compétences préprofessionnelles et en compétences

transversales et linguistiques. L'ensemble des 45 référentiels de licence est disponible depuis janvier 2015. Diffusé aux universités, il leur servira de point d'appui pour élaborer, dans le cadre de leur accréditation et de leur autonomie pédagogique, une offre de formation à la fois singulière et cohérente avec les objectifs communs fixés au niveau national. Mais cette approche nouvelle par les compétences est également destinée à nourrir le « supplément au diplôme », lequel, ainsi que le précise le dernier alinéa de l'article 4 de l'arrêté du 22 janvier 2011 fixant le cadre national des formations, « *retrace l'ensemble des connaissances et compétences acquises durant le parcours de formation suivi par l'étudiant* » : il permet au diplômé de valoriser, pour son insertion professionnelle éventuelle, des acquis représentatifs d'un niveau de qualification correspondant à la licence. Ces référentiels de compétences sont donc le truchement d'un dialogue entre le monde académique et le monde socioéconomique, à qui ils parlent en un langage accessible et conforme à sa logique.

Les règles relatives à l'organisation des formations constituent le second volet du cadre national prévu par la loi. L'arrêté laisse en vigueur, en les modifiant en tant que de besoin, les divers textes particuliers¹⁶⁵ antérieurs en la matière, dont son titre premier construit en quelque sorte le cadre général de cohérence. Mais le titre II, consacré aux dispositions communes pour les diplômes nationaux de licence et de licence professionnelle, va plus loin que l'arrêté de 2011, d'ailleurs relatif à la seule licence, et avance sur le chemin ouvert par la loi récente. Il les conjoint par une disposition abstraite, mais cardinale : « *La spécialisation progressive repose sur la mise en œuvre du principe de continuité, méthodologique et pédagogique, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.* » (art. 15, deuxième alinéa). Le texte regarde donc, d'une part, vers l'amont des parcours en prescrivant un aménagement de la L1 « *tenant compte des profils des bacheliers* », mais aussi une organisation qui favorise l'intégration en cours de cursus d'étudiants issus de STS ou d'IUT (art. 14). Et, d'autre part, regardant vers l'aval, il encadre l'architecture des parcours types de formation, que les établissements devront élaborer, par des principes qui garantissent à l'étudiant la progressivité de sa spécialisation et la possibilité de se réorienter jusqu'au terme du semestre 4 du cycle licence : la L1 doit obligatoirement proposer une organisation multidisciplinaire des équipes et des enseignements qui donne accès à au moins deux mentions de licence ou de licence professionnelle ; il doit être garanti à l'étudiant que les compétences et connaissances (ainsi que les ECTS associés) qu'il a acquises jusqu'au terme de la L2, sont suffisantes pour ne choisir définitivement sa mention de licence qu'à l'entrée en L3 ; enfin, au sein de chaque mention de licence, doit être proposé un parcours type qui permette d'opter ou non pour une ou plusieurs mentions de licence professionnelle. C'est dans le respect de ces principes que chaque université devra désormais construire l'offre de formation en L pour laquelle lui sera délivrée une accréditation. Ils sont de nature à donner à l'étudiant le temps de mûrir son « projet personnel et professionnel » et de le

¹⁶⁵ *Arrêtés relatifs à la licence professionnelle (17 novembre 1999), au diplôme national de master (25 avril 2002) et à la licence (1^{er} août 2011).*

préciser aux divers paliers d'orientation que lui ménage une telle organisation de son parcours.

La mise en œuvre de la réforme du cursus de licence

Elle se fera à travers la contractualisation, dans le cadre de la procédure d'accréditation, qui entre pleinement en vigueur à compter de 2015, pour les établissements de la vague E.

Le dialogue contractuel est l'occasion régulière d'un examen par la tutelle ministérielle de l'activité de formation des établissements. La question de la réussite en licence est, depuis longtemps, au cœur des échanges en la matière : parmi les huit indicateurs de performance de formation et de recherche communs à l'ensemble des contrats passés avec les universités, deux sont spécifiquement dédiés à la réussite dans le cycle licence. Il s'agit d'une part du taux de passage de L1 en L2, d'autre part, du taux de réussite en 3 ans dans le cursus L. Les grandes évolutions récentes qui affectent la contractualisation et la procédure d'habilitation ne changent nullement la donne, au contraire.

La contractualisation de site, expérimentée dès 2013 pour les établissements alsaciens et lorrains ainsi que pour Aix-Marseille, mais généralisée par la loi Fioraso à partir de 2014, ne diminuera en rien l'attention détaillée portée aux formations de licence. Certes, le projet stratégique du site comporte nécessairement un volet relatif à la formation. Mais, si la politique doctorale est une compétence généralement assumée au sein des communautés d'universités et d'établissements (COMUE) et des autres types de regroupement, comme elle l'était déjà dans le cadre des PRES, aucun regroupement, à l'exception de la COMUE de Saclay, ne s'intéresse encore vraiment aux formations de niveau M, et *a fortiori* au cursus L, qui restera donc durablement de la compétence exclusive de chaque membre concerné du regroupement de sites. Or, il sera traitable, dans les mêmes conditions qu'antérieurement, au niveau du volet spécifique de chaque établissement, comme l'attestent tous les contrats de site signés pour la vague D en 2014.

D'autre part, la bascule à partir de 2015 d'une procédure d'habilitation pour la délivrance de chaque diplôme national, à une procédure d'accréditation de l'établissement qui emporte habilitation pour la délivrance d'un ensemble de diplômes nationaux, resserre encore le lien avec la contractualisation. Au phasage, habituel, mais non systématique, des habilitations avec la contractualisation, le législateur a substitué, en effet, la cohérence des exercices : « *Un établissement est accrédité pour la durée du contrat pluriannuel conclu avec l'État.* » (art. 37 de la loi Fioraso).

Enfin, s'agissant de l'évaluation des formations, pratiquée naguère par l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) en prélude à la contractualisation, la création du HCERES qui lui succède la fait évoluer en cohérence avec le reste : l'évaluation sera préalable à l'accréditation, et « *Le Haut Conseil s'assure de la conformité de la formation au cadre national des formations* » (second alinéa du 3° du L. 114-3-1 du code de la recherche).

La procédure d'accréditation est donc la pierre angulaire du processus de transformation des formations de licence. Il est bien sûr complètement

prématuré d'évaluer son efficacité sur ce plan, puisque, comme indiqué, c'est en 2015 que démarre vraiment le nouvel exercice. La composition du dossier d'accréditation, telle qu'elle est prescrite aux établissements de la vague A (contractualisation 2016-2020), permet, néanmoins, de mesurer la grande attention avec laquelle seront suivies les évolutions promues au niveau national.

Le deuxième volet du dossier, le premier devant être consacré à l'exposé de la stratégie de formation de l'établissement, est, en effet, entièrement dévolu à la « *Prise en compte de la stratégie nationale* », telle qu'elle s'exprime notamment¹⁶⁶ dans le cadre national des formations. Au cœur de ce volet, se trouvent l'organisation et les pratiques pédagogiques. L'accompagnement des étudiants, le développement de l'approche par les compétences, en particulier les compétences extradisciplinaires, sont l'objet d'un questionnement serré. Un focus particulier est fait sur le cursus de licence : il concerne la mise en œuvre du contrôle continu, pour lequel est demandé un bilan à la fois factuel et pédagogique, ainsi que la spécialisation progressive : « *Pour le cycle licence, l'établissement précise comment a été mise en place la spécialisation progressive prévue à l'article 15 du cadre national des formations, en incluant l'articulation entre L et LP. Il indique également comment sont organisées les réorientations en cours de cursus ainsi que les poursuites d'études des étudiants issus notamment des filières courtes (IUT, CPGE, STS)* ».

Le troisième volet du dossier (le quatrième et dernier concerne la soutenabilité en moyens de l'offre de formation pour laquelle est demandée l'accréditation) est centré sur l'architecture de cette offre. À travers des formulaires à renseigner par mention de diplôme, il permet de disposer d'informations plus détaillées sur l'organisation des parcours types qui seront proposés, dans le cadre de son autonomie pédagogique par l'établissement accrédité.

À en juger *a priori*, tout est donc en place pour que, à travers l'accréditation, la réforme du cursus de licence se mette en œuvre dans l'ensemble des universités. Reste la question gênante du calendrier : car, théoriquement, les universités de la vague D attendront leur contrat 2018-2022 pour rejoindre toutes les autres universités, qui les auront précédées vague après vague. En réalité, rien n'empêche, bien entendu, les universités d'anticiper, non le passage à l'accréditation, mais la mise en œuvre conforme de la stratégie nationale. Certes, juridiquement, l'entrée en vigueur du cadre national des formations est progressive : à la rentrée universitaire 2014 pour les nouvelles mentions de licence (avec une extension sur trois années, de la L1 à la L3), et, pour toutes les autres dispositions, « *à partir de la rentrée universitaire 2015 et au plus tard lors du renouvellement de l'accréditation de chaque établissement d'enseignement supérieur concerné* » (art. 23 de l'arrêté). Mais l'organisation et les pratiques pédagogiques peuvent évoluer, sans attendre, dans les établissements non encore accrédités. C'est à quoi ils

¹⁶⁶ Notamment, mais non exclusivement, puisque, par exemple, l'interaction avec l'enseignement secondaire pour accompagner l'orientation et la poursuite d'études dans le supérieur, est un des items soumis à l'examen.

sont invités par un récent courrier circulaire de la DGESIP sur la « *Mise en œuvre de la spécialisation progressive en licence* ».

Cette lettre ministérielle, datée du 21 avril 2015, qui se réfère, naturellement, aux textes cardinaux sur le sujet (art. L. 612-2 du code de l'éducation et arrêté précité sur le cadre national des formations), synthétise les éléments de la politique nationale. Elle expose, également, les préconisations en la matière du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (CSL-LP). Ce comité avait diligenté, en 2010, une enquête sur la licence, qui faisait apparaître un développement significatif de la multidisciplinarité en L1 : l'organisation des enseignements en majeure / mineure était utilisée dans la moitié des universités pour les licences du domaine arts - lettres - langues et dans un quart d'entre elles pour les licences du domaine droit - économie - gestion ; d'autre part, les deux tiers des universités dans le secteur STS / STAPS proposaient deux à trois portails avec un tronc commun par portail. Or, dans son avis émis en avril 2014, le CSL - LP revient sur la question en préconisant une organisation pour l'ensemble du cycle L. Dans le schéma du comité, l'année de L1 propose une formation pluridisciplinaire (au moins deux disciplines) dans un domaine (ou combinant éventuellement deux domaines) ; en L2 et L3, les parcours sont construits autour de couples majeure / mineure et le nombre d'ECTS associés à la majeure doit permettre la poursuite d'études dans un master du même champ disciplinaire, cependant que la mineure peut être une discipline ou un ensemble de modules préparant à la licence professionnelle ou à des métiers ciblés ; cette organisation offre à tous les étudiants la possibilité d'obtenir une licence monodisciplinaire ou bidisciplinaire, selon le poids et la nature de la mineure ; quant aux étudiants les plus solides, ils peuvent suivre des enseignements complémentaires pour obtenir éventuellement deux diplômes de licence en fin de cursus.

Ce schéma abouti permet de mesurer le chemin parcouru depuis le début de la décennie. Relayé par le ministère, il fournit à toutes les universités leur feuille de route, dans l'attente de l'accréditation.

CONCLUSION

La rédaction du présent chapitre sur la transition du secondaire au supérieur s'achevait quand, sur ce même sujet, a été rendu public un document dont l'évocation s'impose ici. En effet, l'autorité dont il émane et les propositions qu'il contient, en feront certainement, pour les acteurs, une référence dans les années à venir. Il s'agit du rapport d'information sur *Les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur* adopté le 1^{er} juillet 2015 par la mission d'information constituée en décembre 2014 par la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale

Ce rapport, accessible sur le site de l'Assemblée, non seulement ne contredit en rien et, au contraire, confirme, en s'y référant d'ailleurs explicitement à plusieurs reprises, les travaux des inspections générales présentés plus haut, mais, avec l'autorité propre au politique, il va plus loin sur les chemins qu'elles ont empruntés ou frayés. Il paraît donc tout à fait approprié, en guise de conclusion à la présente étude, de présenter de manière très synthétique les

lignes de force du rapport parlementaire, lesquelles rejoignent le plus souvent¹⁶⁷ les grandes lignes de l'exposé qui précède.

La continuité institutionnelle « de bac – 3 à bac + 3 », d'abord esquissée à travers les réformes du lycée professionnel et du lycée général et technologique, a été fermement dessinée depuis par les lois Peillon et Fioraso. Pour la mission parlementaire, cette continuité institutionnelle doit être désormais solidement bâtie et les solidarités prévues entre les opérateurs du champ doivent s'approfondir.

Une réforme du lycée, après les réformes des lycées, s'imposerait, pour les rapporteurs de la mission d'information, afin de sortir d'une organisation « tubulaire » en filières trop rigides et étanches, dont la hiérarchisation est socialement reproductrice et discriminante, et qui enferment l'élève dans une seule trajectoire préfixée. Ils proposent donc « d'aller vers un système modulaire en prolongeant dans le second cycle du secondaire la logique d'un socle commun de plusieurs matières fondamentales assorties d'options ». Cela peut passer, notamment, par le développement des lycées polyvalents qui font coexister les trois filières avec des effets positifs en matière de mixité sociale et favorisent indiscutablement la « diversification des parcours » ; mais, quelle que soit la structuration des établissements, c'est ce dernier objectif qu'il s'agit de poursuivre généralement.

Des liens structurels avec l'enseignement supérieur doivent être noués, à l'avenir, en généralisant à tous les lycées la démarche partenariale, prescrite par la loi Fioraso, entre les lycées dotés de sections d'enseignement supérieur et les EPSCP. « Sur le constat de la qualité des conventions » conclues dans ce cadre, la mission parlementaire suggère de « franchir une nouvelle étape en dotant tous les lycées d'un réseau permanent avec les établissements d'enseignement supérieur qui forment leurs débouchés traditionnels, garantissant un suivi des parcours et la conduite d'un dialogue régulier entre les deux mondes ». Au-delà des bonnes pratiques de rapprochement, qui visent à mieux faire connaître aux lycéens le monde qui les attend après le bac, la mission prône l'instauration d'un « dialogue pédagogique structuré et régulier entre les équipes du secondaire et celles du supérieur » et, par exemple, suggère l'institution, à terme, dans chaque lycée, d'un « conseil d'orientation lycée supérieur (...) se réunissant au moins une fois par an pour se prononcer sur les vœux d'affectation émis par les élèves de classe de terminale ».

La continuité des parcours « de bac – 3 à bac + 3 », parcours d'orientation, parcours de formation, des élèves comme des étudiants, est au cœur des préoccupations de la mission parlementaire.

Au niveau du lycée, ses rapporteurs engagent à une « refonte du processus d'orientation », dont l'amélioration passe, selon eux, par une plus grande ouverture des EPLE au monde professionnel, une meilleure information et

¹⁶⁷ Le rapport parlementaire contient, en effet, des développements sur quelques questions non traitées par les inspections générales : c'est le cas par exemple du sujet sensible de l'introduction de la sélection à l'entrée de l'université, solution à l'échec en licence contre laquelle il s'élève vigoureusement.

formation des enseignants du secondaire sur les métiers et sur les filières de l'enseignement supérieur, et une concertation organisée avec leurs collègues du supérieur pour l'orientation des élèves de terminale (cf. *supra*), ainsi que par une rénovation d'APB afin, notamment, de développer un dialogue d'orientation anticipée pour les élèves de première.

D'autre part, la préparation des lycéens à l'enseignement supérieur nécessite selon la mission parlementaire de « *dynamiser l'accompagnement personnalisé, en améliorant la formation des enseignants à la démarche (...) et en adaptant l'organisation de leur temps de service à leur mission* » en la matière.

Mais elle nécessite aussi de « *libérer [le lycée] de l'excès d'emprise du baccalauréat* » : la mission préconise donc de développer le contrôle continu afin de concentrer les épreuves finales sur les matières fondamentales circonscrites par la « *logique de socle* » (cf. *supra*), et, pour « *améliorer la qualité certificative de l'examen* », d'introduire des seuils éliminatoires et de « *vérifier l'acquisition des compétences nécessaires à la poursuite d'études* ».

Au niveau du premier cycle de l'enseignement supérieur, la mission parlementaire incite à persévérer sur les chemins frayés depuis quelques années, mais recommande d'intensifier les efforts déployés et de systématiser les démarches.

Par exemple, selon elle, dans les filières courtes, « *il conviendrait d'accentuer les affectations prioritaires en faveur des bacheliers technologiques et professionnels, qui commencent à porter leurs fruits* » : tout en approuvant la souplesse d'une mise en œuvre confiée à la responsabilité diligente des recteurs, elle souhaite, en effet, qu'il soit mis fin « *à ce qui s'apparente à une préemption des filières professionnalisantes (STS et IUT) par les bacheliers généraux* ».

Pour la licence, la mission parlementaire constate que la rationalisation des intitulés et la spécialisation progressive vont dans le bon sens ; mais, soulignant la nécessité d'une revalorisation du diplôme, elle estime qu'il faut insister davantage sur les enjeux d'insertion « *en enrichissant les modules proposés de formations professionnalisantes (...), en recourant à l'alternance et en préparant tous les étudiants qui le souhaitent à une entrée en licence professionnelle* ».

La clé du succès des réformes entreprises est, selon la mission parlementaire, « *une rénovation ambitieuse des méthodes pédagogiques du supérieur, dans une meilleure continuité avec les lycées* ». La panoplie de cette rénovation, qui doit tendre à une « *pédagogie plus personnalisée* », liste les bonnes pratiques qu'il convient de systématiser et met en exergue « *des tests de positionnement pour les nouveaux arrivants (...) qui déclencheraient immédiatement un tutorat d'orientation et un tutorat pédagogique* » assurés par des personnels compétents. D'autre part, « *pour les lycéens aux acquis les moins solides, la mission propose que soit instituée, dans chaque communauté ou association d'universités, au moins une unité dispensant une année de préparation à l'enseignement supérieur, co-construite par les lycées et le supérieur* ». Dans le même cadre, elle suggère de « *créer (...) un centre pédagogique fédérant les ESPE et les structures existantes pour piloter la*

formation des enseignants-chercheurs, animer la réflexion et la diffusion des expériences réussies et apporter une assistance opérationnelle aux équipes éducatives ».

Chapitre 5 – La scolarisation discontinue des élèves en situation de handicap

Chapitre 5 – La scolarisation discontinue des élèves en situation de handicap

La scolarisation des élèves handicapés paraît constamment marquée par le risque de la discontinuité, voire de la rupture. Les transitions entre les degrés d'enseignement accroissent ces risques. Depuis la loi d'orientation du 30 juin 1975¹⁶⁸, l'éducation nationale est fortement mobilisée pour renforcer et pérenniser les parcours des élèves handicapés. La loi du 11 février 2005¹⁶⁹, qui intéresse la société tout entière, a permis de modifier en profondeur la réalité des projets de vie des enfants et des adolescents handicapés. Pour eux-mêmes et leurs parents, la pertinence de la prise en charge scolaire se mesure d'abord par la continuité et la fiabilité du parcours.

Pendant presque un siècle, la scolarisation des élèves handicapés a servi de référence, voire de modèle, pour tous les parcours dérogatoires. Aujourd'hui, tous les parcours des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers sont tributaires, peu ou prou, de cette histoire.

DES « ANORMAUX D'ÉCOLE » AUX « ÉLÈVES A BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »

L'enseignement spécial dans le premier degré

La loi du 15 avril 1909¹⁷⁰, qui crée les écoles et les classes de perfectionnement destinées aux « anormaux d'école », est présentée par les historiens comme la dernière des grandes lois qui parachève l'œuvre scolaire de la Troisième République avant la Grande Guerre. Elle pose comme principe une scolarisation dont les modalités sont spéciales, mais dont les programmes nationaux restent l'horizon. Elle entérine l'existence d'un quotient intellectuel dont elle fait le premier critère du diagnostic d'« anormalité ». Elle institue une commission académique spécifique pour l'admission des élèves.

¹⁶⁸ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapés.

¹⁶⁹ Loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

¹⁷⁰ Loi du 15 avril 1909 relative à la création des classes de perfectionnement annexées aux écoles publiques et des écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés.

Enfin, elle invente le statut de l'enseignant spécialisé. De cette époque à aujourd'hui, la scolarisation des élèves handicapés sera pensée sur la base de ces éléments, qu'il s'agisse, au fil du temps, de les conserver, de les étendre, de les réformer ou de les dépasser.

La création de l'assurance maladie au début de la Quatrième République permet l'essor des établissements médicoéducatifs et sanitaires spécialisés. Gérés par des associations pour près de 90 % d'entre eux, l'enseignement y est très diversement installé. Cet enseignement concerne exclusivement le premier degré.

La loi d'orientation du 30 juin 1975

La loi pose les principes d'un droit propre à la personne handicapée. Pour les enfants et les adolescents soumis à l'obligation d'instruction, l'intégration scolaire doit être la règle. Cette intégration est un acte volontaire qui nécessite un projet pédagogique. La commission départementale de l'éducation spéciale, présidée par l'inspecteur d'académie et le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales, reconnaît le handicap (assorti, le cas échéant, d'un taux d'invalidité longtemps inspiré du guide-barème des anciens combattants de la Grande Guerre). Elle propose aux parents une orientation dans l'école, l'établissement scolaire du second degré ou l'établissement et le service spécialisés le plus à même de procéder à une prise en charge globale. La famille garde la décision, mais ne peut imposer son choix.

On notera que, lors de la même session parlementaire, la Représentation nationale a adopté la loi Haby¹⁷¹, qui a créé le collège unique. Les deux lois vont, d'une certaine manière, se compléter : à l'instar de l'école, le collège est destiné à accueillir tous les élèves. Les circulaires du 29 janvier 1982¹⁷² et du 29 janvier 1983¹⁷³ donnent une nouvelle impulsion à l'intégration des enfants et des adolescents handicapés pour tout l'enseignement scolaire. Dès lors, la continuité du parcours individuel devient un enjeu pour les familles et pour l'institution.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989¹⁷⁴

Une lente différenciation entre élèves en échec lourd et élèves handicapés se fait jour dans le premier degré. La notion même de handicap intellectuel léger est fortement remise en cause. La nouvelle nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, proposée par l'Organisation mondiale de la

¹⁷¹ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

¹⁷² Circulaire n° 82-2 et 82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.

¹⁷³ Circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983, Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

¹⁷⁴ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

santé en 1989, illustre parfaitement cette évolution. Les classes de perfectionnement qui accueillait à peu près indifféremment les deux types de population disparaissent. En 1990, le réseau d'aides¹⁷⁵ spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et les classes ou les regroupements d'adaptation sont institués pour les élèves en grande difficulté. Les classes d'intégration scolaires (CLIS)¹⁷⁶ sont créées en 1991 pour les élèves handicapés. Elles sont spécialisées en fonction de quatre grandes familles de handicap (mental, auditif, visuel et moteur). À partir de 1967, les élèves en très grande difficulté d'apprentissage (reconnus handicapés ou non, scolarisés ou non dans les classes de perfectionnement de l'école primaire) avait pu poursuivre leur formation au collège en section d'éducation spécialisée (SES). Ces sections ont été profondément réformées, en 1996, pour devenir les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)¹⁷⁷. Ces classes, spécialisées par niveau, vont poursuivre leur mission d'intégration, mais pour les élèves handicapés, une autre voie s'est ouverte timidement. La circulaire du 17 mai 1995 a créé les unités pédagogiques d'intégration (UPI)¹⁷⁸. Les UPI sont d'abord circonscrites au seul collège et pour le seul bénéfice des élèves présentant un handicap mental. Pour les autres élèves, l'intégration scolaire continue à s'effectuer sur le principe du parcours strictement individuel.

Par ailleurs, pendant toute cette période, émerge la notion générique d'« élève à besoins éducatifs particuliers », pour désigner des élèves (au demeurant extrêmement différents les uns des autres) dont le parcours scolaire nécessite des aménagements importants, voire des dérogations. La notion est toutefois ambiguë¹⁷⁹. Une conception large, conforme à la définition initiale anglo-saxonne, inclut les élèves en situation de handicap, les nouveaux arrivants, les enfants du voyage, les élèves intellectuellement précoces, les élèves victimes d'illettrisme, les dysphasiques, les dyslexiques, etc. ainsi que les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation. Le risque d'une approche englobant des réalités très différentes, qui ne présentent pas nécessairement beaucoup de liens communs, a été d'emblée souligné. Tous les élèves ainsi répertoriés ont toutefois un point commun : un parcours non fluide qui nécessite des aménagements plus ou moins importants et durables ainsi que des aides spécifiques.

¹⁷⁵ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*.

¹⁷⁶ Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991 relative aux classes d'intégration scolaires.

¹⁷⁷ Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*.

¹⁷⁸ Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, *Mise en place de dispositifs permettant des regroupements d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI*.

¹⁷⁹ Plusieurs rapports de l'IGEN et de l'IGAENR évoquent cette question (La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, rapport n° 2009-082).

La continuité des dispositifs entre le premier et le second degré

Quatre dispositions importantes sont venues compléter l'organisation du second degré.

La première a trait aux UPI. Sur le modèle des CLIS, la circulaire du 21 février 2001 crée quatre types d'UPI¹⁸⁰. De surcroît, ces dispositifs sont étendus au lycée général et au lycée professionnel, l'allongement de fait de la scolarité des élèves handicapés étant ainsi entériné. Un plan pluriannuel de création de 200 UPI par an jusqu'en 2010 est affiché afin d'atteindre le nombre de 2 000.

La deuxième concerne la création du statut d'assistant d'éducation. Il s'agit là d'un support nouveau pour les fonctions d'assistant de vie scolaire consacrées à l'accompagnement individuel ou collectif des élèves handicapés.

La troisième de ces dispositions a trait à la création d'une certification des enseignants spécialisés du second degré¹⁸¹.

Enfin et surtout, la continuité entre l'école et le collège est profondément renforcée par la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 qui instaure un socle commun de connaissances et de compétences (« *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* » article 9).

À la veille de l'adoption de la loi du 11 février 2005, les dispositifs relatifs à la scolarisation des élèves handicapés s'inscrivent dans la continuité les uns des autres de la maternelle au lycée. Que les parcours soient individuels ou collectifs, ils empruntent des voies similaires et se trouvent confortés par des accompagnements de même nature. Grâce à ce mouvement séculaire qui a vu le système éducatif se doter des outils réglementaires et pédagogiques de la continuité entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, des réussites indéniables et nombreuses ont été constatées. Pourtant, derrière cette lente mise en continuité de tout l'enseignement scolaire, se révèlent des insuffisances et des échecs que les parents, et les associations spécialisées qui les représentent, dénoncent de plus en plus explicitement. Il n'est en effet pas exagéré de dire que, vis-à-vis du système scolaire, les critiques les plus fortes portent précisément sur la fragilité des parcours et des transitions et la remise en cause quasi permanente de la continuité des projets de formation des élèves handicapés. L'essentiel des dispositions scolaires de la loi

¹⁸⁰ Circulaire n° 2001-035, *Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)*.

¹⁸¹ Décret du 5 janvier 2004 relatif au certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés dans le second degré.

du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » cherche à répondre à cette critique de fond. Avant d'évoquer les mesures principales adoptées par le législateur pour consolider les parcours et rendre moins aléatoires les transitions, il importe de mieux savoir qui sont ces élèves, combien et où ils sont. Tous les rapports d'inspection générale qui traitent, de près ou de loin, de la scolarisation de ces élèves se heurtent à la question redoutable de la statistique.

DES EFFECTIFS INSTABLES ET IMPRECIS ; DES « FILIERES » IMPLICITES

Une forte augmentation des effectifs, mais des zones d'ombre

Engagée depuis longtemps, cette augmentation du nombre d'élèves handicapés scolarisés s'est accélérée depuis 2005 à tous les niveaux de l'enseignement.

Dans le premier degré, on passe de 130 517 élèves en 2011 à 150 630 en 2014 (soit plus 15 %). Pour la même période, les effectifs du second degré passent de 79 878 à 108 080 (soit plus 35 %). Dans le même temps, le nombre des étudiants en situation de handicap augmente de 95 % en passant de 9 291, en 2010, à 18 200 en 2014.

Dans les établissements spécialisés, en revanche, les effectifs restent à peu près stables : 79 778 en 2011, 79 217 en 2013 et 78 112 en 2014. La variation à la baisse est de 2 %. Cette population se répartit en deux groupes : 71 286 jeunes dans les établissements médicosociaux et 7 931 dans les établissements sanitaires. Dans ces derniers, la progression est forte depuis 2006 (+ 33 %).

Cette augmentation des effectifs est liée à des entrées nouvelles dans le champ du handicap car la loi de 2005 a permis une extension sensible du concept et du statut de jeune handicapé. La notion même de situation handicapante quand le milieu de vie (en l'occurrence ici le milieu scolaire) est inadapté au trouble manifesté par l'élève, ouvre la voie à des reconnaissances de handicap nouvelles. Compte tenu de son organisation et des exigences instituées à chacun de ses niveaux, le système scolaire contribue à faire apparaître des handicaps. Les troubles divers des apprentissages (dyslexies, dysphasies, voire dysorthographies et dyscalculies etc.) font désormais l'objet d'une reconnaissance de handicap de manière massive et nouvelle au collège. Un cinquième des collégiens handicapés présente des troubles du langage et de la parole, alors que la proportion n'est que d'un dixième chez les écoliers. Pour autant, la prise en charge scolaire peut ne pas épouser la forme d'un projet personnel de scolarisation (PPS). Pour ces élèves, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a créé le plan d'accompagnement personnalisé.

En tout état de cause, depuis la promulgation de la loi de 2005, on estime à 100 000 élèves de plus reconnus handicapés.

Cependant, la continuité dans la durée des parcours de scolarisation reste un problème. En 2012, on a estimé à environ 9 000 le nombre d'élèves handicapés de quatorze à seize ans qui ne bénéficiaient plus de prise en charge pédagogique spécifique. Pour ceux-là, le terme de la scolarité obligatoire semble encore faire obstacle à la poursuite de la formation. Force est de constater également que le nombre de lycéens handicapés ne représente qu'un quart de celui des collégiens.

La réalité des flux d'élèves reste méconnue. Deux exemples peuvent illustrer notre propos : à la rentrée 2011, les 650 élèves accueillis en ULIS en seconde étaient-ils parmi les 788 élèves sortant de collèges ? Qui sont les 2 952 étudiants recensés comme handicapés en première année de licence, en 2010-2011, alors que le nombre d'élèves de terminale générale ou technologique ayant ce statut est inférieur à ce nombre, en 2009-2010 ? L'analyse de ces flux et des cohortes n'est jamais faite ; les outils font défaut.

Des variations géographiques surprenantes

D'un département à l'autre, on constate que la part des élèves handicapés dans les effectifs scolaires est aussi fonction, sans doute, de l'existence préalable des dispositifs qui leur sont dédiés. On constate également des manières différentes de travailler des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH). Cette part peut varier de 1,11 % à 2,98 % chez les écoliers (de 1,64 % à 3,55 % si l'on prend en compte les établissements médicosociaux). Par exemple dans le second degré cette part est de 0,75 % de l'effectif dans un département de la région parisienne et de 3 % dans un département rural ! La « départementalisation » du handicap, induite par la création des MDPH, a accentué une hétérogénéité territoriale déjà installée par l'histoire des institutions : la reconnaissance du handicap et les prises en charge qu'elle entraîne ne sont pas les mêmes partout. En 2012, la part des élèves handicapés bénéficiant d'une aide individuelle pouvait varier de 1,7 à 5,3 % d'un département à l'autre.

Des discontinuités d'effectifs très fortes au sein d'une même catégorie de handicap entre des niveaux différents

Parmi les élèves handicapés, dans le premier degré, près d'un sur deux est porteur de troubles des fonctions cognitives, alors que ce type de troubles ne concerne plus que 41 % des collégiens handicapés et 24 % des lycéens (essentiellement en lycée professionnel). Au lycée, la part des troubles moteurs et sensoriels ou des troubles spécifiques des apprentissages est dominante alors que celle des troubles cognitifs y est encore plus réduite. Au seuil du baccalauréat ou du CAP, les candidats handicapés ne sont pas les élèves que l'on trouvait en CLIS ou en CM2 sept ans plus tôt. Les 2 567 lycéens handicapés moteurs de 2010 ne sont de loin pas parmi

les 2 870 collégiens handicapés moteurs de 2006. Les demandes de conditions particulières de passation des examens révèlent beaucoup de situations inconnues jusque-là.

On remarque que le seul pourcentage d'élèves présentant des troubles intellectuels et cognitifs est supérieur dans les ULIS de lycée professionnel (80,9 %) à celui que l'on trouve dans les collèges (72,9 %). Il est en effet demandé au lycée professionnel d'accueillir des élèves dont la situation de handicap génère des difficultés scolaires sévères : élèves de SEGPA, d'ULIS « troubles des fonctions cognitives » (TFC), jeunes au comportement très perturbé. C'est vers le lycée professionnel que seront orientés ceux qui sont les plus éloignés des attendus du socle commun. Par ailleurs, la continuité du parcours scolaire est beaucoup mieux assurée pour les élèves qui présentent des troubles moteurs, viscéraux, visuels et auditifs : ils représentent en effet 15 % de l'effectif total des élèves handicapés à l'école, 43 % de l'effectif des lycéens et plus de la moitié des étudiants en situation de handicap. Les élèves déficients visuels semblent, quant à eux, très peu redoubler, alors qu'au moins un redoublement est la règle pour le reste de la population.

On peut émettre l'hypothèse que la poursuite et la continuité du parcours sont assez largement déterminées par la nature du handicap.

Des parcours plus individuels ou plus collectifs en fonction du handicap

Le rapport n° 2012-100 sur la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 établit les constats suivants : *« En primaire, le recours à la CLIS I concerne, pour près de huit élèves sur dix, les troubles des fonctions cognitives. Au collège, le choix entre l'enseignement ordinaire, voire adapté (SEGPA) ou le recours à un dispositif tel que l'ULIS fait apparaître des différences importantes avec une prépondérance des troubles du langage dans les inclusions en classe ordinaire et des troubles cognitifs dans le cas des scolarisations en SEGPA ou dans le cadre de l'ULIS. Enfin, la répartition des élèves dans le second cycle fait apparaître des écarts encore plus marqués, d'une part, entre l'inclusion individuelle et l'appui sur un dispositif "ULIS" et, d'autre part, entre la voie professionnelle et les voies générale et technologique. Trois lycéens handicapés sur quatre sont porteurs d'un trouble "physique" ou du langage dans les classes ordinaires alors que, dans les ULIS, les troubles des fonctions cognitives sont majoritaires. S'ajoutent, à ce stade, les choix d'orientation qui conduisent vers les CAP des élèves porteurs des troubles les plus lourds (dont les "TFC") alors que les autres poursuivent leur parcours vers les baccalauréats (y compris professionnels). »*

Tout en se gardant de toute simplification abusive, comme y engagent les auteurs du rapport, on peut remarquer que se dessinent des parcours radicalement différents en fonction du trouble générateur du handicap.

Une statistique toujours incertaine pour les établissements spécialisés

Les auteurs du rapport n° 2014-90 sur les unités d'enseignement dans les établissements médicosociaux et de santé regrettent que « *la mission n'ait pas pu disposer d'un indicateur annuel fiable permettant de dénombrer avec précision l'effectif accueilli dans l'ensemble des établissements* ». Au-delà même d'une connaissance assurée de cet effectif global, les inspecteurs généraux déplorent une même carence quant à la connaissance de la part des jeunes scolarisés : « *quel est l'effectif concerné par la mise en place des unités d'enseignement ? L'indétermination (du point de vue "scolaire") de la population accueillie en milieu hospitalier et l'absence de recensement précis des jeunes non scolarisés font obstacle à toute prétention statistique* ». Ces remarques sont validées et par le président de l'Autorité de la statistique publique et par le Défenseur des Droits. Ce dernier adressait au ministre des Affaires sociales et de la Santé une lettre, en 2013, l'alertant sur les graves conséquences de l'absence de données consolidées sur le nombre de jeunes en situation de handicap.

Ces difficultés sont anciennes. Déjà, le rapport du professeur Laffay, en 1982, évoquait une statistique « *impossible* »¹⁸². Plus près de nous, on rappellera la mesure 5 du plan Handiscol' de 1999 qui avait pour objet de « *rapprocher les outils statistiques des deux ministères* ».

Des jeunes handicapés sans scolarité

Environ 100 000 enfants et adolescents sont accueillis dans 2 100 établissements médicosociaux. Le rapport déjà cité sur « Les unités d'enseignement dans les établissements médicosociaux et de santé » établit qu'il est difficile de dire que la formation mise en place répond aux besoins de l'élève, alors que les études disponibles ainsi que les constats de la mission relèvent un nombre important de jeunes handicapés dont le nombre reste difficile à arrêter (10 000 ? 20 000 ? 30 000 ?) qui ne bénéficient d'aucune forme de scolarisation. En outre, le volume d'enseignement dispensé à ceux qui sont scolarisés est souvent très faible.

La progression quantitative et qualitative des parcours de formation est extrêmement forte depuis 2005. Pour un ensemble d'élèves handicapés qui jusque-là quittaient définitivement le système éducatif dès les premiers obstacles, les poursuites d'étude sont nombreuses. Ce faisant, les parcours complets restent encore très minoritaires : pour 100 élèves en situation de handicap âgés de onze ans, seuls 38 demeurent scolarisés à dix-sept ans en 2011-2012.

La promotion de la continuité des apprentissages est un thème majeur de la loi de 2005. Quelles en sont les principales dispositions ?

¹⁸² L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés. (1982-1986) Paris. La documentation française (1990).

UN SYSTEME SCOLAIRE PLUS INCLUSIF

Des droits réaffirmés

À la différence de la loi de 1975 qui faisait du projet d'intégration la condition de la présence de l'élève handicapé au sein de l'école, la loi de 2005 affirme le droit sans réserve à l'inscription dans l'école ou dans l'établissement du second degré du secteur de résidence. Le statut d'élève est premier et inconditionnel. Cet établissement scolaire « naturel » est l'établissement « de référence ». L'État, qui n'est plus le prescripteur, a obligation de mettre en œuvre les moyens financiers et humains nécessaires pour rendre effective cette scolarité. On passe du droit à la scolarisation au droit à la scolarité et à la formation.

Il s'agit ensuite d'assurer un parcours de formation qui prend forme dans un projet personnalisé de scolarisation (PPS). Il est élaboré par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Le projet permet de définir les étapes du parcours et leurs modalités, ainsi que les aides et accompagnements nécessaires. Il est un élément du plan de compensation.

En amont, l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées évalue les besoins. En aval des décisions de la CDAPH, une équipe de suivi de la scolarisation accompagne le déroulement du PPS.

L'article 21 de la loi souligne que lorsque la situation de l'élève nécessite sa prise en charge dans un établissement médico-social ou de santé au titre de son PPS, sa scolarisation doit également être assurée « par des personnels qualifiés relevant du ministère chargé de l'éducation ».

Un acteur nouveau et original : l'enseignant référent

L'enseignant référent se porte garant du parcours complet de l'élève handicapé : « *Un enseignant titulaire du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap exerce les fonctions de référent auprès de chacun des élèves handicapés du département afin d'assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, ses parents ou son représentant légal, s'il est mineur. Cet enseignant est chargé de réunir l'équipe de suivi de la scolarisation pour chacun des élèves handicapés dont il*

*est le référent. Il favorise la continuité et la cohérence de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation. »*¹⁸³

Il faut insister sur l'originalité de la fonction : cet enseignant spécialisé doit entretenir un lien personnel avec l'élève et sa famille afin d'être, en toutes circonstances, le garant de la poursuite, à long terme, du projet personnalisé de scolarisation. Jamais sans doute n'était-on allé aussi loin dans la formalisation d'un lien individuel entre un élève et sa famille d'une part et un enseignant d'autre part. Par vocation, cet accompagnement est appelé à se poursuivre par-delà les années, au fil des cycles, des niveaux et des établissements fréquentés. Mandaté par l'inspecteur d'académie, l'enseignant référent peut assurer sa mission dans toutes les institutions scolaires ou de formation (publics, privées, de l'enseignement agricole, etc.) Le PPS est pour lui, au bénéfice de l'élève qu'il accompagne, un sésame. La seule présence de l'élève en situation de handicap légitime sa mission.

Des dispositifs scolaires collectifs réajustés

Les classes d'intégration scolaire deviennent les classes pour l'inclusion scolaire¹⁸⁴ et les unités pédagogiques d'intégration, les unités localisées pour l'inclusion scolaire¹⁸⁵. Le modèle même de la classe instituée de manière pérenne comme un regroupement protecteur évolue : il s'agit dorénavant de promouvoir les parcours des élèves au sein des autres classes en prenant appui sur un pôle de ressources¹⁸⁶.

Des dispositifs sont définis pour garantir la formation des jeunes les plus lourdement handicapés : les unités d'enseignement¹⁸⁷ au sein des établissements médicoéducatifs ou sanitaires. Ces dispositifs pédagogiques mettent en œuvre un enseignement en référence constante à l'école ordinaire, aux programmes nationaux et au socle de connaissances, de compétences et de culture. Le plus souvent possible, ils articulent leurs actions avec les établissements scolaires de référence à travers des conventions de coopération pédagogique. Ces dernières peuvent même prévoir l'implantation de l'unité d'enseignement dans un établissement scolaire de droit commun.

« La loi de 2005 rompt avec la tradition française de l'éducation spéciale. L'unité d'enseignement n'est pas le lieu d'un enseignement différent et extérieur au système de droit commun, mais plutôt un moyen de relier l'élève,

¹⁸³ Décret 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap.

¹⁸⁴ Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, *Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)*.

¹⁸⁵ Circulaire n° 2010-088 du 18 juillet 2010, *Scolarisation des élèves handicapés. Dispositif collectif au sein d'un établissement scolaire*.

¹⁸⁶ Rapport IGEN n° 2011-104 septembre 2011, *Les classes pour l'inclusion scolaire en 2010. Troisième préconisation : repenser la continuité du parcours à la sortie de la CLIS*.

¹⁸⁷ Décret n° 1752 du 30 décembre 2005 et arrêté du 2 avril 2009, *Création d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé*.

éloigné de l'école à celle-ci. La question n'est plus de décider entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire, mais plutôt de construire un itinéraire scolaire, référé à l'école commune tout en étant personnalisé, conciliant la spécificité de la situation de handicap, les contraintes d'un accompagnement lourd et les besoins de formation de l'enfant ou de l'adolescent ».¹⁸⁸

Des accompagnements individuels en constante augmentation

Il a été établi que le nombre d'élèves bénéficiant d'une aide humaine avait plus que doublé entre 2006 et 2012¹⁸⁹. En 2012, six élèves sur dix sont accompagnés en primaire et un sur quatre dans le secondaire. À la rentrée 2014-2015, le nombre des accompagnants a doublé à nouveau (69 000 personnes au service de 109 100 élèves).

Depuis maintenant dix ans, la loi de 2005 pour « l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a profondément imprimé sa marque sur le système scolaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République¹⁹⁰ du 8 juillet 2013 en a repris les termes ; on les retrouve explicitement dans le rapport annexé à la loi. Les dispositifs pédagogiques ont été réexaminés. Le droit à une scolarisation effective n'est plus discuté. L'approche inclusive qui suppose que le handicap et la difficulté ne sont pas propres à l'élève, mais résultent de sa confrontation avec une situation scolaire inadaptée, entraîne des modifications majeures dans les manières d'organiser l'enseignement, et cela, quel que soit le lieu dans lequel il est dispensé. Hors de l'école, du collège ou du lycée, le mineur handicapé reste un élève qui doit recevoir un enseignement conforme à ses capacités. Pour le dire autrement, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture doit être accessible à tous et partout. Ces principes sont admis sans réserve par tous les professionnels.

Si les principes généraux font consensus, leur mise en œuvre se révèle très complexe. On pointe « la difficulté des acteurs à concevoir de véritables parcours de scolarisation, en particulier dans le second degré. Des mesures sont prises, des "orientations" sont décidées, des dispositifs installés, mais ils ne trouvent pas leur cohérence dans un projet construit, préparant l'inclusion sociale et professionnelle¹⁹¹ »

¹⁸⁸ Rapport conjoint IGEN - IGAENR n° 2014-071 de décembre 2014, Les unités d'enseignement dans les établissements médicosociaux et de santé.

¹⁸⁹ Rapport conjoint IGEN et IGAS n° 2012-162, L'accompagnement des élèves en situation de handicap.

¹⁹⁰ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et rapport annexé.

¹⁹¹ Rapport conjoint de l'IGEN - l'IGAENR n° 2012-100 de juillet 2012, La mise en œuvre de la loi du 11 février 2012 dans l'Éducation nationale.

Si l'entrée au cours préparatoire, en sixième, en seconde et dans l'enseignement supérieur est source de difficulté pour encore trop d'élèves ou de jeunes gens non handicapés, pour ceux qui le sont, la marche est encore plus haute.

L'extrême diversité des établissements médicoéducatifs et des établissements sanitaires ainsi que l'extrême hétérogénéité des situations de handicap doivent interdire toute synthèse hâtive. Au risque d'une certaine simplification, on peut toutefois insister sur quelques traits permanents qui fragilisent, voire détruisent souvent, toute velléité de continuité dans les parcours des élèves handicapés. Tout se passe comme si l'institution provoquait de la discontinuité.

LA LENTE REFORME DES UNITES D'ENSEIGNEMENT

Un réseau très inégalement réparti des jeunes handicapés non scolarisés

Le rapport 2014-090 sur Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux sociaux et de santé établit que : *« pour le seul secteur médicosocial, on recensait 106 210 enfants, adolescents ou jeunes adultes, alors que pour la même année (2010) et le même public, l'éducation nationale ne comptabilisait que 70 920 élèves. De manière très grossière, en ajoutant le secteur hospitalier, on peut sans doute considérer que la population totale des structures spécialisées (hors service) regroupe environ 120 000 personnes, dont un tiers hors du système scolaire. Il faut rapprocher cette estimation des 201 388 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire la même année. »*

15 % des enfants accueillis en instituts médicoéducatifs (IME) ne suivent aucune scolarisation, soit 6 600 enfants de six à seize ans.

Le nombre de places en IME ou en instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), par département, varie de 2 à 12 pour 1 000 habitants. Les départements ruraux sont les mieux pourvus, tandis que ceux de la région parisienne le sont le moins. Dans les 2 100 établissements du secteur, 1 724 comptent au moins un emploi d'enseignant (public ou privé). Et parmi ces derniers, la moitié n'avait pas encore constitué d'unité d'enseignement en 2014. Lors de la conférence nationale du handicap qui s'est tenue le 11 décembre 2014, la DGESCO estimait à 200 le nombre d'unités d'enseignement délocalisées dans des établissements scolaires ordinaires.

Par ailleurs, les procédures d'orientation sont souvent contrariées par le manque de place et la concurrence entre les familles (pour les ITEP essentiellement). Faute de temps, la MDPH ne définit pas le projet personnalisé de scolarisation, même dans ses grandes lignes ; sur ce point crucial, la loi de 2005 reste en général inappliquée. Il en résulte que, très

souvent, les parents démarchent les établissements et inscrivent leur enfant sur une liste d'attente. La décision appartient à l'établissement. De nombreuses scolarisations en milieu ordinaire ou de non-scolarisations totales ne sont que les conséquences d'un manque de places.

Un enseignement réduit et parcellaire

Seuls 32 % des jeunes scolarisés suivent une scolarité à temps complet. Pour une grande majorité d'entre eux, cette scolarité ne dépasse pas le mi-temps. Ce temps baisse sensiblement à partir de douze ou quatorze ans. Or la majorité de ces élèves se trouvait antérieurement dans une école ou dans un collège où, grâce aux CLIS et aux ULIS, la scolarité était à temps complet. Quant aux scolarités partagées entre l'unité d'une part, et une classe ou un établissement ordinaires, d'autre part, elles ne concernent qu'un peu plus de 10 % des élèves et très majoritairement dans le premier degré. Enfin les classes externalisées n'ont pas vu leur nombre beaucoup augmenter depuis l'adoption de la loi (3 % des élèves handicapés étaient concernés en 2010). Dans ce contexte, la notion d'école de référence pour l'élève handicapé reste encore très marginale. Cette notion, et celle d'inscription inactive qui lui est liée, gagneraient à être approfondies afin d'en dégager tout le sens symbolique et pédagogique. Les obstacles encore inhérents à une double inscription devraient être levés.

Un premier degré toujours dominant

À la rentrée 2013, l'éducation nationale a affecté 5 136 emplois d'enseignants publics aux établissements et aux services médico-sociaux. Pour les seuls établissements, cette dotation fut de 4 573,5 ETP. Eu égard au nombre d'élèves scolarisés, le rapport est de 17,3 (largement supérieur à celui des CLIS). La quasi-totalité de ces emplois (97 %) est prélevée sur la dotation du premier degré. Seuls 133,5 d'entre eux sont empruntés au second degré. On remarquera l'absence de professeurs d'enseignement professionnel pour la formation après seize ans. Dans les académies, les créations de nouveaux postes dans les établissements spécialisés se font, en règle générale, en concurrence avec les ouvertures des dispositifs d'inclusion dans les écoles, les collèges et les lycées C'est dire qu'elles sont extrêmement limitées. Par ailleurs, la difficulté est accrue en raison du peu de départs d'enseignants en stage de spécialisation. Enfin, qu'ils s'agissent des postes ou des enseignants, le partage des responsabilités n'est pas toujours suffisamment établi, au sein des académies, entre les rectorats, les directions académiques, les responsables de l'enseignement privé et les agences régionales de la santé. L'enseignement privé prend en effet une part importante à cette scolarisation avec 1 818 personnels contractuels rémunérés sur le programme 139. Il convient enfin de ne pas omettre les 10 500 éducateurs qui exercent des fonctions d'enseignement à des titres très divers.

À peu près un quart des enseignants ne sont pas spécialisés. Dans certains ITEP particulièrement difficiles, la majorité de l'équipe peut être débutante.

Les contenus d'enseignement sont référés, quasi exclusivement, au premier degré. Réduit en temps, les apprentissages fondamentaux sont dominants. La lecture recouvre très souvent toute l'activité pédagogique. Les disciplines scientifiques et de découverte du monde sont largement sacrifiées, y compris pour les élèves qui ne présentent que des troubles psychiques ou physiques. Les références au socle commun de connaissances, de compétences et de culture sont très lointaines.

L'absence de projet personnalisé de scolarisation

La CDAPH oriente vers l'établissement sans poser d'exigences sur les modalités et les objectifs de la scolarisation. Cette dernière est organisée au mieux en fonction des moyens et des contraintes inhérentes de la structure, voire de ses habitudes, de son histoire, de ses choix. Et quand bien même les PPS seraient explicités, il conviendrait encore de savoir organiser le service des enseignants d'une manière résolument nouvelle et originale pour les mettre en œuvre. À cet égard, les équipes des établissements sanitaires ont une expérience riche à faire valoir. En revanche dans les établissements médicoéducatifs, les équipes pédagogiques semblent prisonnières de modalités de travail peu adaptées aux exigences de l'inclusion.

DES PRECONISATIONS POUR FAVORISER LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES

Pour les élèves non handicapés ou qui ne présentent pas d'importants besoins éducatifs particuliers, la continuité du parcours est essentiellement en jeu quand il s'agit de passer de l'école maternelle à l'école élémentaire, d'entrer au collège puis au lycée, et enfin d'accéder à l'enseignement supérieur. À chacun de ces niveaux, la formation est organisée en cycles pluriannuels. Les cycles ont pour première finalité d'offrir un temps long pour les apprentissages, sans redoublement ni orientation ; ils ont également pour fonction d'adoucir au maximum les effets des transitions trop brutales. Une fois encore, sans caricaturer des parcours par définition tout à fait singuliers, la situation faite en général, aux élèves handicapés et à leur famille, reste très éloignée de ces exigences. Ces élèves sont peu protégés par les cycles. Pour eux, le temps est toujours court, haché. Le projet de scolarisation est annuel ; il comporte des impasses dans certaines disciplines, car l'obligation de suivre tous les enseignements peut être levée. Un récent décret du 11 décembre 2014¹⁹² donne une consistance juridique à cette limitation qui compromet par principe toute continuité « *Les élèves disposant d'un projet personnalisé de scolarisation [...] peuvent être dispensés d'un ou plusieurs enseignements*

¹⁹² Décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap.

lorsqu'il n'est pas possible de leur rendre ces enseignements accessibles en raison de leur handicap. La décision est prise par le recteur d'académie [...] Les dispenses d'enseignement ne créent pas de droit à bénéficier d'une dispense des épreuves d'examen et concours correspondants. ». Le projet personnalisé intègre aussi les soins ou les rééducations nécessaires. Il requiert souvent des intervenants multiples. Il donne lieu à une organisation complexe, lourde et fragile. La remise en question de l'emploi du temps est permanente. La sérénité nécessaire aux apprentissages fait défaut. L'école ne serait-elle pas bienveillante au même degré pour tous ?

Quelques leviers peuvent être actionnés pour améliorer ces transitions. Dix ans après l'adoption de la loi, les rapports des inspections générales contiennent des préconisations dont certaines sont d'ores et déjà en cours d'application. À cet égard, le rapport de 2012, sur la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005, et le rapport de 2014, sur les unités d'enseignement, largement évoqués ici, se complètent. Leurs préconisations principales peuvent être rapprochées.

La liaison avec l'enseignement supérieur est un sujet qui, à lui seul, mériterait d'être étudié par les inspections générales¹⁹³.

Déléguer à l'enseignant-référent la conception du projet personnalisé de scolarisation

Deux arrêtés du 6 février 2015¹⁹⁴ imposent désormais de recourir à un document exclusif d'évaluation de l'enfant ou de l'adolescent pour déterminer ses droits (guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation) et à un document unique pour formaliser son PPS. Un guide d'évaluation des besoins de l'étudiant en situation de handicap est également en voie d'être diffusé.

Pour l'établissement spécialisé, le PPS doit devenir le cahier des charges qui s'impose à l'unité d'enseignement.

Ainsi outillé, l'enseignant référent doit être mieux reconnu comme celui qui a mandat de mobiliser les équipes de suivi de la scolarisation pour la prévention des ruptures de scolarité.

Le nombre de référents doit continuer à augmenter et une formation spécifique semble également nécessaire afin qu'ils connaissent mieux toutes les étapes de la scolarité.

¹⁹³ *Rapport IGAENR n° 2006-050, au ministre de l'éducation nationale et au ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, La politique d'accueil des étudiants handicapés.*

¹⁹⁴ *Arrêté du 6 février 2015 relatif au document de recueil d'information intitulé : « guide d'évaluation des besoins de compensation en matière scolaire » (GECA-SCO) et arrêté du 6 février 2015 relatif au document formalisant le projet personnalisé de scolarisation.*

Diversifier le fonctionnement des dispositifs d'inclusion

L'organisation pédagogique des CLIS et des ULIS mérite d'être repensée en fonction des handicaps et des niveaux d'enseignement. Le projet d'école ou le projet d'établissement sont concernés, dans leur ensemble, par cette inclusion.

Dans le même temps, il convient de promouvoir des organisations pédagogiques nouvelles pour les unités d'enseignement qui dépendent des établissements médico-sociaux ou sanitaires. La création de ces unités nécessite une réelle innovation pédagogique de la part des équipes. Comment fait-on la classe dans un établissement spécialisé ? Ces innovations requièrent des expertises et un pilotage externe aux institutions elles-mêmes. Un premier plan national de formation a été élaboré en 2014. Pour accompagner l'externalisation de ces dispositifs (leur nombre devrait être porté à 300 à la rentrée 2015-2016), un guide est en cours de réalisation. Dans ce domaine, la prise en charge scolaire des élèves autistes fait l'objet d'un engagement particulier : aux 29 unités, d'ores et déjà ouvertes, devraient s'ajouter 60 nouveaux dispositifs lors des deux prochaines rentrées.

Pérenniser l'accompagnement

Les 28 000 assistants d'éducation exerçant des fonctions d'auxiliaire de vie scolaire vont pouvoir bénéficier du nouveau statut d'accompagnant d'élèves en situation de handicap lors du renouvellement de leur contrat. Après six ans, ils pourront prétendre à un CDI. Beaucoup d'élèves et de parents attendent de ces mesures une prise en charge plus robuste de la continuité de la scolarité.

En outre, la formation à l'emploi des quelque 41 000 personnes en contrats aidés qui exercent, à ce jour, des fonctions d'accompagnement des élèves en situation de handicap aborde également les problématiques liées à la continuité des apprentissages.

Inclure les élèves des établissements spécialisés

Il s'agit pour cela de :

- développer les coopérations pédagogiques entre les établissements médico-sociaux et sanitaires (avec une priorité pour les ITEP) et les établissements scolaires de proximité afin de favoriser des échanges de service propices à l'anticipation des exclusions ;
- concevoir en partenariat avec toutes les administrations concernées un schéma académique de formation des jeunes accueillis en milieu médico-social ou hospitalier, pour assurer la scolarisation de tous ;

- poursuivre l'installation des unités d'enseignement dans les écoles et établissements ordinaires. Faire en sorte qu'elles accompagnent les jeunes handicapés dans leur projet de formation ;
- développer la réflexion sur les parcours de formation en étant tout particulièrement attentif aux troubles envahissants du développement (qui ne doivent pas être confondus, dans la prise en charge, avec les élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives) ;
- mettre à plat et réviser la carte des emplois en établissements médicosociaux ; y inclure des emplois d'enseignants du second degré.

Promouvoir la qualification des élèves

« Assurer la validation des acquis de la scolarité obligatoire pour tous les collégiens en situation de handicap par l'utilisation du livret personnel de compétences et la certification du palier atteint (DNB pour le palier 3, CFG pour le palier 2 et une certification à installer pour le palier 1) ». Aucun élève ne doit quitter le collège sans une valorisation de ses acquis. Dans les établissements spécialisés, il conviendrait de mettre en place une attestation (définie nationalement) validant des acquis correspondant au palier du socle commun et de favoriser le passage du CFG.

Pour garantir l'entrée en seconde depuis la procédure d'orientation et d'affectation jusqu'à l'accueil dans le lycée, une priorité d'affectation doit être systématiquement accordée lorsque le vœu de l'élève correspond à un projet validé dans son PPS. On notera que la procédure APB intègre maintenant une page d'information pour les candidats à une inscription dans l'enseignement supérieur qui sont en situation de handicap ou qui ont un trouble de la santé invalidant.

Enfin, un suivi dans la durée est indispensable ; pour cela, il faudrait engager des suivis de cohortes, installer des indicateurs permettant de mieux rendre compte des continuités, mener à bien rapidement des études sur quelques points clefs (entrées et sorties de la reconnaissance du handicap, ruptures de scolarité, devenir des lycéens handicapés, demandes d'aménagements des épreuves d'examen).

CONCLUSION

En guise de conclusion, il apparaît éclairant de citer les toutes dernières lignes du rapport des inspections générales consacré à *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale* en juillet 2012.

« La mission s'interroge sur l'utilisation même de l'expression "élève handicapé". Ces termes, lourds à porter pour un enfant ou un adolescent fragile, recouvrent des réalités d'une extrême diversité. Quoi de commun, du point de vue de l'école, entre un trouble grave des fonctions cognitives, une dyslexie reconnue tardivement et la situation d'un jeune paraplégique très impliqué dans sa scolarité ? Peut-on installer les mêmes concepts, les mêmes dispositifs, les mêmes organisations pour répondre à des besoins aussi divers ? À l'inverse, l'élève reconnu "handicapé" reste encore trop souvent

considéré comme une exception justifiant une dérogation dans une école qui ne serait pas faite pour lui. Le moment est peut-être venu de faire de l'approche personnalisée des situations de handicap un levier de transformation du système scolaire et de l'étendre à tous les élèves qui ont besoin d'un parcours "différent", à ceux qui vivent dans la précarité, à ceux qui arrivent en France sans avoir jamais été scolarisés, à ceux qui échouent dans les apprentissages fondamentaux. Sans doute faut-il avancer plus résolument vers une école où la personnalisation des parcours constitue un principe d'organisation, c'est-à-dire vers une école pleinement inclusive. »

Chapitre 6 – Les ordres d'enseignement en Europe et dans le monde

Chapitre 6 – Les ordres d’enseignement en Europe et dans le monde¹⁹⁵

LE CADRE INTERNATIONAL DE REFERENCE

Les ordres d’enseignement font l’objet d’une classification internationale par l’Unesco pour que les décideurs publics puissent comparer leurs systèmes éducatifs qu’il s’agisse des structures ou des programmes. Ce système de comparaison, qui est le résultat d’un accord international, est régulièrement remis à jour.

La classification internationale type de l’éducation (CITE¹⁹⁶) est le cadre utilisé pour assembler, compiler et analyser ces statistiques.

La mise à jour de 2011 a porté le nombre de niveaux de 7 à 9. L’ancien niveau 6 a été transformé en niveaux 6, 7 et 8. Le tableau ci-dessous indique ces 8 niveaux :

S’agissant du niveau 0, préprimaire non obligatoire, mais de nature éducative, on distingue deux types d’organisation :

- l’accueil et l’éducation des enfants sous l’office d’une gouvernance autre que celle du ministère de l’éducation ;
- l’accueil et l’éducation dans le cadre des structures du ministère de l’éducation.

S’agissant des niveaux 1 et 2, on distingue dans les systèmes éducatifs des différents pays, trois modèles organisationnels possibles en matière d’ordre d’enseignement obligatoire :

- la structure unique de type scandinave dans lequel un enseignement généraliste est dispensé en continu, du commencement à la fin de l’enseignement obligatoire ;
- le système pratiqué en France où après l’école primaire, les élèves accèdent, après une évaluation ou non, à un enseignement secondaire « inférieur » unifié ;
- le système allemand avec un système secondaire « inférieur » marqué par sa diversité et par la précocité de l’orientation, parfois dès dix ou onze ans, vers un enseignement spécifique à visée professionnelle.

¹⁹⁵ *L’exercice de comparaison internationale des ordres d’enseignement présenté ci-dessous a pu être réalisé grâce à l’utilisation des ressources bibliographiques et sitographiques suivantes (voir annexe 1). Citées en annexe 1.*

¹⁹⁶ *ISCED (anglais) pour International standard classification of education.*

S'agissant enfin du niveau 3, il se décompose, comme en France et dans la presque totalité des pays à l'exception des États-Unis, entre des voies générales ou des voies professionnelles qui peuvent être développées par le ministère de l'Éducation, par d'autres ministères ou par des branches professionnelles.

On remarque que, sauf exception, le niveau 3 n'est pas rattaché au niveau 2 puisqu'il s'agit d'une scolarité non obligatoire. Seule la question du rattachement des niveaux 1 et 2 se pose donc.

Les ressources Eurydice permettent un examen précis des premiers ordres d'enseignement (0, 1, 2) dans les différents pays européens et de leur répartition au sein des trois catégories citées précédemment. Une telle analyse sur le monde n'a pas été identifiée par la mission et n'existe probablement pas. Les catégorisations présentées sont donc réalisées à partir d'Eurydice et des travaux ou monographies disponibles sur ces mêmes pays européens, mais aussi sur les pays non européens de l'OCDE (voir en annexe, la présentation des travaux d'Eurydice). Nous les avons aussi étendues au préprimaire et au lycée (enseignement secondaire, second cycle).

Trois catégories d'organisation des ordres se distinguent en Europe, et plus largement dans le monde, s'agissant du primaire et du premier cycle du secondaire.

On retrouve dans le cadre unique, des systèmes éducatifs tels que ceux des pays scandinaves et baltes (sauf la Lituanie), de la République tchèque, la Lettonie, la Hongrie, la Slovaquie, la Bulgarie, la Croatie, la Slovénie. Néanmoins, dès la fin du cycle primaire, les élèves de ces pays peuvent parfois rejoindre des établissements qui regroupent enseignement secondaire inférieur et supérieur.

Le second modèle à tronc commun en secondaire inférieur (niveau 2) recouvre, par exemple en Europe, non seulement la France, mais aussi les pays méditerranéens (sauf la Turquie), le Royaume-Uni (avec d'importantes singularités), la Pologne, la Belgique, la Hongrie, la Roumanie. Dès la fin du cycle primaire, cinq orientations sont possibles pour les élèves.

Le système allemand de branches distinctes à partir du secondaire inférieur limite, pour sa part, son influence à l'Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et à la Suisse. Dès la fin du primaire, cinq orientations sont possibles pour les élèves.

Ces trois organisations sont présentées ci-dessous au moyen de plusieurs exemples en y ajoutant la situation de plusieurs autres grands pays non européens.

LES PAYS A SYSTEME UNIQUE

Le cas finlandais

Le système éducatif finlandais, dont la qualité a été souvent mise en exergue, est marqué depuis le dernier quart du XX^{ème} siècle, d'une part, par sa forte autonomie, mais aussi par la relative singularité de la structuration de ses ordres d'enseignement. La question de l'autonomie fera l'objet d'un simple rappel contextuel ne concernant pas directement notre propos.

Le système finlandais se caractérise depuis les années 1980 par sa très forte autonomie et par son pilotage au niveau des municipalités ou des intercommunalités. Ces dernières peuvent donner plus ou moins d'autonomie aux écoles, typiquement pour le recrutement des enseignants par le chef d'établissement. Pour autant, le ministère de l'Éducation (lui-même et l'agence nationale) reste très présent en matière de stratégie de politique éducative et de dialogue social avec les syndicats professionnels et les structures locales employeurs. Les aides de l'État sont versées aux autorités locales qui les utilisent librement pour leur système éducatif. Ces aides représentent environ un tiers des budgets.

Pour ce qui concerne les ordres d'enseignement cette fois, on note d'abord que l'école obligatoire débute à sept ans (1 % des élèves démarre à six ans, mais après avoir produit une attestation indiquant une maturité suffisante ; à l'inverse, certains peuvent ne commencer qu'à huit ans si leur degré de maturité n'est pas suffisant). C'est donc à sept ans en général que débute l'apprentissage de la lecture. En théorie seulement, puisque les parents sont supposés les avoir instruits de cette question avant leur scolarité.

L'éducation préprimaire ne dure qu'un an (700 heures) et reste facultative pour les familles, mais elle est obligatoire pour les autorités locales en matière de mise à disposition de structures. Elle est organisée au sein de différentes structures publiques ou privées subventionnées. Elle est fondée sur le principe « chérir et éduquer » (« educare »). Pendant longtemps, la coutume était de conserver l'enfant assez longtemps au sein de la structure familiale. Aujourd'hui ce cycle préprimaire est suivi par tous. Il est, de manière facultative, précédé par une ou plusieurs années de jardins d'enfants organisés soit dans des espaces spécifiques, soit dans des espaces familiaux et non gratuits.

L'école obligatoire dure ensuite neuf ans. Une année supplémentaire facultative peut venir s'ajouter avant d'aborder le lycée. Ces neuf années se déroulent au sein d'un système unique appelé « éducation de base ». Le redoublement n'est pas autorisé par la loi, sauf situation spécifique et accord des parents. L'enseignement est entièrement gratuit du préprimaire à la fin de l'éducation de base, y compris les repas, les transports scolaires et les fournitures.

L'éducation de base est prolongée pour une majorité par le lycée, soit dans une filière générale, soit dans une filière technique. Le lycée finlandais est configuré pour constituer une transition douce avec l'enseignement supérieur (choix de crédits, etc.). Cette spécificité, et notamment la forte modularisation,

permet de former un lycéen en deux, trois, ou quatre ans selon la rapidité mise par l'élève à acquérir des certificats dans les matières obligatoires ou optionnelles choisies. Ces certifications viendront en plus de l'examen national passé dans quatre matières : la langue maternelle et trois choix parmi la seconde langue nationale, une langue étrangère, les mathématiques, les humanités et les sciences naturelles.

Paul Robert (agrégé de lettres classiques et principal du collège Nelson Mandela de Clarensac dans le Gard) décrit en particulier cette forte singularité du lycée finlandais : « À partir du lycée, les élèves vont pouvoir composer entièrement leur programme en s'inscrivant à des cours, dont la liste est disponible sur le réseau informatique de leur établissement et accessible aussi par internet. La classe n'existe plus. Lorsqu'un cours atteint un certain effectif, l'inscription est close et l'élève devra soit s'inscrire dans le même cours, mais avec un autre professeur, soit patienter jusqu'à la prochaine session. Ce système permet d'avancer de façon modulée selon ses capacités dans les différentes disciplines, toute notion de redoublement global, impliquant de recommencer y compris les cours des matières où l'on réussit bien, étant exclue. Ce qui implique aussi bien sûr que des élèves d'âges variés peuvent se retrouver dans un même groupe de niveau »¹⁹⁷.

L'enseignement supérieur finlandais, enfin, est composé des universités et des instituts polytechniques. C'est un système dual avec d'un côté un enseignement plus théorique et de l'autre plus pratique. Tous deux sont sélectifs à l'entrée et sont organisés ensuite sur le format LMD.

Cette organisation scolaire en ordre unique date des années soixante-dix. Il est intéressant d'observer que la décision d'unifier les filières et de construire un bloc unique d'éducation fondamentale obligatoire entre 7 et 16 ans pour tous les élèves a été prise au même moment que la création du collège unique en France. Jusque dans les années 1970, l'enseignement obligatoire était composé d'abord par le primaire qui durait quatre ans, puis par le collège fait en quatre ans et enfin par trois ans de lycée. Le système était sélectif, divisé dès la fin de l'école primaire en trois filières (classique, technologique et préprofessionnelle). Une structure unique regroupant sur neuf ans école primaire et collège a donc ensuite été créée avec un continuum école - collège pour tous les élèves et sans groupes de niveau sauf pour les élèves à besoin éducatifs spéciaux qui sont regroupés dans des classes à effectifs réduits (10 maximum).

Sur les neuf ans d'éducation de base, les six premières années sont en général des classes à maître unique polyvalent et les trois dernières (treize à seize ans), donc une de moins qu'au collège français, se font avec des enseignants spécialisés sur une ou deux matières. Au cours de cette partie obligatoire, le principe de classe est maintenu et le curriculum est le même pour tous. Ce n'est qu'au lycée que la liberté de choix et l'autonomie deviennent plus fortes dans un cadre, non pas administratif, mais

¹⁹⁷ La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite, 2^{de} édition, ESF Éditeur, 2009

méthodologique, qui s'apparente à une approche – 3 + 3 qui unirait lycée et licence.

Le système est fondé sur le principe de l'élève comme priorité et non sur le savoir comme socle. Les leçons durent 45 minutes au maximum utilisant principalement la pédagogie active plus que les cours magistraux. Le soutien scolaire est important.

L'accent est aussi placé sur les apprentissages plus que sur les évaluations (bien qu'elles soient néanmoins nombreuses, mais sous forme d'autoévaluations).

Jusqu'à neuf ans, les élèves ne sont pas notés. Ils le sont ensuite, mais de manière non chiffrée. C'est parfois seulement à l'âge de treize ans que les notes apparaissent, en verrouillant le barème dans une fourchette 4 - 10 pour encourager davantage le « recommencement » que la stigmatisation.

Il est à noter qu'il n'existe pas d'examen national au cours de ces neuf ans d'éducation de base. À la fin de l'éducation de base, la sélection des élèves pour le lycée est basée sur leur moyenne au certificat d'éducation de base, certificat remis à l'élève par l'enseignant.

Quelques autres exemples à ordre unique

La Suède

L'enseignement obligatoire se déroule sur neuf ans, de sept à seize ans avec un découpage de l'année en semestres.

Comme en Finlande, le système suédois offre un tronc commun à tous les élèves jusqu'à l'âge de seize ans et une spécialisation assez poussée à partir du secondaire.

Au stade préscolaire, dès l'âge de dix-huit mois, les enfants sont accueillis dans des garderies ou des centres de loisirs. Leur rôle est de favoriser la socialisation sans rupture avec le milieu familial.

Toute la scolarité obligatoire est ensuite assurée au sein de l'école de base (*Grundskola*). Elle comprend bien trois niveaux (inférieur, intermédiaire et supérieur), chacun de trois ans, mais sans une rupture comparable à celle entre un cycle primaire et un premier cycle du secondaire. Un même maître enseigne toutes les matières dans les deux premiers niveaux alors que dans le troisième interviennent plusieurs enseignants.

Particularité suédoise, il n'existe pas d'examen final à la sortie du « Gymnasium ». Les élèves obtiennent un diplôme, sur la base du travail effectué pendant les deux dernières années de scolarité. Cette pratique est à mettre en rapport avec une certaine défiance vis-à-vis des notes.

La Norvège

De 1889 à 1969, le cycle minimum de l'école obligatoire a été de sept ans. Il est passé à neuf ans, en 1969, en plaçant le premier âge scolaire à six ans et non plus sept précédemment et à dix ans en 1997.

Le cycle obligatoire de dix ans est aujourd'hui organisé en trois phases dans le cadre d'un ordre unique :

- cycle élémentaire (4 premières années) à partir de six ans ;
- cycle moyen (5^e à 7^e année) ;
- collège (8^e à 10^e année) dans le cadre d'un établissement général ou professionnel.

Une jeune Française en programme d'échanges en Norvège fait ce commentaire sur le site web de l'association programmes internationaux d'échanges (PIE) :

« En Norvège, il n'y a pas d'examen final à la fin du secondaire (pas de baccalauréat ni d'équivalent). À la fin de chaque année, les élèves passent une sorte d'examen, mais dans une seule matière (qui change suivant les années) et son résultat n'est pas déterminant quant à la suite de la scolarité. Lorsque j'ai parlé de redoublement, les jeunes m'ont regardée d'un air bizarre, ils ne savaient pas ce que cela voulait dire. C'est une notion qui les dépasse. Cela est dû au fait qu'il n'y a pas de classe à proprement parler. Vous pouvez très bien suivre certains cours de dernière année et d'autres de première année (tout dépend de votre niveau). De ce fait, il n'y a pas de hiérarchie entre les élèves, et de façon générale, contrairement à ce qui se passe en France, on vit sans cette idée de "bons" et de "mauvais" élèves. Au sein de l'école, il n'y a pas de compétition ».

La République tchèque

L'école obligatoire dure neuf ans : elle accueille les enfants de six à quinze ans.

Le système éducatif tchèque se compose de :

- l'enseignement préscolaire : l'école maternelle (*Mateřská škola*) propose un enseignement préprimaire pour les enfants âgés de trois à six ans ;
- l'enseignement de base (*Základná školy*) pour les enfants de six à quinze ans : il comporte deux phases : la première se déroule les cinq premières années (de six à onze ans), la seconde dure quatre ans, de la sixième à la neuvième année (de douze à quinze ans).
- l'enseignement secondaire supérieur ou lycée (*Gymnazium*), pour les élèves de quinze à dix-neuf ans en moyenne, validé par un examen final, la « *maturitní zkouška* ».

Après l'école obligatoire, les élèves peuvent également poursuivre des études dans un centre de formation ou dans une école secondaire professionnelle. 80 % des élèves choisissent la voie professionnelle.

Le Brésil

De 1971 à 2009, la durée de la scolarité obligatoire a été de huit ans. En novembre 2009, un amendement à la constitution (*Emenda Constitucional*) a fixé la durée de l'obligation scolaire à neuf ans (*Educação Básica* obligatoire

et gratuite de quatre à dix-sept ans). La mise en œuvre de l'extension de la durée de l'enseignement devra être achevée en 2016.

L'éducation de base au Brésil se structure de la façon suivante :

- éducation de la petite enfance (*educação infantil*) : crèche et école maternelle, de zéro à cinq ans ;
- enseignement fondamental (*ensino fundamental*) : de six à quatorze ans (premier cycle pour les enfants âgés de six à dix ans, et deuxième cycle pour les enfants et adolescents de onze à quatorze ans) ;
- lycée ou enseignement moyen (*ensino medio*) : de quinze à dix-sept ans.

La Chine

Le système comporte un tronc commun de l'école primaire (*xiao xué* ou « *petite école* ») au lycée (*gao xué* ou « *grande école* ») en passant par le niveau collège (*zhong xué* ou « *école du milieu* »). Au niveau du lycée, toutes les matières sont obligatoires. Il y a quelques variantes suivant les régions et les écoles, mais ces variantes semblent minimes. Les matières ont autant d'importance les unes que les autres.

• Éducation préscolaire

L'éducation préscolaire, qui débute vers l'âge de trois ans et demi, a été réformée en 1985. Le gouvernement croit que l'éducation préscolaire doit être financée par des organisations individuelles et des entreprises.

• Éducation primaire

En Chine, les enfants entrent à l'école à sept ans, pour deux semestres d'études. Des cours de chinois, de mathématiques, d'éducation physique et sportive, de musique, d'arts plastiques, de sciences naturelles et d'éducation civique, morale et société sont dispensés. L'anglais comme langue seconde est introduit à la classe niveau 2.

Dès la classe niveau 4, les élèves vont travailler deux semaines par semestre (stage de découverte et d'apprentissage), principalement dans des entreprises, afin de se familiariser avec le monde du travail. Tous les élèves assistent à une cérémonie du lever du drapeau, tous les lundis, et sont obligés de porter l'uniforme de leur école, ce jour-là.

Les écoles rurales adoptent généralement un horaire flexible, variant selon la saison agricole, et visent à préparer les élèves au travail manuel. Ainsi, leur programme se limite souvent aux cours de langue chinoise, de mathématiques et de morale. Au contraire, les écoles urbaines ont un horaire fixe sur six jours et donnent une éducation en vue d'études et d'emplois supérieurs. Le gouvernement tend à vouloir diminuer le fossé entre ces deux réalités, d'autant plus que nombre de parents croient que l'éducation rurale ne donne aucune chance à leurs enfants et les confine à une vie agricole qu'ils peuvent déjà exercer sans éducation. Peu de jeunes ruraux des régions sont inscrits à l'école secondaire, malgré l'encouragement gouvernemental, principalement en raison de l'attitude des parents. Le problème du

décrochage, présent dans le primaire, s'accroît encore dans le secondaire, l'école n'étant obligatoire que pendant neuf ans.

- Éducation secondaire

L'éducation secondaire dans la République populaire de Chine est complexe. Vers 1960, la politique dite « marcher sur les deux jambes » créait des écoles régulières et des écoles techniques. Durant la révolution culturelle, le manque de financement entraîna la fermeture des écoles techniques qui étaient pourtant une occasion de fournir une éducation inférieure aux familles plus pauvres. Ce n'est que vers la fin des années 1970 que les écoles techniques furent rouvertes.

Les écoles secondaires sont divisées en deux parties, le niveau collège et le niveau lycée. Le niveau collège compte trois niveaux et débute vers l'âge de douze ans ; quant au niveau lycée, il compte deux à trois niveaux et débute vers l'âge de quinze ans.

Au niveau du collège, les mathématiques et la langue chinoise comptent pour 38 % du cursus et la langue seconde pour 16 %. Au niveau du lycée, 50 % du cursus est dispensé en sciences et en mathématiques et 30 % en langues. En Chine, un diplômé du lycée est considéré éduqué, bien que les écoles secondaires ne soient vues que comme une plateforme vers l'enseignement supérieur.

Les études secondaires sont sanctionnées au printemps par le *gaokao*, que l'on peut traduire par « examen du niveau supérieur de l'enseignement secondaire ». Il est l'équivalent du baccalauréat français et joue le rôle de concours d'entrée à l'université (*da xué*) : les admissions sont en effet fonction de l'ordre de classement obtenu à cet examen. Dans sa forme initiale, le *gaokao* se compose de trois épreuves fondamentales : le chinois, les mathématiques et l'anglais.

LES PAYS A CYCLES SEPARES COMME LA FRANCE

Le système français d'ordres d'enseignement obligatoire distincts est le plus répandu à travers le monde.

Il présente néanmoins de nombreuses variantes que nous aborderons par l'étude de deux exemples anglo-saxons et deux autres asiatiques.

Angleterre

Dans la plupart des cas, il existe d'abord des écoles maternelles, dites *nursery schools*, permettant la préscolarisation des enfants de trois à quatre ans. Elles acceptent les enfants à partir de trois ans, à raison de 2 h 30 ou 3 h par jour (le matin ou l'après-midi). Le stade dit de « réception » permet un accueil à partir de quatre ans en journée complète (généralement de 9 h à 15 h 30, ces horaires pouvant varier d'une école à une autre).

Ensuite, mais avec de nombreuses exceptions dues à la nature décentralisée de l'organisation, le système scolaire est divisé en deux niveaux, d'abord les *primary schools* ou écoles primaires pour la scolarisation des enfants de quatre à onze ans, ensuite les *secondary schools* ou écoles secondaires pour la scolarisation des enfants de onze à seize ans et au-delà.

L'école primaire anglaise (*primary school*) peut, elle-même, se diviser en deux principaux cycles :

- le « *key stage 1* » (anciennement *infant school*) accueillant les enfants de cinq à sept ans sur les deux premières années. L'apprentissage de la lecture est finalisé en fin d'année 1, à l'âge de cinq ans (soit un an plus tôt que dans le système français). Une évaluation se déroule dès l'année 2 ;
- le « *key stage 2* » (anciennement *junior school*) qui reçoit les enfants de sept à onze ans sur quatre périodes. En dernière année, c'est-à-dire en année 6 (« *year 6* ») se tiennent les examens SATS marquant la fin du cycle d'apprentissage (« *key stage 2* ») et donc la fin du primaire.

Les *secondary school* (onze ans) sont en grande majorité des *comprehensive schools* avec également des *public schools* (privées) et des *grammar schools* (anciennes écoles publiques) en nombre de plus en plus limité. Pour entrer dans une *grammar school*, il faut passer un examen difficile appelé « 11+ ». Les places étant limitées, la grande majorité des enfants fréquentent les *state comprehensive*.

On retrouve, de l'année 7 (« *year 7* ») à l'année 13 (« *year 13* »), le déroulé suivant :

- *year 7* : début du cycle d'apprentissage « *key stage 3* » ;
- *year 8* : poursuite du cycle ;
- *year 9* : fin du cycle d'apprentissage « *key stage 3* » ;
- *year 10* ;
- *year 11* (équivalent de notre seconde) : examens des GCSE (*general certificate of secondary education*) en fin d'année. Après ces examens, les élèves sélectionnent les matières qu'ils souhaitent approfondir et préparent les AS (*advanced subsidiary*), puis les *A level* (*advanced level*), équivalent du baccalauréat français. Ils ont aussi la possibilité de quitter l'école ;
- *year 12* : examens des AS en fin d'année ;
- *year 13* : examens des *A level* en fin d'année (équivalent du baccalauréat). Ces évaluations marquent la fin du cycle secondaire et permettent l'accès à l'université.

Enfin, on trouve aussi dans certains endroits des écoles post-secondaires, appelées *sixth-form colleges*, assurant uniquement les deux dernières années du parcours secondaire, et préparant les élèves aux examens de fin d'études (niveau baccalauréat).

La marque de fabrique de l'enseignement anglais est la répétition des examens tout au long de la scolarité. Dans le primaire comme dans le

secondaire : *year 2* : examen « *key stage 1* », *year 6* : examen « *key stage 2* », *year 7* : examen « *key stage 3* » et *year 8* : examen « GCSE ».

Les deux dernières années du parcours secondaire en Angleterre sont plus spécialisées qu'en France.

Des réformes sont en cours. À partir de 2014, l'élément « contrôle continu » disparaît largement des GCSE, et les diplômes sont accordés sur la base uniquement d'examens terminaux passés en mai / juin – un retour au système d'autrefois. À la fin de l'année de seconde, les élèves sont encouragés à choisir les matières constituant l'« EBacc », ou nouveau baccalauréat anglais, représentant un tronc commun des matières scolaires traditionnelles – maths, anglais, histoire, etc.

Une réforme du système des *A levels* est également prévue : le consensus actuel serait en faveur d'un élargissement de l'assiette et une moindre spécialisation. Les élèves des classes scientifiques seraient obligés d'ajouter une matière littéraire (une langue vivante, l'anglais ou l'histoire, par exemple), et les élèves des classes littéraires seraient incités à prendre une matière technique ou scientifique.

Les États-Unis

Le système scolaire américain se caractérise par sa verticalité, son absence de filiarisation jusqu'à la fin du secondaire non obligatoire et, à la différence du système anglais, par la facilité à aller de la base vers le sommet. La scolarité aux États-Unis se décompose en douze classes (nommées « grades »), de l'âge de six à dix-huit ans. Ces douze années sont réparties en trois phases :

– *primary school* : c'est l'équivalent de l'école primaire. De six ans à environ douze ans (selon les États), les enfants apprennent les bases de la grammaire, développent leur culture générale et sont préparés à entrer dans l'enseignement secondaire ;

– *junior high school* ou *middle school* : première phase de l'enseignement secondaire, c'est l'équivalent du collège ;

– *senior high school* ou *high school* : cette phase correspond à celle du lycée en France. À son issue, les élèves reçoivent un diplôme ou un certificat leur permettant s'ils le souhaitent d'entrer dans une université, une formation spécialisée ou une école professionnelle. Une moyenne GPA (« *grade point average* ») accompagne ce diplôme et cette moyenne intervient comme l'un des critères d'entrée à l'université (au même titre que les résultats à un test : ACT).

Le Québec

Le système éducatif québécois se compose de :

– l'éducation préscolaire (maternelle) où les enfants peuvent être accueillis dès l'âge de quatre ans ;

- l'enseignement élémentaire pour les enfants de six à douze ans. Cet enseignement primaire comprend trois cycles de deux ans ;
- l'enseignement secondaire, qui offre une formation générale de cinq ans, divisé en deux cycles. Les élèves qui fréquentent le secondaire ont généralement de douze à seize ans.

Le premier cycle du secondaire, d'une durée de deux ans, permet aux élèves de consolider la formation reçue au primaire et de commencer à s'orienter sur le plan professionnel. Le deuxième cycle du secondaire a une durée de trois ans. La dernière année, la formation générale s'enrichit de matières optionnelles.

Au terme des cinq années du secondaire, les élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires (DES) qui leur donne accès à l'enseignement supérieur par le biais d'un « collège » (et non pas directement à l'université). L'« enseignement collégial », qui se situe entre l'éducation obligatoire (primaire et secondaire) et les études universitaires, constitue l'une des particularités du système d'éducation du Québec.

Le site web de PIE France décrit ainsi l'ordre d'enseignement au Québec :

« Comme aux États-Unis donc, le système se singularise par sa verticalité (« *kindergarden* » avant six ans, puis "*elementary school*", jusqu'à onze ans, puis "*junior high school*" de douze à 14 ans, et enfin "*high school*" jusqu'à dix-huit ans). Pratiquement tous les jeunes Canadiens passent par cette filière et ses différentes strates, puisque, sauf exception, il n'y a pas de voie parallèle (école technique ou professionnelle) à ce chemin central – la première véritable orientation ayant lieu après la dernière année de "*high school*".

Au terme de la "*senior year*", les jeunes s'orientent ou sont orientés vers les "*universities*", les "*colleges*" ou vers des écoles professionnelles. Cette structure générale d'études "ne prévoit pas de redoublement", et offre à tous un tronc commun de formation. La "graduation", diplôme qui clôt les études secondaires, s'obtient au terme d'un contrôle continu effectué sur les quatre années de "*high school*". Pour être "*graduate*", l'étudiant(e) canadien(ne) doit cumuler un certain nombre de "crédits" (le nombre varie suivant les régions et les écoles). L'élève doit, bien entendu, obtenir ces "crédits" dans des domaines variés (science - langue - histoire, etc.) suivant un barème assez savant, établi par chaque établissement. Les élèves canadiens doivent donc gérer astucieusement leur parcours pendant leurs quatre dernières années de scolarité. Ils sont aidés en cela par un conseiller ».

La Russie

L'enseignement est obligatoire et gratuit de l'âge de six - sept ans à l'âge de seize-dix-sept ans, donc pendant onze ans, de la 1^{ère} classe à la 11^e classe.

Le système éducatif se compose de :

- l'école maternelle - jardins d'enfants : pour les enfants de trois ans à six - sept ans. C'est la principale structure d'accueil et d'instruction des enfants avant l'âge légal de scolarisation. Leur fréquentation n'est pas obligatoire ;

- l'école primaire : de l'âge de six - sept ans, pour une durée de quatre ans, de la 1^{ère} classe à la 4^{ème} classe ;
- l'enseignement secondaire général : de l'âge de dix - onze ans, pour une durée de cinq ans, de la 5^{ème} classe à la 9^{ème} classe. Après la 9^e classe (vers quatorze - quinze ans) un élève peut choisir de continuer vers les deux voies ci-dessous :
 - l'enseignement secondaire général complet : il continue dans ce cas dans les classes de 10^{ème} et 11^{ème}, dans son école, gymnase ou lycée. Des sections à profils sont introduites (profil scientifique, littéraire, etc.),
 - l'enseignement professionnel : il est assuré pour l'essentiel dans des établissements qui portent le nom de collège lycée technique ou d'école professionnelle.

Le Japon

Après la seconde guerre mondiale, le système éducatif fut complètement remanié. Sur la base du modèle fortement recommandé par les États-Unis, un système 6 - 3 - 3 - 4, très décentralisé et moins hiérarchisé par rapport à l'ancien système, a été adopté, éliminant dans le principe les voies différenciées d'enseignement.

L'enseignement obligatoire a été porté de six ans à neuf ans. La scolarité est obligatoire de six ans jusqu'à quinze ans, ce qui correspond à l'école primaire et au collège.

En bien des points, le système scolaire japonais ressemble au système scolaire français. S'il suit le cursus classique, le jeune japonais entre à l'école primaire (*Shagako*) à sept ans et en sort à treize ans (six années). Il va ensuite au collège (*Chugako*) entre treize et seize ans, puis au lycée (*Kookoo*) entre seize et dix-huit ans.

L'accès au lycée et à l'institution d'enseignement supérieur est en général conditionné par un examen d'entrée.

L'enseignement préscolaire, qui n'est pas obligatoire, est dispensé par les écoles maternelles de nature surtout privée. Celles-ci accueillent des enfants de trois ans à six ans. Le taux de scolarisation n'y est pas très élevé (55,1 % en 2012) car la garderie accueille des enfants de moins d'un an jusqu'à la rentrée en primaire (six ans), avec de plus fortes amplitudes horaires. Cette ressemblance a longtemps nourri le débat concernant le regroupement ou la fusion de ces deux types d'établissements. En octobre 2006, un nouveau système de « jardin d'enfants agréé (*nintei-kodomoen*) » a été mis en place. Jusqu'au 1^{er} avril 2013, 1 099 jardins d'enfants agréés ont été ouverts (190 de plus par rapport à l'année précédente), alliant notamment une école maternelle et une garderie existantes. Dans le cadre des trois lois relatives aux enfants, nouvellement adoptées en août 2012, un rapprochement plus étroit des deux systèmes a été décidé, notamment par le biais d'une subvention commune pour ces institutions.

La scolarité est obligatoire à partir de la première année de l'école primaire jusqu'à la dernière année du collège et se déroule avant tout dans le public. Dans le principe, le passage en classe supérieure (incluant le passage au collège du primaire) est automatique. Même en cas d'absence prolongée, les enseignants font tous les efforts pour éviter le redoublement, en donnant des cours particuliers par exemple.

Le lycée a la vocation pour l'enseignement à la fois général et professionnel. La fréquentation au lycée n'est pas obligatoire, et l'accès à celui-ci est dans le principe conditionné par un examen d'entrée. La plupart des sortants des collèges poursuivent leurs études dans les lycées. Le taux d'accès au lycée (cours par correspondance exclus) est passé à plus de 90 % en 1974 et a continué à monter pour atteindre 96,5 % en 2012 (graphique 15, page 17).

Vu la désaffectation des filières professionnelles, en plus des voies existantes, une nouvelle filière, appelée « filière intégrée (*sogo-gakka*) » a été mise en place en 1994. Celle-ci offre à la fois enseignement général et enseignement professionnel, laissant des choix aux élèves inscrits dans ce type d'établissements. Cette nouvelle voie a été élaborée pour répondre à une problématique concernant les places de la voie générale et de la voie professionnelle : la première étant d'ordinaire conçue pour la poursuite d'études supérieures, et la seconde l'étant pour l'insertion professionnelle.

Depuis 1999, le ministère a promu un enseignement secondaire intégral, alliant les enseignements du collège et du lycée, afin de promouvoir une meilleure articulation entre les deux cycles, en éliminant l'examen d'entrée au lycée pour leurs élèves. Il existe trois formes d'offre de formation intégrale : 1) école d'enseignement secondaire qui intègre les enseignements du collège et du lycée dans un seul établissement ; 2) juxtaposition d'un collège et d'un lycée, gérés par le même fondateur, sans concours d'entrée au lycée ; 3) collaboration entre un collège et un lycée dans les programmes d'enseignement. Si le nombre d'écoles d'enseignement secondaire est limité (49 en 2012), l'enseignement intégral se développe notamment sous forme de juxtaposition des deux types d'écoles.

Concernant la performance de ce système, d'après une enquête réalisée par le MEXT, s'il peut mieux assurer l'articulation entre les deux cycles secondaires et permettre aux élèves de poursuivre leurs études dans une ambiance plus détendue, en les exonérant de l'examen d'entrée au lycée, les écoles ont de la difficulté à juguler les écarts de performances s'accroissant entre élèves, tout en leur motivant pour l'apprentissage.

Le site PIE France décrit bien la sélectivité de l'école japonaise :

« Ici, l'école est un véritable parcours du combattant. L'esprit de compétition est fort. Il domine l'école japonaise et influence beaucoup les mentalités. On se bat pour être la meilleure de la classe. Après chaque examen, les résultats sont affichés dans les classes. Les noms apparaissent en fonction de la note obtenue (de la meilleure à la moins bonne).

Le « daigakenyugakehigun » est un diplôme d'entrée à l'université. Non seulement il conclut le long cycle d'études secondaires, mais il oriente également le cursus universitaire (matière, type d'université et niveau). Il s'agit en fait d'un concours déguisé.

Ce concours est déterminant pour la suite des études des jeunes Japonais – déterminant aussi pour leur avenir professionnel. J'ai sincèrement l'impression que toute la vie des lycéens japonais est déterminée par une réussite ou un échec à cette épreuve. Ils n'ont que cela en tête. Beaucoup de collégiens et de lycéens suivent des cours, après l'école, pour être sûrs de réussir le concours et de pouvoir entrer dans les universités ou écoles qui les intéressent. »

L'EXEMPLE ALLEMAND D'UN SYSTEME A ORDRES SEPARÉS ET SEGMENTÉS

Le système allemand de branches distinctes à partir du secondaire inférieur limite son influence à l'Autriche, au Luxembourg, à la Lituanie, aux Pays-Bas et à la Suisse.

Le système allemand présente un système secondaire « inférieur » marqué par sa diversité et par la précocité de l'orientation, parfois dès dix ou onze ans. Cette singularité peut paraître à certains s'opposer au principe de « *bildung* », de construction progressive de l'enfant, de développement personnel qui est la base du système éducatif allemand depuis 1800 et qui imprègne toute la pédagogie notamment au sein du primaire.

On rappellera enfin que l'éducation est en Allemagne du ressort des *länder* qui organisent le système éducatif et déterminent les contenus des cours et les objectifs pédagogiques. Les politiques d'harmonisation sont décidées au sein d'une structure collégiale, la KMK et traduites en textes législatifs par les parlements de chaque *länder*. Avec le « Pisa choc », cette harmonisation s'est d'ailleurs développée. On donnera notamment l'exemple des écoles à enseignement toute la journée (*ganztagschulen*) qui viennent de plus en plus, y compris pour le primaire, remplacer le traditionnel découpage enseignements intellectuels le matin et activités culturelles et sportives l'après-midi. Le programme d'investissement *zukunft bildung und betreuung* a alloué quatre milliards d'euros aux *länder* afin d'augmenter le nombre d'établissements offrant un service d'accueil et des activités tout au long de la journée, les *ganztagschulen* (« écoles ouvertes toute la journée »). Les activités proposées s'inscrivent dans la continuité des enseignements de la journée et vont du soutien individuel aux loisirs créatifs.

Les problèmes démographiques de l'Allemagne ont posé depuis plusieurs années la question des crèches et de l'école maternelle. La garde des enfants a lieu en Allemagne dans les *tageseinrichtungen* (établissements de garde d'enfants). Ces établissements de garde d'enfants appartiennent en Allemagne aux établissements sociaux de l'aide à la jeunesse (et non pas aux établissements d'éducation). Les organismes de tutelle comprennent une multitude d'organisations non gouvernementales comme des associations d'aide sociale, des églises ou des initiatives de parents. Le *kinderförderungsgesetz* – KiföG (« loi sur la promotion de l'enfant ») a introduit, fin 2008, le droit d'accès à une structure de promotion de la petite

enfance pour tous les enfants, à partir de l'âge d'un an. L'application du texte de loi est progressive et devrait être effective d'ici à 2013.

L'éducation primaire dure quatre ans (six ans à Berlin et dans le Brandebourg pour donner aux parents deux ans de réflexion supplémentaires sur l'orientation). Il n'est pas rare que les enfants gardent les mêmes maîtres, deux, trois ou quatre ans, lors de cette période, sauf pour les arts et le sport. La pression est faible, sans note ou presque (mais pas sans évaluations) et sans redoublement.

À l'issue de cette période, donc à dix ou onze ans, des choix très durs, parce que très précoces (et ils sont vus comme cela par les parents), se posent aux familles et aux enseignants s'agissant de l'orientation des élèves. Les conséquences sont en effet majeures pour les enfants non seulement pour leur parcours scolaire, mais plus globalement pour leur vie professionnelle. Des passerelles existent, mais leur utilisation reste très minoritaire et également complexe. Il s'agit en général de parents qui ont vu « trop bien » pour leurs enfants et se plient ensuite à une réalité plus modeste. À l'inverse, plusieurs études ont montré des progrès sensibles d'élèves malgré des orientations réservées à leur égard. La décision définitive revient soit aux parents, soit à l'établissement du secondaire inférieur, soit à l'autorité scolaire.

Comme on le voit sur le tableau ci-dessus, quatre possibilités sont ouvertes à l'issue de l'école primaire (*grundschule*). La différence principale est le niveau d'approfondissement dans les enseignements dispensés au sein de chaque établissement (d'un niveau plus générique à un niveau plus approfondi) :

- la *hauptschule* (école secondaire générale) : elle prépare, dans le cadre d'un mix général d'enseignement entre théorie et pratique, à l'apprentissage en milieu tertiaire qui sera l'aboutissement de ce parcours de cinq ans sauf si l'élève choisit de s'intégrer directement à la vie professionnelle. L'élève reçoit un certificat de fin de scolarité à la fin de sa formation ;

- le *hauptschulabschluss* (premier certificat de fin d'études) permet une « *duale berufsausbildung* » (formation professionnelle en alternance) ;

- la *realschule* (collège d'enseignement général) : il dure un an de plus que la *hauptschule* et est plus industriel et technique. Il dispense aussi un enseignement général avec des orientations disciplinaires dès la cinquième. Un examen a lieu à la fin du cycle et l'élève décide alors soit de rejoindre un lycée technique (*fachoberschule*), soit de suivre une formation professionnelle (*berufsfachschule*), soit encore de s'orienter vers un gymnasium pour y préparer l'*abitur*.

Les deux premières structures préparent au *berufsschule*, c'est-à-dire à l'entrée dans le « fameux » système dual allemand. Ce système qui touche 60 % des jeunes Allemands prévoit une alternance entre la formation à l'école et au sein de l'entreprise, souvent organisée en trois ou quatre jours en entreprise et deux jours à l'école. Les élèves qui choisissent ce type de formation peuvent ensuite rentrer directement sur le marché du travail. Une liste de 340 professions recense les activités qui requièrent une formation professionnelle. Il est marqué par une forte hétérogénéité de structures.

L'Onisep formule cette appréciation sur le système dual germanique :

« Dans ce système qui a fait ses preuves en termes de qualification et d'insertion des jeunes, le contenu de la formation relève des Länder et des partenaires sociaux. La qualité du système dual est garante de la compétitivité de l'économie allemande. Toutefois, certains lui reprochent d'être trop dépendant des entreprises, ce qui occasionne en période de crise une pénurie de places d'apprentissage. La possibilité de changer de filière est limitée en raison de sa spécialisation. Les choses bougent cependant. L'Allemagne doit relever le défi de la mondialisation, de la mobilité et faire face aux mutations structurelles de l'économie ».

Le *gymnasium* est un continuum de notre collège et de notre lycée. Le parcours se fait sur huit ans presque partout aujourd'hui (et non plus sur neuf ans ce qui donnait un an de retard dans le supérieur aux jeunes Allemands par rapport aux autres Européens). Le lycée se termine avec la « *allgemeinen hochschulreife* » et les épreuves de l'« *abitur* » (baccalauréat) dont l'obtention donne accès à l'enseignement supérieur. À l'exception de trois *länder*, les huit ans de scolarité sont la règle, mais il n'est pas impossible, en raison d'une surcharge hebdomadaire de travail, que certains *länder* reviennent en arrière dans les années à venir. Des matières sont obligatoires, mais les options existent sur les deux dernières années pour favoriser le parcours vers le supérieur qui est l'objectif essentiel du *gymnasium* : Les années 6, 7 et 8 sont l'équivalent de notre lycée.

La *gesamtschule* : elle est très minoritaire et vise à éviter les orientations précoces en réunissant dans un même cadre les trois filières. Les passerelles permettent de passer d'une filière à l'autre. Elle comprend soit les classes de 5 à 10 ou de 7 à 10. L'école unique prépare le « *hauptschulabschluss* » (premier certificat de fin d'études) ou « *realschulabschluss* » (diplôme scolaire intermédiaire) et donne accès au deuxième cycle du lycée. Au cours des dernières années, des structures alliant *hauptschule* et *realschule* sont aussi apparues.

Quelle que soit la façon dont l'école d'enseignement secondaire inférieur est organisée, les 5^{ème} et 6^{ème} années constituent une phase spéciale de soutien, d'observation et d'orientation préalable à l'orientation vers une des filières ou spécialisations. On l'a écrit plus haut, cette stratégie permet de donner plus de temps pour s'orienter. Ce n'est donc vraiment qu'à partir de la 7^{ème} année que les types d'écoles et les filières se différencient du point de vue de la nature des matières proposées, du niveau requis en fonction de l'orientation individuelle et du certificat de fin d'études que l'élève souhaite obtenir.

L'enseignement supérieur allemand est composé soit des universités qui allient formation et recherche soit des *fachhochschulen* (sciences appliquées) qui réunissent théorie et pratiques professionnelles.

Conclusion

Les évaluations Pisa ne permettent pas un jugement définitif sur la plus ou moins grande efficacité de ces trois modèles. Certes, les résultats obtenus

par la Finlande ont provoqué un intérêt croissant pour son système éducatif et donc pour cet ordre unique.

Si les résultats obtenus par la Finlande pouvaient donc tendre à préférer l'ordre unique et l'école de base en comparaison, par exemple, au collège unique français, on remarque que des pays voisins comme la Suède qui ont mis en place un système unique n'obtiennent que des résultats dans la moyenne européenne.

Les analyses de l'OCDE montrent cependant une meilleure réussite de ce modèle en matière d'équité sociale (faible variation de la performance des élèves imputable à celle du niveau socioéconomique des familles). On notera aussi que ce système unique a été celui retenu par la plupart des pays de l'ex-bloc de l'Est quand le choix d'un système leur a été offert.

Enfin, le système finlandais n'est pas tant remarquable dans son organisation en ordre unique que dans la pensée de la transition qu'il a su faire prospérer et surtout traduire dans les faits. L'attention portée à la circulation au sein de cet espace unifié jusqu'à la fin du collège puis du lycée vers l'enseignement supérieur compte plus que la géographie de l'espace lui-même.

À l'inverse, et à l'autre bout du spectre pourrait-on dire, les systèmes asiatiques tant remarqués dans Pisa par leurs excellents résultats se caractérisent non plus par la souplesse des transitions, mais par la pression des évaluations. Elles s'ajoutent dans bien des cas au confucianisme pour mettre l'enfant dans un contexte d'obligation de réussite dont on mesure les vertus, mais aussi bien sûr les limites.

On notera aussi le faible degré d'exportation du modèle allemand. On en admire bien souvent les résultats, notamment en France, mais on ne le copie pas tant il repose sur une culture très spécifique de l'apprentissage, de l'entreprise, de la promotion sociale et du rapport aux élites. Combien de pays sont capables de placer à la tête de leurs fleurons industriels des chefs d'entreprise passés par la voie scolaire de l'apprentissage ?

Enfin, les États-Unis, par l'aspect extrêmement tubulaire de leur organisation, de l'élémentaire jusqu'à la fin de la *high school* sont toujours un cas très intéressant à observer. Ce pays se distingue non par la qualité des transitions, mais par sa capacité, grâce à une offre de formation très composite et une vie scolaire unique en son genre, à maintenir dans ce collège - lycée unique une population très diverse.

Une fois de plus, ces courtes monographies démontrent la force du lien éducation / culture nationale, l'impossibilité de transposer tel ou tel modèle, mais l'intérêt de réfléchir à l'ensemble des bonnes pratiques observées.

CONCLUSION GENERALE

De la maternelle à l'université, le système scolaire s'est beaucoup diversifié, depuis une vingtaine d'années, pour permettre aux écoliers, puis aux collégiens, aux lycéens et aux étudiants de suivre des parcours de formation relativement complexes, différenciés et, progressivement, individualisés. Il n'est plus question comme autrefois de cycles courts et de cycles longs, mais il est devenu possible, en fonction des capacités de chacun et de l'extension plus ou moins large des offres territoriales, de poursuivre des études qui, peu à peu, s'allongent en devenant modulaires. Dans l'enseignement supérieur, le succès des licences professionnelles en est un bon exemple et on ne compte plus les étudiants de STS ou d'IUT prolongeant leurs formations initiales à l'université ou même, par admission sur titre ou grâce à un concours spécifique, dans une école.

De tels parcours traduisent non seulement le passage à une organisation en degrés d'enseignement, mais également un bouleversement progressif, mais de plus en plus net, du mode d'évaluation des élèves et, au-delà, des enseignements qui leur sont dispensés.

« Faire passer » ou « faire redoubler » les élèves n'est plus le mode unique de fonctionnement du système éducatif, à quelque niveau qu'on se situe : maternelle, primaire, collège, lycée, cycle supérieur. Certes, une culture de la barrière et du niveau subsiste, mais elle tend à se laisser supplanter par une culture alternative de la progression et de la réussite. Au couple autrefois formé par l'idée fixe du « niveau scolaire » et par celle des « ordres d'enseignement » correspondant à chacun de ses degrés, l'École a, depuis quinze à vingt ans, nourri une réflexion approfondie sur la notation, sur l'orientation et sur les « passerelles » qu'elle entend créer à l'intention de ses élèves, qui atteste de son authentique volonté de changements et d'adaptation à des besoins nouveaux, tout autant que de sa créativité institutionnelle.

Ainsi, les différents aspects de ce qui s'apparente à un changement de paradigme scolaire traduisent aussi un effort soutenu d'intégration des représentations de la société civile. « Nous n'ignorons pas », a rappelé Guizot, « qu'en nous confiant un enfant, chaque famille nous demande de lui rendre un honnête homme, et le pays un bon citoyen ».

De nos jours, « le monde de l'école » ne jouxte plus celui de la vie civile et professionnelle, il s'en inspire – ou à tout le moins s'y efforce – et aspire, en retour, à y étendre ses propres valeurs : « vivre-ensemble », citoyenneté, civilité. L'école rejoint ainsi son idéal, qui ne consiste pas tant à former des personnels qu'à éclairer des citoyens de plus en plus conscients de la complexité du monde contemporain et de ses enjeux.

Avec des difficultés, mais non sans de réels succès aussi, l'École s'emploie à remettre en cause ses convictions fonctionnelles et les processus de transition qu'elle a toujours mobilisés pour guider ses élèves en son sein. L'ancienne dichotomie, par exemple, d'une voie générale et d'une voie professionnelle tend à s'atténuer pour laisser la place à une valorisation plus uniforme d'une filière de formation sanctionnée par le baccalauréat et par l'ouverture sur l'enseignement supérieur. Ainsi, avec le soutien des familles, de mieux en mieux informées des réquisits scolaires, les élèves sont mis en situation de faire valoir de vrais choix de formation et de vie et, par conséquent, de mieux prendre en charge – et plus librement – les rôles de leur destin scolaire.

Effectivement, un *curriculum* scolaire ne devrait pas être une succession de « passages en classe supérieure » fondée sur une évaluation réduite à une note. Bien plutôt, ce devrait être un processus authentiquement vivant qui donne l'occasion aux élèves de faire valoir leurs compétences au fur et à mesure qu'ils les acquièrent et qu'ils les valident, avec cette flexibilité supplémentaire offerte par un suivi aussi individualisé que possible du parcours initialement choisi, mais toujours modifiable. Du même coup, il n'est pas dans la logique des *curricula* de faire se succéder des sortes de barrières d'octroi, devant lesquelles on prendrait le risque d'être arrêté, voire refoulé. Au contraire, ils encouragent l'accumulation progressive, à des rythmes divers, de qualifications qui peuvent conduire au seuil de la vie adulte.

C'est qu'en réalité, prise en son sens générique le plus large, l'École devient de plus en plus authentiquement à la fois un lieu d'instruction et un lieu de vie. Sans être toujours tenue par des objectifs contraints – telles formations et tels métiers pour tels jeunes gens et telles jeunes filles – elle accomplit une mission, voire une vocation, qui est d'abord de permettre aux enfants et aux adolescents de devenir des adultes en acquérant toutes les connaissances nécessaires à une vie socialement digne et culturellement consistante.

L'entrelacs des savoirs et des manières d'être y est en vérité indémêlable : l'enfance et la jeunesse se forment au contact de figures diversement rationnelles de la connaissance et, dans le même temps, chacun se forge un caractère et se police au contact des autres, des adultes, des camarades, des condisciples. Comme lieu d'instruction et comme lieu de vie, l'École se caractérise, par métaphore, comme un courant qui, de manière aussi régulière et réglée que possible, porte les générations montantes vers leur propre avenir et vers le monde qu'il leur appartiendra, leur tour venu, de continuer de préserver ou de construire.

Si l'homme ne devient pleinement homme que par l'éducation, « enseigner la vie » n'est évidemment pas seulement l'apanage de l'école, car on apprend aussi bien de son proche entourage que de ses rencontres ; et l'offre associative, en France, par son extrême richesse, propose aussi à notre jeunesse une multitude d'espaces de construction personnelle, en prolongement ou en complément de l'École et de la famille. Mais, en raison, sans doute, de la riche complexité de leurs cultures, la plupart des sociétés humaines ont confié une partie de ce lien générationnel dynamique à une institution, l'École, qui est apparue comme la meilleure – et peut-être la

seule – solution pour compenser les injustices spontanées des parcours individuels et pour assurer une cohérence du groupe social.

La logique institutionnelle de l'École ne recouvre cependant pas celle de la vie et de son développement naturel, ni même, parfois, celle des réalités sociales et économiques. Des inégalités existent, que l'École rencontre, que, parfois, elle entretient, et que, souvent, elle s'efforce d'amoinrir, voire d'annuler, avec sans doute des succès inégaux comme le montre notamment l'évaluation Pisa. Mais, si l'on stigmatise souvent les retards d'un nombre important d'élèves à l'entrée au collège, on peut aussi relever qu'à la suite de politiques mises en œuvre depuis presque dix ans, plus de 30 % des élèves des classes préparatoires sont, à ce jour, bénéficiaires de bourses d'études.

L'accueil croissant des élèves en situation de handicap est évidemment à mentionner au crédit de l'institution. Les efforts que l'institution scolaire consent pour rester ouverte à tous et accueillir le plus grand nombre d'élèves sont considérables et constants. Puisque l'École a pour mission de former tous les élèves, qui oserait aujourd'hui prétendre qu'il y a des enfants inéducables comme l'idée en était répandue au siècle dernier? Le mouvement par lequel l'École a souhaité conduire le plus grand nombre d'entre eux au plus haut niveau de qualification est contemporain de celui qui a cherché à inclure tous les enfants au-delà de leurs différences, quoique de façon partiellement aboutie.

Mais si l'école est un lieu où l'on apprend en vivant, elle impose aussi, inévitablement, ses normes formelles et son organisation : une découpe, des horaires, des niveaux persistants, des grilles d'évaluation renouvelées, mais résilientes. La coexistence d'une logique de la vie et de sa fluidité, et d'une logique de l'institution et de ses paliers n'est pas le signe d'une contradiction inhérente à l'école, mais la marque des tensions qui la caractérisent plus, d'ailleurs, qu'elles ne l'affectent. À l'École, on est à *la fois* coulé dans un ordre de la vie et de ses rythmes naturels, plus ou moins désordonnés et irréguliers, et assujéti à un ordre de l'institution, de ses contraintes et de sa rationalité fonctionnelle, des projections et des attentes sociales.

On peut ainsi observer que le *problème* des transitions scolaires se situe à la rencontre de ces deux logiques, de ces deux exigences, de ces deux rythmes aussi irréductibles les uns que les autres. Qu'il s'agisse des savoirs ou de la vie, les apprentissages se vivent toujours en première personne et ressortissent à des flux individuels, à des formes et à des intensités diverses de disponibilité intellectuelle ou morale. Mais, dans le même temps, l'institution scolaire doit se régler sur des exigences contractuelles admissibles par et accessibles à tous, uniformément, universellement et à égalité. Les rythmes qu'il lui revient, de toute nécessité, d'imposer à tous – au risque de manquer à sa destination institutionnelle, sociale et politique – viennent infléchir, contrarier, empêcher ou heurter les rythmes individuels de chacun. Autrement dit, l'École est appelée à traduire en matière de transitions un ensemble de mutations physiologiques, intellectuelles et morales affectant la vie des enfants et des adolescents et qu'ils éprouvent d'abord et, parfois, exclusivement, en termes de flux. Pour ne pas faillir dans ses missions, l'École crée de la discontinuité là où il n'existe initialement que de la continuité, elle formalise et contraint les mouvements de la curiosité, du talent,

mais aussi de la rêverie ou de la paresse et produit les cadres normatifs au sein desquels doivent se glisser, facilement ou non, avec succès ou dans l'échec, les enfants et les adolescents qui progressent vers l'âge adulte. Le redoublement, pourtant simple recommencement, est ainsi vécu, dans le milieu scolaire, comme une rupture, un choc modifiant le rythme auquel chacun doit se plier. C'est pourquoi, sauf exception, il est contesté, non seulement par les familles qui en font l'expérience, mais aussi par l'institution scolaire elle-même, qui perçoit dans ses mécanismes des contraintes inefficaces et une rigidification des parcours de formation.

L'institution scolaire se réinvente en modifiant son horizon de sens. L'instruction (savoirs et savoir-faire) et l'éducation (morale et citoyenne) se consolident selon des rythmes institutionnels qui sont propres à l'École, mais non pas toujours simples à repérer ni à analyser. On peut, par exemple, distinguer, dans une scolarité, le moment d'un « socle commun de connaissances et de compétences » qui porterait l'enfant jusqu'à la fin du collège ; et le moment d'une « spécialisation » qui lui permettrait, en suivant la voie qu'il a choisie ou qu'on a choisie pour lui, d'aller vers cette bascule et, peut-être, cette libération qui se résume à « l'entrée dans l'âge adulte » – l'âge de l'activité professionnelle et, idéalement, de l'indépendance sociale et économique. Au moment de la transition entre le collège et le lycée, c'est donc une rupture dans le projet individuel de l'élève que l'École doit appréhender, régir et guider, alors qu'elle reste elle-même, comme institution, très homogène : le collège, conçu comme un petit lycée, conduit, dans son esprit même, au lycée général ou technologique – mêmes professeurs, mêmes inspecteurs, parfois mêmes murs. Ici, la vraie rupture institutionnelle est réservée à ceux qui s'engagent dans une voie professionnelle et sa difficulté est dès lors, souvent, compliquée d'un sentiment de mise à l'écart voire d'échec.

On imagine souvent que l'École n'offre qu'un point de transition au niveau de la troisième, à la fin du collège. Or une autre rupture s'est faite quelque temps plus tôt, à la fin du cycle primaire, qui s'est traduite, notamment, par l'importante désorientation que provoque le passage d'un régime de scolarité adossé au seul professeur des écoles, à un régime de scolarité réparti entre des professeurs différents assurant, chacun, l'enseignement d'une seule discipline. Une telle transition n'est pas seulement fonctionnelle et organisationnelle ; du point de vue de l'élève, il s'agit d'une rupture partiellement affective, partiellement sociale, partiellement intellectuelle, mais aussi totalement imprévisible, quelles que soient les attentions dont il a bénéficié – mais sachant qu'il peut également être issu de milieux où de telles attentions, c'est-à-dire de telles anticipations ne sont pas même envisageables. C'est enfin une rupture humaine et sociale, géographique et spatiale qui conduit l'enfant à rompre avec l'école communale, à quitter une salle de classe pour découvrir des espaces multiples au sein d'un établissement nouveau.

À la transition de l'école et du collège, c'est donc une continuité dans le projet de l'élève que l'école devrait s'efforcer de prendre en charge, au moment même où, formellement, elle est elle-même extrêmement différenciée : professeurs différents, inspecteurs différents, murs et même, souvent, communes différents. Ainsi, à un fort besoin de continuité de vie des enfants

et des adolescents, l'institution oppose une rupture multiforme d'autant plus déstabilisante qu'elle affecte au premier chef ceux qui sont socialement les plus fragiles ou ceux qui sont les plus isolés.

L'École offre-t-elle donc un ou deux points de transition ? Bascule-t-elle au moment du passage entre le « socle commun » et la « spécialité », ou entre le primaire, le collège et le lycée ? Si, au plan formel, on doit reconnaître des points de transition, est-il aisé de les distinguer ou le nombre des seuils transitionnels ne varie-t-il pas en fonction du point de vue, de la perspective, de l'angle d'approche de l'école elle-même ?

Formellement, une même contrainte problématique s'applique aux transitions que forment, d'une part, le passage de la maternelle à l'école primaire et, d'autre part, le passage du lycée à l'enseignement supérieur. À la première extrémité du spectre éducatif, insuffisamment étudié nous l'avons vu, « transition » qualifie quelque chose qui touche aux savoirs et à leur évaluation : que faut-il apprendre aux tout jeunes enfants et comment évaluer leurs acquis ? Comment introduire des *critères* dans cette évaluation et comment les rendre compréhensibles, assimilables, admissibles ? À l'autre extrémité du spectre, on ne peut omettre de considérer que le mode de passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, sa maîtrise, son orientation et, par là, son succès ou son échec, sont eux-mêmes extrêmement problématiques. Soit, par exemple, parce que, du secondaire à l'université, on passe d'un régime de régulation des études à un régime de liberté auquel les jeunes étudiants ne sont pas nécessairement convenablement préparés ; soit parce que, de la classe terminale à la classe préparatoire aux grandes écoles, l'élève bascule d'un régime d'acquisition et de la validation des connaissances à un autre, fréquemment vécu comme rude, voire violent ; soit, enfin, parce que l'élève a été orienté par défaut ou sans conviction.

On a pu s'en rendre compte, le problème des transitions, à l'École, est dans sa formule générale, celui de la *non-coïncidence*, mais aussi de la *possible coïncidence* entre le rythme fluide du développement personnel et social des enfants et des adolescents en âge scolaire, et le rythme contraint et normé de l'institution et de ses exigences, elles-mêmes intellectuelles, morales, sociales et politiques. Il en résulte un ensemble de défis qui suscitent de nombreuses résistances et des critiques.

Ce qui est sûr, c'est que la démocratisation quantitative de l'enseignement – sa « massification » – nous invite à nous interroger sur notre capacité à gérer les transitions entre les différents degrés, les différents cycles, les différentes filières du système éducatif. Pouvons-nous conduire d'un même pas et sur le même chemin des élèves d'une diversité aujourd'hui vertigineuse et dont le développement individuel bute contre la standardisation des approches proposées par l'institution pour éduquer le grand nombre ? Il y a, cependant, peu d'êtres humains auxquels l'École ne puisse apprendre quelque chose.

Jusqu'à quel point et comment l'outil numérique pourra-t-il faciliter non seulement la réussite scolaire de tous mais aussi cette personnalisation plus forte du savoir que recherche l'institution ?

Ce qui est certain aussi, c'est que tous les États membres de l'OCDE sont confrontés à des préoccupations fortes quant à l'avenir de leur système éducatif.

Ce qui est sûr enfin, c'est que les travaux des inspections générales, cette dernière quinzaine d'années, constituent un compendium saisissant de la créativité dont l'institution scolaire est capable de faire preuve, malgré la lourdeur de ses structures et un certain conformisme, non seulement de ses agents, mais également de ceux qui ont coutume d'en critiquer les faiblesses. L'École ne peut être au centre de tous les maux, sinon économiques, du moins culturels et éthiques de la société. Mais assurément, elle assume de part en part la responsabilité qui est la sienne dans la diffusion de l'esprit critique et de son intelligence, et elle s'efforce de le faire en assurant une transition sûre entre l'intimité de la vie familiale et l'ouverture indéfinie de la vie sociale.

Annexes

ANNEXE 1

- les sites internet des ministères de l'Éducation des pays cités
- le site de la conférence nationale sur les rythmes scolaires
- le site de PIE France riche en témoignages concrets
- les sites très complets de l'Unesco, de l'Unicef et de l'OCDE sur les systèmes scolaires
- Eurydice - Structure des systèmes éducatifs européens 2013/2014: diagrammes
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_FR.pdf
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/125FR.pdf
- le site de l'académie de Clermont-Ferrand
- le site de l'Onisep
- le site du café pédagogique
- pour le Japon : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/index-f.html>
- Paul Robert, *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*. Éditions ESF, 148 p., Paris, 2009 et un texte plus résumé de sa part sur le site : <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>
- et toujours sur la Finlande : <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/A-Model-Lesson-AE-2012.pdf>
- pour la Finlande et les autres pays scandinaves : <file:///H:/Rapport%20g%E9n%E9ral/Pisa,%20pays%20scandinaves.html>
- *The structure of primary education : England and other countries*, Anna Riggall, Caroline Sharp, National Foundation for Educational Research, University of Cambridge 2008) ;
- *Transition from primary school to secondary school in Germany*, par Wilfried Griebel and Dagmar Berwanger State Institute of Early Childhood Education and Research Munich, Germany ;
- *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School ?* Par Maria Evangelous, Brenda Taggart, Kathy Sylvas, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford ;
- *Educational Transitions : Moving Stories from Around the World* par Divya Jindal-Snape, Routledge, 2010.

ANNEXE 2

Liste des sigles utilisés

- Admission post-bac (APB)
- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)
- Agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (ATSEM)
- Bibliothèques et des centres documentaires (BCD)
- Brevet d'études professionnelles (BEP)
- Brevets de techniciens (BT)
- Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF)
- Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ)
- Certificat de formation générale (CFG)
- Classes d'intégration scolaires (CLIS)
- Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)
- Classification internationale type de l'éducation (CITE)
- Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)
- Communautés d'universités et d'établissements (COMUE)
- Conseil école - collège (CEC)
- Convention d'objectif et de gestion (COG)
- Diplôme national du brevet (DNB)
- Directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN)
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
- Direction de la recherche, de l'évaluation et des statistiques (DREES)
- Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)
- Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES)
- Enseignement intégré de sciences et technologie (EIST)
- Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP)
- Établissements publics locaux d'enseignement (EPL)
- *European Credits Transfer System* (ECTC)
- Haut Conseil de l'éducation (HCE)
- Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)

- Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)
- Instituts médico-éducatifs (IME)
- Livret personnel de compétence (LPC)
- Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)
- Lycée d'enseignement général et technologique (LEGT)
- Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)
- Méthodes et pratiques scientifiques (MPS)
- Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS)
- Mission générale d'insertion (MGI)
- Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
- Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF)
- Plan réussite en licence » (PRL)
- Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG)
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA)
- Programmes de réussite éducative (PRE)
- Projet personnel du futur étudiant (PPFE)
- Projets éducatifs de territoire (PEDT)
- Projets éducatifs locaux (PEL)
- Protection maternelle et infantile (PMI)
- Sciences économiques et sociales (SES)
- Sciences et laboratoire (SL)
- Sciences et vie de la Terre (SVT)
- SCONET : Scolarité sur le Net
- Section d'éducation spécialisée (SES)
- Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)
- services communs universitaires d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP)
- Système d'information pour les élèves en collège et lycée et pour les établissements (SIECLE)
- Unités pédagogiques d'intégration (UPI)
- Zone d'éducation prioritaire (ZEP)

ANNEXE 3

La question des transitions ne se pose pas seulement pour le passage d'un degré d'enseignement à un autre (du primaire au secondaire, du secondaire au supérieur) ou le passage d'un cycle à un autre (de l'école maternelle à l'école élémentaire, du collège au lycée). La question porte aussi, au sein de chacun des ordres, sur le passage dans la classe supérieure.

La pratique du redoublement était consubstantielle au fonctionnement de l'École, aussi naturelle que la scolarité obligatoire. Le risque, voire sa menace, étaient permanents. La sentence tombait en juin. La sanction était légitime et admise par tous. Le redoublant recommençait à l'identique l'intégralité du programme de l'année. S'il avait atteint la limite de la scolarité obligatoire, il quittait généralement l'école. Dans le second degré, plus nombreux étaient les redoublants qui se maintenaient. Par ailleurs, plus le redoublement intervenait tardivement dans le parcours, moins il posait de problèmes. Les recalés au baccalauréat redoublaient facilement.

Le recul de la scolarité obligatoire et la démocratisation du second degré se traduisent, dans les années 1970, par la volonté de maintenir les élèves au sein des établissements. Le redoublement cesse d'être le simple aléa d'un parcours individuel. Il devient psychologiquement difficile à porter pour les élèves concernés. Ce n'est plus une deuxième chance, c'est un échec dont on ne se relève guère. Le redoublement devient même un critère de l'orientation vers l'enseignement adapté en sections d'éducation spécialisée (SES). Par ailleurs, le phénomène commence à être étudié sur le plan statistique puisque l'on peut suivre des cohortes d'élèves sur de plus longues périodes. On établit que les enfants et les adolescents issus des milieux défavorisés redoublent plus, laissant poindre l'idée que si l'enseignement donné est le même, les élèves n'arrivent pas à l'école avec le même bagage.

La loi d'orientation de 1989 institue les cycles d'apprentissage à l'école primaire. Les enseignements s'inscrivent dans un temps long de trois années. L'élève est au centre. Les rythmes d'apprentissage et la maturité intellectuelle ne sont pas les mêmes pour tous. Le parcours de l'un peut être raccourci d'une année comme celui de l'autre peut être augmenté d'une année. L'allongement du parcours d'un élève en difficulté a la même légitimité que le raccourcissement du parcours d'un élève précoce.

Pour le premier, l'organisation en cycle doit lui permettre d'acquérir ce qui a été incompris, sans pour autant tout reprendre à zéro ; pour le second, elle doit lui permettre de ne pas faire semblant d'apprendre ce qu'il sait déjà. Dans les deux cas, il s'agit de préserver et de faire fructifier l'estime de soi et les plaisirs d'apprendre.

À partir de cette époque, tous les textes officiels, de la loi aux circulaires, vont rappeler ces dispositions. Pour lutter contre ce mal, les injonctions administratives seront, sans doute, plus efficaces que les raisonnements et l'innovation pédagogiques. Le coût même du redoublement fera l'objet de diverses études dont certaines se concluront sur la proposition de réorienter cet effort budgétaire vers d'autres modalités d'aide aux élèves en difficulté.

La conviction que le redoublement est inefficace, voire délétère comme au CP, est aujourd'hui partagée par à peu près l'ensemble des acteurs de l'école. Pour autant, les solutions alternatives sont difficiles à établir et à généraliser. Le rapport des inspections générales de novembre 2013, « Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire », en rend compte.

Les études statistiques sont nombreuses qui montrent une évolution à la baisse sur le long terme. La DEPP publie le premier juillet 2015 une note qui permet d'établir « qu'en 30 ans, la proportion d'élèves en retard en CE2 a fortement diminué : 20 % en 1978, 12 % en 1997 et 6 % en 2011 ».

Plus le nombre d'élèves qui redoublent baisse, plus les élèves qui redoublent sont frappés par l'échec, au point que le redoublement est aussi devenu un signe prédictif du décrochage ultérieur.



igen Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

