

Annexe I

La préparation de la rentrée 2010

Mise en place des dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants et personnels d'éducation stagiaires

Synthèse réalisée par
Jean-Pierre HEDOIN

1. Stagiaires du 1^{er} degré

1.1. Quelques choix académiques et départementaux différents en matière de supports d'affectation

La circulaire du 25 février 2010, dans sa version définitive,²⁵ précisait que « dans toute la mesure du possible, les professeurs des écoles stagiaires qui prendront leurs fonctions à la prochaine rentrée scolaire devront pouvoir faire classe jusqu'aux vacances de la Toussaint en présence d'enseignants expérimentés qui pourront leur apporter aide et conseils. A cette fin, ils seront sauf situation particulière [à l'appréciation des recteurs et des DSDEN] affectés en brigade de remplacement. Les enseignants stagiaires affectés en brigade de remplacement seront jusqu'aux vacances de Toussaint, stabilisés dans une école. Après cette période d'immersion, il est vivement souhaitable de leur proposer des remplacements longs ; il est en effet indispensable que ces stagiaires dispensent des enseignements devant élèves afin qu'ils puissent être évalués pendant l'année et validés en fin d'année scolaire 2010-2011 ».

Si une majorité d'académies²⁶ et de départements ont, conformément à cette recommandation, choisi d'affecter les professeurs d'école stagiaires en brigade de remplacement (postes et surnombres), quelques académies ou départements, prenant en compte leur « situation particulière », ont opté pour une affectation des stagiaires directement dans des écoles sur postes provisoires, qu'il s'agisse de supports vacants (« réservés » lors de la préparation du mouvement) ou de fractions de supports venant en complément de décharges statutaires ou de temps partiels.

Grenoble, Limoges, Nice, Paris et Strasbourg²⁷ sont les académies qui ont fait le choix de l'affectation des stagiaires pour toute l'année scolaire dans une même école.

Mais dans plusieurs académies, au sein desquelles les organisations départementales sont différentes, on peut observer un partage entre affectation en brigade de remplacement et affectation à l'année dans une classe. C'est par exemple le cas en Corse où le département de Haute-Corse, par manque de postes de remplacement, va confier dès le premier jour à ses 12 stagiaires la responsabilité d'une classe, tout en veillant à garantir un accompagnement d'un moins un jour et demi par semaine, alors qu'en Corse du Sud, où le mouvement aurait été fortement bloqué par l'arrivée de stagiaires sur postes en école, les 13 stagiaires seront affectés sur des supports de remplacement et ne prendront seuls la responsabilité d'une classe qu'après les congés de Toussaint lors de remplacements de longue durée.

C'est également le cas dans l'académie de Lyon où si les départements de l'Ain et du Rhône placent leurs quelque 200 PE stagiaires²⁸ sur des supports de remplacement, (bloqués au

²⁵ Une version antérieure et provisoire de cette circulaire préconisait un autre schéma de choix de support « Les enseignants stagiaires du premier degré seront affectés soit en brigade de remplacement soit en école. Le choix du support dépendra des capacités que vous aurez à dégager des postes en nombre suffisant lors de la préparation de la rentrée scolaire 2010 ».

²⁶ C'est le cas des académies d'Aix-Marseille, Amiens, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Guadeloupe, Nantes, Poitiers, Rennes, Rouen, Versailles.

²⁷ Grenoble pour 276 PE stagiaires dans un cadre académique commun modulé dans les cinq départements de l'académie ; Limoges pour la soixantaine de stagiaires affectée sur des postes en binôme avec un néo-titulaire ; Nice pour les 180 stagiaires également répartis dans les deux départements, Paris pour ses 173 stagiaires et Strasbourg sur des supports à mi temps pour les 126 stagiaires du Bas-Rhin et les 91 affectés dans le Haut-Rhin.

²⁸ 84 stagiaires dans l'Ain et 114 dans le Rhône.

mouvement ou placés en surnombre), la Loire, malgré une réticence syndicale forte, a privilégié pour ses 79 stagiaires des affectations provisoires sur des supports vacants correspondant à différentes décharges (direction dans les écoles d'application, postes de maîtres formateurs...) ou encore sur des supports devenus vacants après le mouvement.

On retrouve ces différences d'approche départementale en matière d'affectation des PE dans les académies de Montpellier, de Nancy-Metz et de Toulouse. A Toulouse, quatre départements²⁹ ont retenu le principe d'une affectation des stagiaires sur des supports de remplaçants, tout en les plaçant en responsabilité dans une classe dès la rentrée (aidés par un professeur des écoles, maître formateur) pour qu'ils soient clairement identifiés comme enseignant de la classe dont ils auront la responsabilité du début à la fin de l'année scolaire, alors que les quatre autres départements³⁰ verront les PE stagiaires, après avoir été « stabilisés » en surnombre dans des écoles d'application jusqu'aux congés de la Toussaint, nommés sur des supports provisoires de brigade de remplacement.

Dans l'académie de Nancy-Metz, alors que la Meuse et les Vosges qui ont peu de stagiaires³¹ les placeront jusqu'en novembre auprès de maîtres formateurs avant de leur faire effectuer des remplacements, le département de la Moselle, qui compte près de 130 stagiaires (127) les affectera sur les décharges de directeurs de 4 classes. Les directeurs volontaires concernés acceptent de ne pas avoir de décharge jusqu'à la Toussaint (afin de conduire de la pratique accompagnée) puis une décharge plus importante de deux jours jusqu'à la fin de l'année.

Cette modulation des modes d'affectation en fonction des contraintes locales va jusqu'à être mise en place au sein d'un même département ; c'est le cas en Seine-Saint-Denis qui connaît plusieurs facteurs qui rendent l'exercice difficile : un nombre très élevé de stagiaires (462) ; un nombre limité de maîtres formateurs (110) qui ne pourront pas, à eux seuls, constituer le vivier de tuteurs et de classes d'accueil du stagiaire et surtout l'impossibilité de se priver des stagiaires pour encadrer les élèves à la rentrée. D'où un dispositif original et complexe, organisé sur la base de deux groupes aux modalités d'affectation et de formation dissociées. Un groupe, suivant les modalités retenues dans l'académie, assurera des remplacements longs après une période d' « immersion accompagnée » dans une école jusqu'à la Toussaint, alors que l'autre groupe sera placé en responsabilité directe de classe dès la rentrée avec, bien sur, un accompagnement de proximité.

Raisons et conditions de la formule « affectation dans une école »

Les raisons qui ont conduit des académies et des départements à opter pour l'exception que constitue l'affectation à l'année dans une école sont diverses :

- recherche d'une stabilité dans l'environnement de travail du stagiaire qui n'est pas conduit à passer d'une école de première immersion à une (voire plusieurs) école(s) pour y effectuer des remplacements ;
- prise en compte en compte de contraintes organisationnelles (nombre restreint de maîtres formateurs ou de maîtres d'accueil temporaire, crainte que les « remplacements longs » ne

²⁹ L'Aveyron (22 stagiaires), les Hautes-Pyrénées (18 stagiaires), le Gers (12 stagiaires) et le Tarn (27 stagiaires).

³⁰ L'Ariège (12 stagiaires), la Haute-Garonne (95 stagiaires), le Lot (15 stagiaires) et le Tarn-et-Garonne (24 stagiaires).

³¹ 9 dans la Meuse et 22 dans les Vosges.

soient pas nécessairement suffisants en nombre et pertinents en implantation pour garantir un exercice décent lors de l'année de stage...);

- prise en compte de contraintes de gestion (manque de ressources humaines pour assurer la rentrée,³² optimisation des ressources de remplacement conduisant à articuler exercice partiel des stagiaires avec la compensation des diverses décharges de service, apporter une solution conjointe à la situation des néo-titulaires et à celle des stagiaires ...).

Ainsi, le choix de l'académie de Strasbourg d'affecter ses 217 stagiaires sur des supports à mi temps dans des écoles bien identifiées, sans difficultés particulières et correspondant à des décharges de direction ou à des temps partiels permet, tout en utilisant au mieux les moyens, de faciliter l'organisation du stagiaire entre temps de formation et temps d'enseignement; les stagiaires conduisent la classe le lundi et le mardi (durant 36 semaines) alors que le jeudi et le vendredi ils suivent une formation à l'IUFM (24 semaines) ou assurent des remplacement de maîtres en formation continue (12 semaines). C'est pour permettre à la fois aux néo-titulaires, nommés sur postes de titulaire remplaçant, de débiter dans l'enseignement sans multiplier les remplacements et aux stagiaires de concilier enseignement et formation que l'académie de Limoges a installé sur des supports réservés à cet effet des binômes de stagiaires et de T1.

Mais, par delà les intérêts qu'elle peut présenter, cette option de l'affectation des stagiaires en classe suppose plusieurs conditions qui ont un coût social et budgétaire :

- Ne pas bloquer le mouvement

L'affectation en école diminue mécaniquement le nombre de postes offerts au mouvement, ce qui ne manque pas de susciter, pour le moins, de fortes réserves de la part des partenaires syndicaux. Ainsi, les inspecteurs d'académie des cinq départements de l'académie de Grenoble ont dû conduire des concertations suivies avec leurs partenaires³³ pour mettre en œuvre le schéma académique d'affectation des stagiaires sur « postes vacants ». Les proportions favorables entre nombre de supports vacants et nombre de stagiaires dans chacun des départements qui permettaient de ne pas trop « bloquer le mouvement »³⁴, le jeu entre affectation lors du mouvement et affectation lors des phases d'ajustements ainsi que les conditions d'encadrement et de formation des stagiaires, facilitées par l'affectation d'un titulaire remplaçant dans les écoles où sont placés les stagiaires ont permis de faire avancer le dossier auprès des représentants des personnels avant tout soucieux de la qualité de l'encadrement pédagogique des stagiaires.

- Assurer durant les premières semaines un encadrement pédagogique proche et soutenu.

La « stabilisation » d'un PE stagiaire, affecté en brigade de remplacement, dans la classe d'un enseignant expérimenté (maître formateur ou maître d'accueil) permet durant les premières semaines de l'année scolaire de construire une responsabilisation progressive de nouveau professeur. L'affectation du stagiaire dans une classe en pleine responsabilité dès la rentrée n'offre pas des conditions aussi favorables; il convient donc que le stagiaire soit aidé, conseillé et soutenu par un ensemble de ressources. Les académies et départements qui ont opté pour l'affectation en classe ont pratiquement tous retenu le dispositif d'accompagnement suivant :

³² Situation particulière du département de Seine-Saint-Denis.

³³ Les organisations syndicales qui, une fois n'est pas coutume, demandaient expressément la stricte application de la circulaire ministérielle du 25 février !

³⁴ Dans l'Isère plus de 530 postes vacants pour 115 stagiaires; 71 supports ont été bloqués lors de la phase informatique du mouvement, les autres seront proposés en juillet ou à la rentrée.

- une mission d'aide au quotidien confiée explicitement à un enseignant de l'école d'affectation (directeur ou adjoint). Ce maître d'accueil (de fait), choisi par l'IEN sur la base du volontariat, doit répondre aux besoins pratiques de son jeune collègue et l'initier à certaines activités professionnelles.³⁵

- un tutorat pédagogique conduit par un professeur des écoles « maître formateur » ou par un enseignant titulaire du « certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur maître formateur » (CAFI-PEIMF). Le nombre de stagiaires par tuteur est modulé en fonction des effectifs de stagiaires et du potentiel de PEMF. Ce tutorat se traduit par des rencontres régulières de travail, d'accueil du stagiaire dans la classe du maître-formateur et de visites du PEMF dans la classe du stagiaire, il se centre plus particulièrement sur la mise en œuvre des programmes, la didactique, les progressions pédagogiques, les traces écrites et l'évaluation des élèves.

- l'affectation dès la rentrée, dans l'école où est placé le stagiaire, d'un titulaire remplaçant (ou d'un maître en surnombre) dont la présence va permettre, dans les premières semaines, soit de libérer le stagiaire (afin de lui permettre de travailler avec le maître formateur) soit d'alléger ponctuellement le maître d'accueil puis, lors du départ du stagiaire pour les périodes de regroupement, de le remplacer à plein temps. Au cours de l'année, dès lors que son action au bénéfice de la formation du stagiaire sera moins importante, le remplaçant sera mobilisé normalement en tant que potentiel de suppléance en fonction des besoins de la circonscription ou du secteur.

Si « l'affectation dans une école » présente des avantages tant pour les conditions de travail du professeur stagiaire que pour la continuité et la qualité de l'enseignement dans les classes (deux enseignants au maximum pendant l'année, le stagiaire et un seul et même remplaçant)³⁶, elle a un coût humain et budgétaire. Rendue possible à la rentrée 2010 par la situation de surnombres, elle ne paraît pas pouvoir être reproduite à l'identique dans les années à venir.

1.2. Une diversité des dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation qui confine parfois à la disparité

L'organisation des opérations destinées à accueillir, accompagner et former les professeurs stagiaires présente selon les académies et les départements une grande diversité, par delà même de l'impact qu'ont inévitablement sur cette organisation des choix différents de modalités d'affectation.³⁷

Suivant les indications de la circulaire du 25 février, tous les dispositifs articulent selon des dosages différents les six composantes élémentaires suivantes :

³⁵ Par exemple le projet d'école, le dispositif d'aide personnalisée, les réunions et animations pédagogiques, les relations avec les familles et les partenaires, les sorties scolaires l'action des intervenants extérieurs.

³⁶ Il est très intéressant de remarquer que les académies et départements qui ont retenu l'affectation en école ont écarté le remplacement du stagiaire par des étudiants en M2 afin de ne pas mettre une classe dans la situation de voir se succéder plusieurs « maîtres », dont un stagiaire et un étudiant.

³⁷ Le plus souvent l'affectation en brigade de remplacement tend à augmenter la part du temps consacré à « la formation » au sens large alors que l'affectation à l'année dans une classe d'une même école (ce qui exclut la période d'immersion dans une autre école jusqu'à la Toussaint) conduit nécessairement à la limiter plus strictement au volume réglementaire du tiers de service.

1. un accueil institutionnel et pédagogique avant la prérentrée ;
2. une période dite souvent de « compagnonnage » auprès de maîtres expérimentés (le plus souvent des PEIMF) jusqu'au 22 octobre (début des congés de Toussaint) ;
3. des stages (organisés le plus souvent de façon « groupée » mais aussi parfois selon la modalité filée d'une journée par semaine) ;
4. des visites effectuées lors des périodes « en responsabilité » par des maîtres formateurs, des conseillers pédagogiques (CPC) et des IEN ;
5. la participation aux séances statutaires d'animation (18 h) ;
6. des actions plus ponctuelles ouvertes soit dans le cadre des plans départementaux de formation (PDF), soit dans les circonscriptions ou encore programmées spécialement par l'IUFM.

Mais, alors même que les organisations académiques s'attachent à quantifier avec une précision de détail les volumes de ces éléments de formation³⁸, afin sans doute de montrer aux partenaires leur respect du principe du tiers de service, les durées et la combinaison des composantes élémentaires aboutissent à une diversité kaléidoscopique des dispositifs.

La phase d'accueil institutionnel et pédagogique, toujours conduite par les IA DSDEN, les IEN et leurs conseillers de circonscription le plus souvent de 2 jours (30 et 31 août) peut être plus étoffée.³⁹ De surcroît, alors qu'elle est facultative, elle est parfois incluse dans le décompte du temps de « formation ».

La période dite de « compagnonnage » dans une école de rattachement (qui dure en général 7 semaines et demies, de la rentrée à Toussaint⁴⁰) donne lieu à des modes d'organisation très variés : constitution de binômes de stagiaires auprès du maître-formateur ou du maître d'accueil, prise en main progressive de la classe du MF, observation de classes d'autres cycles, séances « d'analyse de pratique » et de « positionnement » etc.

Les « stages » sont non seulement organisés selon des modalités différentes (« massés » par période d'une à 3 ou 4 semaines consécutives ou « filés ») mais affichent des durées globales qui se distribuent selon une plage allant de 96 heures jusqu'à plus de 160 heures⁴¹ en passant par le volume assez fréquent de 108 heures.⁴² La question des opérateurs de ces périodes de stage sera abordée ultérieurement.

La composante « visites » donne également lieu à des approches très diverses. Les écarts des volumes prévus pour cette modalité d'action, qui vont d'une quarantaine d'heures à près de

³⁸ Ces calculs et décomptes sont présentés soit en semaines (pour une cible minimale de 12 sur 36 en « formation »), soit en jours (pour une cible minimale de 48 jours sur 144), soit enfin en heures (pour une cible minimale de 288 h sur 854 h ou de 324 h sur 972 h, selon le mode de calcul retenu par l'académie pour multiplier les 36 semaines par 24 ou 27 heures !).

³⁹ 2 Créteil, elle commence le mercredi 25 et dure 5 jours, elle commence le 26 dans les académies de Bordeaux et Montpellier et dans le département des Hautes-Pyrénées.

⁴⁰ Composante qui ne peut exister dans les académies et départements qui ont affecté les PE dans une même classe à l'année. Dans ce cas, c'est une aide formative par un enseignant de l'école d'affectation, désigné comme « professeur d'accueil » qui partiellement cette fonction de première initiation aux gestes professionnels.

⁴¹ Dans l'Aveyron, 3 stages de regroupement d'une semaine (= 72 h) + 8 ½ journées de stage filé (= 24 h) et dans l'académie de Clermont 6 semaines de regroupement IUFM (162) sur les 12 semaines globalement consacrées à la formation

⁴² 108 h correspondant à 4 semaines de stage de 27 h chacune.

110 sur l'année,⁴³ illustrent bien les différentes conceptions qui sous-tendent ces visites de professionnels expérimentés. Les visites sont parfois conçues comme un simple suivi régulier du parcours du stagiaire permettant de lui apporter des conseils et des aides individualisés, ou bien elles sont construites comme une modalité de formation à part entière qui doit combiner apport, analyse, suivi et évaluation en faisant intervenir des « visiteurs » de statuts différents (maîtres-formateurs, conseiller pédagogiques, IEN).

La participation des professeurs stagiaires aux 18 heures d'animation statutaire n'appelle pas de commentaire particulier.

Quant aux formes d'individualisation de la formation grâce à un positionnement individualisé et à l'ouverture vers des actions départementales et de circonscription, elles ne sont explicitement mentionnées que par la moitié des académies dont certaines font du principe du « plan individuel de formation » un axe important.⁴⁴

Les différences de fonction et de durée de chacune des composantes, associées avec les combinatoires spécifiques à chaque architecture de dispositif (affectation, type de remplacement, par des regroupements ...) aboutissent à des situations très variées.

Ainsi, dans trois départements d'une même académie du sud de la France, on peut trouver des situations assez contrastées :

- Dans le département « A », après 6 semaines de stage en pratique accompagnée en début d'année, le professeur stagiaire fait deux jours en classe en responsabilité suivis d'un jour avec le maître formateur et d'un jour de regroupement en stage filé ; ce qui, prenant en compte le fait que le travail avec le maître formateur se déroule tantôt dans la classe du MF, tantôt dans celle du stagiaire, conduit à 75 jours en responsabilité et 69 jours de « formation »⁴⁵
- Dans le département B, après les 6 semaines de pratique accompagnée, le professeur stagiaire va effectuer des remplacements, le plus souvent pour des départs en formation de titulaires d'une durée de 3 semaines⁴⁶, chaque période de remplacement étant suivie d'une semaine de formation. Cette organisation va conduire le professeur stagiaire à être en responsabilité d'une classe pendant 88 jours et en formation pendant 56 jours.
- Dans le département C, après les 30 jours de « compagnonnage » auprès d'un maître formateur, le temps de formation consiste en 16 journées de regroupements et 3 journées (18 h) d'animation pédagogique, soit au total 49 jours de formation et 95 jours de conduite de classe en responsabilité.

Selon leur département d'affectation, les professeurs des écoles stagiaires verront donc la part de leur année de stage consacrée à la formation aller de 48 % à 34 %. Dans tous les cas, le seuil du tiers de l'ORS consacré à la formation est respecté mais, outre les revendications que peuvent susciter de telles différences de traitement, la rupture d'égalité pourrait être invoquée

⁴³ Des 7 jours ou 42 heures dans l'Aveyron aux 108 heures de l'académie de Grenoble : dans l'académie de Nantes, trois départements prévoient un volume de « visites » de 9 jours, alors le département de la Sarthe en prévoit un volume de 16 journées. Certains départements ne comptent pas les visites.

⁴⁴ C'est le cas d'Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, Créteil et de plusieurs départements.

⁴⁵ En formation : 24 jours de pratique accompagnée + 15 j chez le MF + 30 j de stage filé et en responsabilité 60 j (2j. x 30 semaines) + 15 j dans sa classe en présence du MF.

⁴⁶ Durant les 28 semaines restantes, le stagiaire est mobilisé pour des suppléances correspondant à 7 stages de semaines toujours associés à 7 périodes de formation d'une semaine.

par des stagiaires qui ne seraient pas titularisés et qui auraient bénéficié de conditions « moins favorables ».

1.3. Une mobilisation délicate des ressources de formation

La profonde modification du paysage de la formation des maîtres liée au processus dit de mastérisation et la redistribution qu'il implique dans le partage de responsabilités et de compétences entre institutions et acteurs de la formation ainsi que les contraintes budgétaires qui pèsent fortement sur les crédits de formation contribuent à faire de la mobilisation des ressources de formation un sujet particulièrement délicat dans la mise en œuvre du nouveau dispositif.

- Un besoin renouvelé de formateurs-terrain et les interrogations des maîtres formateurs

Le processus progressif de formation professionnelle depuis les années d'étudiant jusqu'aux premières années d'exercice en passant par les temps forts que sont le stage en responsabilité en M2 et l'année de stagiarisation après la réussite au concours installe les terrains d'exercice (classes, écoles établissements) comme des espaces centraux de formation au métier d'enseignant. Cette approche rend nécessaire à la fois la multiplication des terrains susceptibles d'accueillir étudiants et stagiaires et le renforcement du potentiel d'enseignants expérimentés capables de contribuer *in situ* par l'exemple, l'analyse de pratique et le conseil à la formation de leurs futurs collègues.

A travers son histoire, ses instances et ses acteurs (écoles d'application, maîtres formateurs, maîtres d'accueil, conseillers pédagogiques...), l'enseignement du premier degré possède une riche expérience et un potentiel diversifié de « formateurs terrain ». Toutefois, ce potentiel n'apparaît pas toujours et partout adapté quantitativement, géographiquement et statutairement aux besoins nouveaux.

Dans d'assez nombreux départements, le nombre actuel des maîtres-formateurs se révèle insuffisant pour assurer l'encadrement de tous les PE stagiaires même si le tutorat est organisé avec un formateur-tuteur pour un binôme, voire une triplète, de stagiaires. Outre le recours à l'intervention complémentaire comme « tuteurs » de maîtres d'accueil temporaire (avec les difficultés que cette solution peut poser), plusieurs IA-DSDEN ont décidé de relancer la mobilisation des maîtres formateurs « dormants », à savoir les titulaires de CAFI-PEMF qui, après leur réussite au « certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur maître formateur », n'exercent pas de fonctions de formation ou de faire appel à des enseignants qui préparent le CAFI-PEMF.

Par ailleurs, l'implantation géographique traditionnelle des supports de maîtres formateurs dans les écoles d'application, situées à proximité des centres de formation (antennes IUFM et ex écoles normales), ne correspond plus aux besoins de diversification des lieux d'implantation de stagiaires sur l'ensemble du territoire départemental. Plusieurs départements ont ainsi entamé une démarche destinée à faire évoluer la répartition géographique des postes de maître formateur qui doivent désormais ne plus être concentrés autour des écoles d'application mais mailler le territoire de façon équilibrée.

Enfin, si des textes récents confirment l'importance des missions confiées aux maîtres formateurs, réaffirment leur décharge de 6 heures et prévoient une revalorisation indemnitaire, le fait que leurs activités entrant dans le cadre de la formation soient désormais

placées sous l'autorité unique de l'IA-DSDEN est parfois perçu par certains maîtres formateurs comme une perte du lien direct avec l'université représentée par l'IUFM et donc comme une sorte de régression symbolique. Ces dimensions « statutaires » sont d'ailleurs sensibles à maints égards : prise en compte de la participation des maîtres formateurs aux actions de formation initiale organisées par l'université dans la cadre de conventions entre services académiques et universités, modalités de rétribution des heures effectuées par les maîtres formateurs au bénéfice d'étudiants⁴⁷, fortes différences, tant dans les qualifications, les conditions d'exercice que dans le régime indemnitaire, entre PEMF et MAT alors même que les activités qui leur sont confiées tendent à se rapprocher. Ces sujets mériteraient de la part de l'administration centrale un réexamen d'ensemble allant au delà des ajustements ponctuels liés à une situation transitoire.

- Des équilibres à trouver entre institution, université et IUFM dans la conduite de la formation théorique

Alors que dans le dispositif antérieur, la formation des lauréats du CRPE en année de formation professionnelle (les « PE2 ») était organisée et conduite sous la responsabilité de l'IUFM, c'est désormais le recteur (et par délégation les inspecteurs d'académie) qui est le maître d'ouvrage de la formation des lauréats du CRPE, fonctionnaires stagiaires.

Il appartient donc à l'autorité rectorale, en tant que maître d'ouvrage de faire appel à des opérateurs dans le cadre d'un cahier des charges. Si cette démarche a été suivie par toutes les académies, elle a revêtu des formes très diverses : le cahier des charges peut être très ciblé sur les objectifs et les contenus et très ouvert sur les ressources en s'adressant aussi bien aux universités ou à l'IUFM qu'aux ressources de formation internes que sont les IEN et les conseillers pédagogiques⁴⁸ mais, le plus souvent, les cahiers des charges procèdent à une pré-ventilation contenus-ressources en préconisant tel ou tel opérateur pour tel type de contenu. Ainsi, des académies ont fixé des proportions entre intervention IUFM-université et intervention formateurs institutionnels,⁴⁹ d'autres ont sous traité l'ensemble de la formation dite « théorique » à l'IUFM comme instance coordinatrice.

L'introduction à partir de 2011 dans les conditions d'admission de l'obtention de certaines certifications (Cles2 et C2i2e) données soit par les universités soit par l'IUFM a été l'occasion de débats relatifs aux compétences respectives des différentes instances en matière de formation. Indépendamment des questions de financement, la construction de nouveaux équilibres entre universités, IUFM et formateurs institutionnel va constituer un sujet sensible qu'il conviendra de suivre avec attention.

- De fortes inquiétudes sur la capacité à financer le nouveau dispositif de formation

La nouvelle organisation de la formation des PE stagiaires suscite deux types de préoccupations en matière de financement.

⁴⁷ A la demande des PEMF, certaines académies ont déjà fixé des équivalences entre une heure d'intervention du PEMF et l'HTD de maître de conférences.

⁴⁸ « Les universités prennent part à la formation (de regroupement). Sur la base du cahier des charges de la formation, les IA-DSDEN, les universités et l'IUFM, ce dernier assurant la coordination pour les universités, proposent un programme d'intervention. Cette contribution prend en compte les compétences dont disposent respectivement l'IUFM, les universités et l'IA-DSDEN » (Titre 2 article 2 du *Protocole d'accord et de coopération entre recteur et université* à Grenoble)

⁴⁹ A Clermont-Ferrand, 50 % IUFM, 50 % formateurs institutionnels.

Tout d'abord, celle liée à l'indemnisation des déplacements ; la répartition territoriale (même limitée) des stagiaires (qu'ils soient en poste à l'année ou en remplacement) associée aux déplacements des tuteurs⁵⁰ va mécaniquement entraîner une sensible augmentation des crédits nécessaires à la formation dans le cadre du « hors titre 2 » du BOP 140. Or, le budget initial 2010 de ce « hors titre 2 » connaît dans toutes les académies une diminution de l'ordre de 20 % par rapport au budget initial 2009, qui d'ores et déjà conduit à limiter fortement les départs en formation continue afin de concentrer les moyens restants sur l'indemnisation des agents statutairement itinérants. Cette situation est perçue par les services comme relevant d'une sorte d'injonction contradictoire.

La seconde préoccupation porte sur les conditions de financement des prestations réalisées par les universités ou l'IUFM. L'ensemble des accords entre IUFM et autorités académiques sur les échanges et compensations entre emplois mis à disposition et prestations offertes, souvent hérités des fonctionnements anciens des écoles normales,⁵¹ sont totalement caduques et ne correspondent plus au nouveau contexte. Si les universités et les IUFM (dont les emplois font l'objet d'une attention vive tant de la part des universités dont ils font partie que de la DGESIP) posent que les prestations de l'enseignement supérieur au bénéfice des professeurs stagiaires doivent être, comme telles, financées par l'employeur, les autorités académiques, pour leur part, ne peuvent que constater une réduction des moyens voués à la fonction formation. Cette situation risque de conduire académies et départements à privilégier de façon quasi exclusive les interventions des formateurs institutionnels, ce qui est contraire à l'esprit et aux textes orientant le nouveau dispositif.

1.4. Une construction qui doit se poursuivre par delà, une situation favorable conjoncturelle et momentanée (les surnombres) et des différences de conditions de formation qui peuvent engendrer rupture d'égalité et être source de recours

Qu'il s'agisse d'affectation en brigade de remplacement ou en poste à l'année (avec un fort accompagnement), le contexte particulier de la rentrée 2010, lié aux surnombres, a permis d'offrir au lauréats du CRPE 2010 des conditions d'exercice et de formation qui ne pourront plus être reproduites au cours des prochaines années. S'il est heureux que cet effet d'aubaine bénéficie à des jeunes professeurs qui ne sont pas encore issus d'une formation en master avec la professionnalisation progressive qui en est un des traits majeur, il importe que l'accent soit fortement mis sur caractère conjoncturel des dispositifs mis en place en 2010-2011 afin que les inévitables évolutions n'apparaissent pas comme des régressions.

Par ailleurs, si la variété des dispositions choisies par les académies et les départements est le corrélat naturel des marges d'adaptation des principes généraux et des orientations nationales, certaines disparités fortes, plus particulièrement dans les équilibres entre temps de formation et temps d'exercice, peuvent non seulement alimenter des revendications nostalgiques et inactuelles pour des cadres nationaux strictement standardisés mais aussi être source de recours pour rupture d'égalité de la part de candidats non titularisés.

⁵⁰ Maîtres-formateurs encore fortement concentrés dans les villes importantes.

⁵¹ Héritage souvent repris dans des accords conventionnels sans réelle consistance juridique et financière.

2. Stagiaires du 2nd degré

2. 1. Des choix de supports d'affectation qui limitent et circonscrivent l'impact sur le mouvement

Dans le nouveau contexte créé par la disparition des emplois de stagiaires, les services des rectorats ont été conduits, dès le début 2010, à identifier les supports qu'il convenait de « geler » préalablement aux opérations de mouvement intra académique afin d'y affecter les stagiaires. Dans ce travail, réalisé avec les corps d'inspection, plusieurs critères étaient pris en compte :

- éviter les postes situés en RAR ou en RRS ou dans les établissements « difficiles »⁵² ;
- éviter le plus possible les postes à complément de service⁵³ ;
- limiter le nombre des stagiaires affectés dans un même établissement⁵⁴
- rechercher les postes dans les établissements permettant de mobiliser un tuteur
- privilégier les affectations en collège.⁵⁵

En ce qui concerne les situations géographiques, plusieurs académies ont privilégié les établissements situés à proximité des centres universitaires ou des grands axes de circulation,⁵⁶ alors que d'autres ont plutôt visé une répartition large sur l'ensemble du territoire académique⁵⁷.

Dans cette opération de réservation de supports pour les stagiaires (souvent désignés sous le terme de « berceaux »), par delà l'inévitable incidence sur le mouvement intra académique⁵⁸, il était essentiel pour les services de préserver le plus possible une certaine fluidité à ce mouvement. Chaque académie en fonction de sa situation a développé des stratégies :

- jeu sur la répartition entre postes et BMP ; selon les académies la part des postes va de 80 % à moins de 40 % ;
- utilisation des postes nouveaux pour limiter la neutralisation des supports vacants⁵⁹ ;
- utilisation de tous les supports libérés (CLD, congés formation, congés parentaux...)⁶⁰ ;
- mobilisation prioritaire de fractions de supports correspondant aux heures des anciens postes de PLC2⁶¹.

⁵² Même si dans les académies qui comptent une importante proportion d'établissements classés en RRS, quelques stagiaires y sont affectés (Créteil, voir la Corse où 4 stagiaires sur 10 sont en ZEP).

⁵³ Dans certaines disciplines, il est quasiment impossible de donner un support complet dans un seul établissement.

⁵⁴ Deux stagiaires au maximum par établissement à Caen, 3 au maximum à Grenoble ou Poitiers alors qu'à Dijon, où la moitié des EPLE de l'académie est concernée par l'accueil de stagiaires, un établissement va recevoir 6 stagiaires.

⁵⁵ Dans plusieurs académies, les affectations en collèges sont de l'ordre de 60 % et dans certaines disciplines comme les lettres, les langues vivantes ou l'EPS proches de 70 %.

⁵⁶ C'est le cas d'Aix-Marseille.

⁵⁷ C'est le choix de Grenoble, avec un souci de répartir et de ne pas bloquer le mouvement vers les villes universitaires fortement demandées par les titulaires.

⁵⁸ Incidence qui a suscité des crispations de la part des organisations syndicales souvent plus marquées dans les académies de petite taille, comme Limoges où l'arrivée de 60 stagiaires a un impact certain sur la fluidité du mouvement intra.

⁵⁹ C'est le cas de l'académie de Bordeaux qui a mobilisé 130 des 142 ETP créés à la rentrée 2010 pour limiter le gel des autres supports en faveur de ses 329 stagiaires attendus.

⁶⁰ Clermont-Ferrand, Nancy-Metz.

Même si certaines académies estiment que la nécessité de réserver des supports pour les stagiaires a bloqué un quart du mouvement intra,⁶² la plupart soulignent que l'impact du nouveau mode de gestion des stagiaires n'a soulevé que des difficultés ponctuelles centrées sur certaines disciplines dans lesquelles le nombre élevé de stagiaires par rapport aux supports disponibles a fortement perturbé la fluidité du mouvement intra, voire a conduit à laisser des stagiaires sans support.⁶³

Le choix des établissements recevant des stagiaires est le plus souvent présenté comme un choix conjoncturel, lié prioritairement aux situations de vacance d'emploi, ne valant que pour l'année scolaire 2010-2011 et ne préfigurant pas la constitution durable d'établissements voués à accueillir des berceaux de stagiaires. En revanche, l'académie de Besançon a souhaité constituer un réseau stable d'établissements d'accueil ; la centaine de postes implantés pour affecter les 135 lauréats des concours 2010, sera en principe reconduite à l'identique les années suivantes.

2.2. Des organisations de la formation explicites et assez convergentes mais des solutions différentes en matière d'aménagement du service des professeurs stagiaires

Les dispositifs d'accueil, accompagnement et formation construits par les académies reprennent tous les composantes préconisées par la circulaire du 25 février :

- Un accueil institutionnel et pédagogique dans les jours qui précèdent la rentrée scolaire ;
- Un accompagnement par un tuteur tout au long de l'année, mais plus intense lors des premières semaines de l'année scolaire, jusqu'aux congés de Toussaint ;
- Des périodes de formation organisées de manière « groupées » ou « filées » de durée variable, de contenus diversifiés et faisant appel à un spectre large de ressources de formation ;
- Une offre de formation complémentaire, dans le cadre du plan académique de formation (PAF) ou donnant lieu à une offre spécifique, ayant pour finalité d'individualiser le plus possible la formation.

⁶¹ C'est le cas à Créteil, où le nombre de supports spécifiquement dédiés aux stagiaires était important et souvent regroupés par bloc de 16 heures.

⁶² L'académie de Reims parle de 25 % du mouvement intra « bloqué » par les « berceaux » et à Strasbourg l'arrivée des stagiaires bloque le mouvement en allemand et le perturbe significativement dans d'autres disciplines.

⁶³ Ainsi, à Clermont, avant la rentrée, il n'y a que 5 implantations possibles pour les 12 stagiaires de sciences physiques ; à Nice, il manque 18 « berceaux » en mathématiques ; Rennes connaît des difficultés pour trouver des supports en espagnol, physique-chimie et dans l'enseignement professionnel. En Corse, comme les 3 stagiaires de langue corse ne trouvaient aucun support disponible (situation de surnombre), il a été proposé à 3 enseignants titulaires d'accepter d'être placés, pour un an, en zone de remplacement afin d'offrir aux jeunes professeurs une situation effective de conduite de classe.

Les dispositifs d'accueil, organisés sur « invitation »,⁶⁴ sont le plus souvent de 1 ou 2 jours ; Ces modules d'accueil sont parfois renforcés et développés comme à Montpellier (24 au 27 août) ou à Créteil où ce module est de 5 jours, du 25 au 31 août avant la prérentrée du 1^{er} septembre.⁶⁵

L'action de « compagnonnage » du tuteur, conçu pour un volume allant de 36 à 108 heures⁶⁶ dans l'ensemble de l'année donne lieu tantôt à des schémas de progression nettement cadrés,⁶⁷ tantôt à une adaptation en fonction du profil des stagiaires fondée sur des phases successives de positionnement.⁶⁸

Les périodes de formation offrent selon les académies une très large diversité de modalités d'organisation ; entre les périodes de stage groupé de 4 à 5 semaines et les journées « banalisées » tout au long de l'année, toutes les combinaisons sont possibles comme à Orléans-Tours (avec deux semaines groupées en novembre puis une journée par quinzaine), ou dans l'académie de Nancy-Metz (qui prévoit pour ses regroupements collectifs 10 fois une journée sur temps de service et 10 demi-journées hors temps de service sur des créneaux libérés à l'emploi du temps). La durée de ces périodes de formation *stricto sensu* est variable, allant d'une soixantaine d'heures à 120⁶⁹ voire à plus de 150.⁷⁰

Si la maîtrise d'ouvrage de ces formations relève du recteur, les opérateurs sont multiples et souvent diversifiés : universités, IUFM, corps d'inspection, intervenants extérieurs...

A Bordeaux, où la formation est organisée de façon filée sur 29 vendredis - dont deux consacrés au bilan - et autours de 5 thématiques, les thèmes « construire une posture professionnelle » (7 semaines), « construire une expertise professionnelle pour prendre en compte la diversité des élèves » (8 semaines) et parfaire une culture disciplinaire (8 semaines) sont destinés prioritairement aux interventions des universités d'aquitaine et de l'IUFM, école interne de Bordeaux IV, alors que les thèmes « inscrire son travail dans l'institution scolaire » (2 semaines) et « intégrer d'autres dimensions éducatives à son enseignement » (2 semaines) relèvent des ressources animées par les corps d'inspection.

Les modules d'individualisation : ils prennent souvent la forme d'un crédit de 3 à 5 jours destiné à permettre une participation aux stages des plans académiques de formation correspondant aux besoins de chaque professeur stagiaire.

On peut observer dans la majorité des académies le souci d'afficher explicitement les volumes des différentes composantes du dispositif d'accompagnement et de formation de telle sorte

⁶⁴ Dans la mesure où ils se déroulent fin août, avant la prérentrée du mercredi 1^{er} septembre date à laquelle les lauréats des concours acquièrent le statut de fonctionnaires stagiaires sous réserve de disposer de tous les titres et certificats nécessaires.

⁶⁵ Les 25 et 26 août accueil dans l'académie avec prise en compte de toutes les dimensions de l'installation y compris les questions liées au logement, le 27, accueil dans les établissements et les 30 et 31, formation portant sur les premiers cours et la prise en charge des classes.

⁶⁶ De 108 heures (3h x 26 semaines) à Dijon, Grenoble.

⁶⁷ Dans l'académie d'Orléans-Tours les 80 heures d'accompagnement par le tuteur sont prévus à hauteur de 6 heures par semaines jusqu'aux congés de Toussaint, puis 2 heures jusqu'à Noël et 1 heure ensuite.

⁶⁸ A Aix-Marseille, après un auto-positionnement réalisé par le stagiaire durant la 2^{ème} quinzaine du mois d'août, deux positionnements sont prévus avec le tuteur, un début septembre et l'autre début novembre.

⁶⁹ A Rouen, avec 126 heures de formation, cette composante représente près de 60 % du temps total, cette formation dispensée par l'IUFM se répartit en 84 h de formation transversale (gestion de la classe, évaluation des élèves...) et 42 h de formation dans les disciplines.

⁷⁰ Si les 29 vendredis du stage filé de Bordeaux donnent lieu à des journées de formation de 6 heures.

que la somme atteigne les 216 heures correspondant au tiers des l'obligation réglementaire de service calculée en général sur 18 heures hebdomadaires.

Ainsi, l'académie de Clermont-Ferrand décompte :

- 72 h à raison des deux heures hebdomadaires de décharge de service ;
- 48 h pendant les huit premières semaines de l'année scolaire, durant lesquelles les stagiaires n'effectueront qu'un mi temps (ils seront remplacés par des TZR) ;
- 60 h à raison d'un stage de 15 jours à l'IUFM en janvier/février ;
- 36 h réparties tout au long de l'année, au titre d'échanges avec le tuteur, dans la classe du stagiaire.

Et celle de Grenoble :

- 108 h sur l'année, correspondant à l'accompagnement et à la formation assurés par un professeur tuteur
- 72 heures (18 x 4) de stage groupé de 4 semaines organisé entre janvier et mars 2011 ;
- 24 heures environ (4 journées de 6 heures) de journées ponctuelles de formation se déroulant de septembre à décembre ;
- 12 heures pour l'accueil institutionnel et pédagogique assuré par le recteur et les corps d'inspection les 30 et 31 août.

On pourrait multiplier les exemples qui révèlent, outre la diversité des organisations et le souci d'un affichage de conformité à la règle du tiers, de modes de calcul extrêmement variés.⁷¹

La mention de la circulaire du 25 février selon laquelle l'ORS constitue « un maximum » a conduit un tiers environ des académies à faire bénéficier les stagiaires d'un allègement de service.

Cet allègement est de 2 ou 3 heures hebdomadaires⁷² et se trouve le plus souvent associé à une organisation des stages selon une modalité filée (avec journée banalisée), modalité qui ne rend plus nécessaire la mise en place d'une suppléance comme lors de stages de regroupement concentrés sur quelques semaines.

A Besançon, sans allègement de service, il est prévu une rémunération des heures de formation suivie hors temps de service dans la limite d'une centaine d'HSE.

2.3. Un souci partagé de continuité du service qui donne lieu à diverses stratégies de suppléance

Les académies qui ont organisé les périodes de formation sous forme de semaines groupées et non pas de journées banalisées doivent mettre en place des solutions de remplacement des

⁷¹ La semaine de stage peut être ainsi comptée pour 30 heures (5 x 6 h), pour 24 heures (4 x 6 h) ou pour 18 heures (en référence à l'ORS hebdomadaire des corps majoritaires). A Poitiers, pour afficher les 216 h, en complément des 19 journées (soit 114 h), il faudra soit considérer que les 45 heures d'accompagnement renforcé ajoutées aux 57 heures d'accompagnement standard sont de la formation, soit il faudra augmenter le volume des stages.

⁷² Deux heures à Clermont-Ferrand, à Créteil (décharge ou HS), Paris, Poitiers, Versailles.....et 3 heures à Amiens, Bordeaux (pour les stagiaires des corps dont l'ORS est supérieur à 15 h).

professeurs stagiaires ; soit elles font appel à des TZR soit elles se proposent d'articuler départs des professeurs stagiaires et stages en responsabilité des étudiants de master.

Les académies de Caen, Amiens, Limoges, Orléans-Tours, Rennes ont prévu d'assurer le remplacement lors de périodes de formation par des TZR (voire des contractuels) et certaines, comme Strasbourg, ont explicitement écarté l'hypothèse de faire appel aux étudiants de M2 lors de semaine de regroupement massé.

Le remplacement par les M2 en stage en responsabilité est le principe retenu à Aix-Marseille, la Corse, Dijon, Grenoble, Lyon, il semble à l'étude à Versailles avec une possible participation des étudiants des universités parisiennes. Il s'agira en priorité d'étudiants admissibles aux concours et dans les disciplines ou spécialités (notamment dans la voie professionnelle) ne disposant pas de masters correspondants.

Cette organisation suppose que les calendriers respectifs des périodes de stages des professeurs et des maquettes de 2^{ème} année de master aient été soigneusement coordonnés. A Grenoble par exemple, le protocole d'accord passé entre le recteur et les présidents des quatre universités sur la formation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement prévoit que les stages en responsabilité des étudiants de M2 seront tous programmés entre le 31 janvier et le 26 mars 2011, quelles que soient les maquettes des différentes spécialités des universités.

Quelques académies comme Montpellier, Lille ou Rouen font appel aux TZR pour les suppléances des regroupements se déroulant au premier trimestre de l'année scolaire, puis aux étudiants de M2 pour les périodes de formation programmées au deuxième trimestre (moment où le pic des congés de maladie mobilise presque tous les TZR et où les résultats de l'admissibilité des concours du second degré sont connus).

A Créteil, le potentiel des stages en responsabilité des étudiants de M2 n'est pas mobilisé pour couvrir la formation des professeurs stagiaires mais pour libérer du temps aux enseignants tuteurs. Lors de leur stage en responsabilité, les étudiants de M2 sont accueillis dans les classes des tuteurs ; après une semaine d'observation et pratique accompagnée, l'étudiant est durant deux semaines en situation de responsabilité, permettant au tuteur de se former ou de conduire une action ciblée avec son collègue stagiaire ; durant la 4^{ème} semaine un tuilage entre étudiant et professeur tuteur assure la continuité pédagogique.

2.4. Une information la plus précoce possible des chefs d'établissement pour favoriser l'organisation des services et de l'accompagnement

La majorité des académies s'est attachée à informer le plus tôt possible les chefs d'établissements du nombre et de la discipline des « berceaux » qui allaient être implantés dans leur EPLE. Celles qui avaient pu réserver une proportion importante de supports par rapport aux BMP connaissaient une situation plus favorable et ont été en mesure, dès le mois de mars, d'apporter des informations précises aux chefs d'établissements afin qu'il puissent procéder en interne à l'organisation des services et des emplois du temps (en tenant compte de la règle de deux niveaux maximum donnée par le cadrage national) et entamer une démarche de mobilisation des tuteurs.

2.5. Un développement d'actions au bénéfice des tuteurs mais des interrogations sur leur engagement

Alors que les académies ont souvent mis en place des actions d'information et d'appui en direction des professeurs appelés à exercer des fonctions de tutorat⁷³ au bénéfice de leurs jeunes collègues, plusieurs⁷⁴ se disent préoccupés voire inquiètes par l'écho que recueille la campagne menée par des organisations syndicales pour inciter les enseignants à refuser la fonction de tuteur auprès des stagiaires « nouvelle formule ». Les corps d'inspections signalent des postures de refus y compris chez des professeurs chevronnés, relais habituels des corps d'inspection dans les actions d'animation et de formation et soulignent que ni les encouragements persuasifs des corps d'encadrement, ni la rémunération conséquente prévue pour cette fonction de tuteur ne semblent actuellement de nature à lever les oppositions. En tout état de cause, il apparaît très difficile à ce jour de prévoir avec certitude quelles seront les positions des personnels à la rentrée.

Addenda

Les stages étudiants : les enseignements de l'année de transition 2009-2010 et les perspectives d'organisation pour 2010-2011

Le dispositif de stages pour étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement mis en place au cours de l'année scolaire 2009-2010 afin d'offrir une expérience pratique aux étudiants préparant les concours 2010 qui, en cas de succès, allaient être, dès la rentrée 2010, placés directement en responsabilité de classes n'a pas rencontré un écho significatif chez les étudiants auxquels il était destiné.⁷⁵ Les raisons en étaient perceptibles dès la rentrée 2009 : stages, ni obligatoires, ni finalisés par leur prise en compte dans les épreuves des concours, priorité donnée par les formateurs et les étudiants à des préparations « utiles », complexités d'organisation liées aussi bien au flou relatif aux publics cibles qu'à la communication tardive et dispersée des cadrages nationaux.

Les premiers bilans montrent que ce sont les stages déjà programmés dans le cadre des parcours de préparation des concours, le plus souvent des stages d'observation ou de pratique accompagnée - qui ont constitué l'essentiel des réalisations et que la part d'étudiants bénéficiaires hors IUFM est extrêmement faible.

En conséquence, les enseignements qu'il est possible de tirer de cette expérience demeurent très modestes ; cependant cette opération a permis d'engager des processus d'organisation et de gestion partagée entre services académiques, universités et IUFM qui vont s'avérer très utiles pour l'organisation des stages étudiants des prochaines années universitaires. Ce sont les travaux concertés relatifs à l'établissement des conventions de stage ou des contrats pour les stages en responsabilité ou encore les réunions portant sur l'harmonisation précise des calendriers qui ont permis au cours de l'année de dépasser les blocages initiaux et de

⁷³ Journées de formation spécifiques en juin à Bordeaux, Caen, Orléans-Tours, Rennes, Rouen..., « charte du tuteur »

⁷⁴ C'est le cas d'Amiens, Besançon, Limoges, Paris, Rennes

⁷⁵ Les objectifs quantitatifs de la circulaire du 20 août 2009 ne sont atteints au mieux qu'à un tiers pour les stages d'observation et de pratique accompagnée et à moins de 10 % pour les stages en responsabilité.

s'accorder sur les modes d'organisation qui sont perçus à la fois comme les plus efficaces⁷⁶ et les mieux accordés aux compétences respectives des différents partenaires. Les conventions ou protocoles d'accord déjà signés (ou en cours de signature) entre recteurs et universités dans toutes leurs composantes matérialisent les accords et convergences construits au cours de cette année ; ils fournissent désormais un cadre précis pour le fonctionnement des stages étudiants en 2010-2011, et notamment pour rendre possible l'articulation entre stages en responsabilité des étudiants de M2 et fonctionnement des écoles et des EPLE.

⁷⁶ Il apparaît par exemple judicieux que, dans le second degré, les conventions de stage des étudiants ne soient pas signées pour le représentant de l'éducation nationale par les chefs d'établissement dans la mesure où cela impliquerait un vote au CA avec le risque, dans un contexte idéologique difficile, d'un vote défavorable mais plutôt par le recteur (ou par délégation par un cadre du rectorat).

Annexe II

La préparation de la rentrée 2010

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle

Synthèse établie par
Jean-François Cuisinier

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2010

Quelques questions ont dominé la préparation de la rentrée dans les lycées professionnels. La première et la plus visible est celle du calibrage de la première professionnelle afin que celle-ci puisse faire face à « l'effet bulle » ou « bourrelet » de la rentrée 2010 (c'est à dire accueillir tant les élèves engagés dans le cycle du baccalauréat professionnel en 2009 que des élèves entrés en BEP en 2008). La deuxième question, moins visible mais décisive pour le devenir de la voie professionnelle, est le début de repositionnement du baccalauréat professionnel et du CAP dans les académies. Une troisième question est celle des passerelles entre les voies de formation, un sujet qui a commencé à être abordé par les académies. La quatrième question est la mise en place, sous des formes diverses, des aspects pédagogiques de la rénovation.

On présentera ici une synthèse des observations faites par les correspondants académiques de l'IGAENR sur ces différents sujets.

Au préalable, il faut rappeler le contexte global de l'orientation des élèves en fin de collège. En 2009, la progression souhaitée de l'orientation en seconde générale et technologique n'avait pas été remise en cause par la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle. Il devrait en être de même à la rentrée 2010 : on observe en la matière une continuité des politiques académiques. L'objectif visé et fixé à l'ensemble des acteurs est, selon les contextes académiques, soit d'améliorer le taux d'orientation en seconde générale et technologique lorsqu'il est inférieur à la moyenne nationale (Montpellier), soit de le consolider sans pour autant fragiliser le passage dans la voie professionnelle (Aix-Marseille, Bordeaux, Grenoble).

Au sein de la voie professionnelle, la recomposition complète de l'offre avait abouti à un équilibre globalement satisfaisant mais aussi à des interrogations sur l'importance prise par les CAP par rapport au baccalauréat professionnel. Cette question, placée d'une certaine manière au second plan par les contraintes liées à la gestion du bourrelet en première professionnelle dans la préparation de la rentrée 2010, a été traitée de façon variable par les académies. Mais on observe chez une partie d'entre elles une prise de conscience de ses enjeux et le début d'une réflexion, voire d'une action.

Les enjeux de la rentrée 2010 pour les parcours des élèves après le collège restent ceux de l'année précédente. La confirmation par les académies des objectifs poursuivis en matière d'orientation est d'autant plus importante que la réforme du lycée général et technologique est entamée à son tour. De même que l'on s'interrogeait en 2009 sur les effets possibles de la rénovation de la voie professionnelle sur l'orientation en fin de 3^{ème}, on peut se demander quelle peut être l'incidence de la réforme des lycées généraux et technologiques sur cette même orientation un an après. Cette interrogation met en avant l'importance de toutes les actions qui peuvent contribuer à informer les principaux, les enseignants de collège, les familles et les élèves sur le sens des réformes engagées et sur les caractéristiques des différents parcours.

1. L'équilibre baccalauréat professionnel / CAP en question

L'offre prévue à la rentrée en seconde professionnelle est globalement stable. En dehors des nouvelles spécialités de baccalauréat professionnel mises en place en 2010 (restauration, conduite routière, logistique, métiers d'art) et de quelques modifications ponctuelles de la carte, les académies n'ont pas prévu d'ouvertures de nouvelles structures ou d'augmentation du nombre de places en seconde professionnelle. Certains réajustements sont en revanche opérés à l'intérieur des baccalauréats professionnels tertiaires (moins de comptabilité, davantage de vente). Si les grands équilibres établis en 2009 entre baccalauréat professionnel et CAP sont donc maintenus, on voit émerger des stratégies académiques de repositionnement des CAP.

I.1 Un début de repositionnement du CAP

Dans la préparation de la rentrée, les académies ont souvent été confrontées à une demande d'augmentation des capacités d'accueil en CAP, alors même que celles-ci étaient déjà importantes. Un sentiment de découragement face à des élèves de seconde professionnelle non motivés, affectés souvent par défaut et pour lesquels le pronostic de réussite est faible a amené des chefs d'établissement, sous la pression de leurs enseignants, à demander que l'on développe les CAP dans leur établissement pour y accueillir ces élèves ou une partie d'entre eux en particulier par la création systématique de CAP adossés à des baccalauréats professionnels.

Les académies ont généralement résisté à cette pression, d'autant que la priorité de gestion du bourelet en première professionnelle leur laissait peu de marge pour développer les capacités d'accueil en seconde professionnelle et en CAP. Elles ont néanmoins ajusté leur carte.

1.1.1 Une poursuite de la progression de l'offre de CAP dans la majorité des académies

Dans la majorité des cas, l'offre de CAP continue de progresser (Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, Lille, Lyon, Nancy-Metz, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Strasbourg, Versailles). La hausse est généralement légère, de l'ordre de quelques dizaines de places, correspondant à quelques ajustements territoriaux, et l'équilibre global bouge à la marge. Elle est néanmoins plus importante dans certaines académies sous l'effet de plusieurs logiques : celle du rééquilibrage (presque toujours à la hausse) de l'offre dans certains départements ou districts (Strasbourg), celle de la prise en compte d'excellents taux de remplissage qui traduisent une forte demande sociale (Reims), voire la recherche d'une offre optimale (Clermont-Ferrand). Plusieurs correspondants académiques soulignent que l'offre de CAP est déjà surdimensionnée, au moins dans certaines zones (Clermont-Ferrand), et que cela a des effets sur les parcours des élèves, en particulier pour les élèves des 3^{ème} « découverte professionnelle 6h » (Reims).

Quelques exemples témoignent de la spécificité des arguments de chaque académie :

- l'ajustement de l'offre entre les territoires

Dans l'académie de Versailles, la moyenne académique de l'offre des CAP en LP (21,8 %) masque des situations contrastées entre les différents départements : 24,9 % dans les Yvelines alors que ce département accueille par ailleurs un nombre important de CFA qui de leur côté apportent une offre importante à ce niveau de formation ; à l'inverse, 19,8 % dans le Val

d'Oise alors que les caractéristiques de la population justifieraient une offre plus importante. Un travail a donc été conduit pour faire évoluer l'offre de CAP dans ces deux départements.

Dans l'académie de Lyon, si l'équilibre baccalauréat professionnel/CAP en 1^{ère} année de lycée professionnel ne bouge pas, quelques CAP vont être ouverts dans l'Ain pour étoffer une offre de formation un peu trop réduite dans ce département.

Dans l'académie de Nantes, les évolutions prévues relèvent d'ajustements par territoire notamment par la mise en place de pôles de qualification de niveau V. Ainsi, à partir de l'offre existante et dans une logique de poly-compétences, et de plateaux techniques construits sur la notion de groupe de métiers ou de champs professionnels, les jeunes peuvent préparer un diplôme à partir d'un socle de compétences transversales.

- la prise en compte des taux de pression

Dans l'académie de Strasbourg, après les changements importants de la rentrée 2009, les autorités académiques estiment « qu'il est bon de ménager une pause, afin de permettre aux acteurs d'intégrer l'esprit et la pratique de la réforme, ce qui n'est pas encore totalement chose faite ». L'objectif principal de la préparation de la rentrée 2010 est donc de stabiliser les décisions prises pour la rentrée 2009, notamment en rééquilibrant si nécessaire les deux parcours de formation, niveau V et niveau IV. Cette démarche a abouti à une augmentation non négligeable de l'offre en CAP. En effet, l'analyse de l'affectation des élèves en CAP a fait apparaître quelques tensions dans certains districts où les taux de pression étaient égaux ou supérieurs à 2. Il a donc été décidé de rééquilibrer l'offre dans ces districts. Pour l'essentiel, le rééquilibrage s'est fait en modifiant les capacités d'accueil (à titre indicatif de ce travail de dentelle : 54 places de plus dans le district de Strasbourg, 17 places de plus dans le district d'Haguenau, et 26 places de plus dans le district de Mulhouse, ce qui fait tout de même presque 100 places de plus à la rentrée).

- la réponse à une demande sociale

L'académie de Reims augmente très légèrement ses capacités d'accueil en CAP en LP public (de 22 à 23 % des capacités d'accueil) compte tenu des très bons taux de remplissage et de pression à la rentrée 2009 et pour répondre à une demande sociale des familles qui, dans une région en difficulté économique durable, souhaitent que leurs enfants entreprennent de préférence des études courtes et, si possible, de proximité. Les responsables académiques soulignent la prégnance du manque d'ambition qui en découle et le fait que le niveau moyen des performances scolaires dans l'académie s'accorderait mal à un basculement trop rapide de l'enseignement professionnel au profit d'études plus longues. Le correspondant académique souligne que l'augmentation des CAP (16 % de l'offre en LP en 2008, 23 % en 2010) a pour corollaire une tendance à y orienter l'essentiel des élèves de 3^{ème} DP6 avec le risque de créer des CAP à deux vitesses et de priver certains de ces élèves d'une opportunité de suivre un cursus de baccalauréat professionnel. Un important travail a d'ailleurs été engagé par l'académie sur cette question des CAP en partenariat avec la région.

- la recherche d'une offre complète

Dans l'académie de Clermont Ferrand, où les CAP accueillent déjà plus d'un quart des élèves en LP (26 % des capacités d'accueil en LP public, plus de 25 % des effectifs), le nombre de places va très légèrement augmenter et représenter 26,6 %. Le correspondant académique souligne que si l'analyse par filière, par métier, par structure et par territoire a permis de construire une offre complète et cohérente des formations professionnelles en Auvergne, qui s'inscrit dans le cadre du schéma régional, la question se pose de son recadrage en fonction de

l'ensemble des voies proposées afin d'éviter un déplacement non maîtrisé en faveur du CAP alors-même que l'offre de CAP semble d'ores et déjà suffisante, voire surdimensionnée dans l'académie.

On voit à travers ces deux derniers exemples que le souhait d'une couverture maximale du territoire faisant écho à une demande sociale forte donne au CAP un espace de développement sans limites (si ce n'est la limite des DGH).

1.1.2 Une volonté de contenir voire diminuer la part des CAP émerge dans une partie des académies

Dans une partie des académies, l'offre de CAP diminue :

- soit légèrement, comme à Bordeaux, Créteil, Dijon. Ces académies affichent un objectif de stabilisation pour les années suivantes. On peut noter que ce choix est fait à partir de données bien différentes à Bordeaux, où la place des CAP est de l'ordre de 25 % en LP, et à Créteil, où la place des CAP en LP est inférieure à la moyenne et va baisser encore un peu autour de 18,6 % ;
- soit nettement, comme à Montpellier, Nice, Rouen, dans le cadre d'une stratégie de diminution des effectifs sur plusieurs années.

Trois situations académiques sont très révélatrices de ces évolutions, voire de ces retournements.

Dans l'académie de Nice, une inflexion forte des objectifs académiques a été décidée par le nouveau recteur. L'offre de formation de niveau V avait progressé de 44 % à la rentrée 2009 et atteint 22,6 % de l'offre. Ce chiffre était la conséquence d'un choix rectoral de développer le CAP pour réduire le nombre d'élèves sortant sans qualification qui est plus élevé à Nice qu'en moyenne nationale. Une forte inflexion a été décidée par le nouveau recteur et devrait se traduire à la rentrée 2010 par une baisse de 9 % de l'offre de CAP (soit 20,5 % des formations). Cette baisse devrait se poursuivre lors des rentrées 2011 (19,3 %) et 2012 (18,8 %) afin de n'avoir pratiquement que des CAP réservés aux publics fragiles. L'objectif est de positionner progressivement les CAP comme structure d'accueil des élèves les plus fragiles, beaucoup plus que comme éventuelle passerelle vers le baccalauréat professionnel.

L'académie de Rouen, où le poids des CAP est nettement plus élevé qu'à Nice (26 % de l'offre des LP publics), souhaite également procéder à un rééquilibrage entre les deux voies et s'engage progressivement vers une réduction des places offertes en CAP, qui devraient passer de 26 à 24 % de l'offre en LP à la rentrée 2010. L'objectif est de centrer le secteur scolaire sur la filière baccalauréat professionnel et de le désengager du niveau CAP, ainsi que le montre le tableau ci-dessous :

Evolution de la première année de CAP en LP (public)

| Première année de CAP | Capacité d'accueil | % total capacité première année LP | Effectifs constatés | % total effectifs première année LP |
|-----------------------|--------------------|------------------------------------|---------------------|-------------------------------------|
| 2008 | 1 013 | 15 % | 756 | 13 % |
| 2009 | 1 681 | 26 % | 1 420 | 24 % |
| 2010 | 1 604 | 24 % | | |

Source rectorat – académie de Rouen

C'est le cas aussi de l'académie de Montpellier, où le taux de passage de 3^{ème} générale en CAP était nettement supérieur à la moyenne nationale en 2009 (4,3 % contre 3,8 %). La

circulaire académique sur l'orientation pour la rentrée 2010 indique que « l'objectif pour la voie professionnelle est de rééquilibrer la demande en faveur de la seconde professionnelle ».

1.1.3 Une traduction de cette réflexion dans les discours académiques sur l'orientation des élèves en fin de 3^{ème}

Dans la majorité des académies, le taux de passage en CAP des élèves de 3^{ème} générale à la rentrée 2010 devrait être stable ou en légère hausse (+ 0,3 % à Bordeaux, + 0,4 % à Créteil). Mais on voit se dégager dans les discours académiques deux objectifs :

- éviter le recours excessif à des orientations de précaution d'élèves de 3^{ème} générale ;
- donner la priorité à l'accueil d'un nombre croissant d'élèves de SEGPA et de troisième d'insertion. Le dispositif retenu désormais par les académies est, sauf exception, non plus celui de CAP réservés aux publics fragiles mais celui de CAP ouverts que les élèves concernés peuvent rejoindre grâce au bonus qui leur est attribué dans AFFELNET. Cette pratique permet de donner satisfaction à l'ensemble des élèves issus de SEGPA qui demandent une orientation en CAP.

A Aix-Marseille, académie où la demande d'orientation vers le CAP est particulièrement élevée, des messages forts ont été adressés aux chefs d'établissement et équipes enseignantes sur les grandes données de l'orientation. La circulaire académique souligne la nécessité de bien positionner les deux niveaux de qualification offerts par la voie professionnelle. Il est notamment demandé aux conseils de classe de « viser le plus haut niveau de qualification qui peut être envisagé par l'élève, en faisant abstraction, le cas échéant, de considérations de prudence. Le public du baccalauréat professionnel est clairement identifié comme celui qui relevait auparavant du BEP, et il est demandé aux conseils de classe de ne pas verrouiller leurs avis en limitant l'orientation au seul CAP lorsque l'élève a la capacité de rejoindre un baccalauréat professionnel ». La circulaire rappelle en outre que les publics destinés à rejoindre un CAP sont en priorité les publics les plus fragiles, ainsi que des élèves souhaitant entrer rapidement dans la vie active. A Bordeaux, la circulaire académique formule les mêmes objectifs avec d'autres mots : « En 2009 nous avons souhaité favoriser l'accès des publics les plus fragiles au niveau V de qualification ... nous avons décidé de poursuivre dans cette voie en 2010 ».

I.2 Une prise en compte insuffisante de l'apprentissage

1.2.1 Les académies connaissent peu les évolutions actuelles de l'apprentissage

Pour analyser la place respective du baccalauréat professionnel et du CAP dans l'ensemble des formations professionnelles initiales, il est indispensable de prendre en compte non seulement les effectifs d'élèves en LP mais aussi les effectifs d'apprentis et leur évolution, d'autant qu'ils sont traditionnellement nombreux au niveau V. Or, la réflexion des académies ne semble pas toujours intégrer l'offre de formation en apprentissage.

Il y a plusieurs types de causes à cette situation. En premier lieu, les chiffres sur les effectifs d'apprentis sont tardivement et mal connus, voire pas connus du tout (Nancy-Metz) ; dans de nombreux cas, il est impossible d'identifier parmi les apprentis en baccalauréat professionnel ceux qui sont en première année de baccalauréat professionnel 3 ans. De plus les procédures d'élaboration des cartes des formations sont distinctes et très souvent déconnectées.

Cette mauvaise visibilité de l'apprentissage privé par les académies ne favorise pas une vision complète de l'offre et des parcours de formation à court et moyen terme. Comment, en effet, anticiper l'évolution de l'offre de formation en lycée professionnel en l'absence d'information sur les effectifs en apprentissage et sur les stratégies des branches et des CFA, notamment par rapport au baccalauréat professionnel en trois ans ?

La situation des académies est cependant très variable. Ainsi, dans l'académie de Toulouse, des orientations pour l'évolution à trois ans de la carte des formations initiales ont été fixées par une circulaire conjointe rectorat-région (19 avril 2007). L'instruction des projets susceptibles d'être mis en œuvre à la rentrée 2010 a été conduite dans ce cadre. A Nancy-Metz, un travail est entrepris avec la région pour travailler sur les attentes des branches professionnelles à moyen terme. Il doit déboucher sur une analyse par bassin de l'offre de formation territoriale avec les services de la région, l'enseignement privé et les CFA. Il en est de même à Limoges où ce travail en commun devrait être facilité par l'importance de l'apprentissage en EPLE. Le correspondant académique d'Orléans-Tours signale l'initiative de la Région Centre qui a le projet de créer un Observatoire des parcours de formation des élèves sur 3 ou 4 ans.

1.2.2 Les entrées en apprentissage baissent au niveau V

Les données disponibles montrent dans de nombreuses académies une baisse des entrées en apprentissage, en particulier pour préparer un diplôme de niveau V, en BEP, ce qui est normal puisqu'ils sont supprimés dans le cadre de la rénovation mais aussi en CAP, ce qui est beaucoup plus significatif.

Dijon : évolution des effectifs d'apprentis en 2009/2010

| | BEP/Bac Pro | CAP |
|------|-------------|-------|
| 2008 | 1 834 | 3 183 |
| 2009 | 1 149 | 3 169 |

Bordeaux : évolution des entrées en apprentissage

| | CAP | BEP | Bac pro | total |
|------|-------|-----|---------|-------|
| 2008 | 4 707 | 973 | 725 | 6 405 |
| 2009 | 4 559 | 178 | 1 090 | 5 827 |

I.3 Le poids total des CAP dans les formations professionnelles initiales dépasse nettement 40 % dans la plupart des académies

Malgré la baisse des entrées en apprentissage pour préparer un CAP en 2009, la proportion de jeunes de première année de formation professionnelle, scolaires et apprentis, préparant un CAP croît, sous l'effet de l'augmentation des effectifs d'élèves en lycée professionnel.

Cette donnée, importante pour la réflexion sur le développement des différentes voies d'accès à la qualification, est inégalement connue et peu utilisée. Dans les académies pour lesquelles elle est disponible, ou a été calculée à la demande du correspondant académique voire par le correspondant académique lui-même, elle dépasse nettement 40 % des jeunes dans huit cas sur dix et tend à se rapprocher d'un jeune sur deux dans trois académies (Grenoble, Poitiers, Rouen).

Part des élèves de CAP dans les effectifs de première année de formation professionnelle post 3^{ème}
(public, privé, CFA) 2009/2010

| Grenoble | Poitiers | Rouen | Limoges | Reims | Lyon | Bordeaux | Martinique | Guadeloupe | Toulouse |
|----------|----------|--------|---------|-------|------|----------|------------|------------|----------|
| 48,5 % | 48 % | 47,1 % | 44 % | 44 % | 43 % | 42,5 % | 40,5 % | 39,6 % | 36 % |

C'est une donnée indispensable à la réflexion sur l'évolution souhaitée de la voie professionnelle à moyen terme. Il semble important que l'ensemble des académies disposent d'un outil dont la DEPP et la DGESCO pourraient définir les bases : quelle est la part respective du baccalauréat professionnel et du CAP en formation professionnelle ? Quelle est la part respective de chaque voie de formation par rapport à l'ensemble des élèves scolarisés en première année de second cycle (seconde GT ; seconde professionnelle ; CAP) ?

Dans l'académie de Bordeaux, cette proportion est passée de 38,5 à 42,5 % de 2008 à 2009, sous l'effet de l'augmentation de l'offre en LP, alors que les effectifs d'apprentis en CAP baissaient.

Académie de Bordeaux : évolution des effectifs en première année de formation professionnelle

| | LP 1 ^{ère} année | Dont LP CAP | | CFA 1 ^{ère} année | Dont CFA CAP | Total offre 1 ^{ère} année (LP+CFA) | 1 ^{ère} année dont CAP | % CAP |
|------|---------------------------|-------------|-------|----------------------------|--------------|---|---------------------------------|-------|
| 2008 | 13 642 | 2 611 | 19,1% | 6 138 | 4 991 | 19 780 | 7 602 | 38,5% |
| 2009 | 13 537 | 3 084 | 22,7% | 5 237 | 4 897 | 18 774 | 7 981 | 42,5% |
| | -105 | +473 | | -901 | -94 | -1 006 | +379 | |

Dans l'académie de Limoges, 44 % des élèves de première année de formation professionnelle sont en CAP, contre 39 % en 2008. Cette progression est due à une augmentation des effectifs des LP, égale à la diminution concomitante des effectifs d'apprentis.

Académie de Limoges : évolution des effectifs en première année de formation professionnelle

| | LP 1 ^{ère} année | Dont LP CAP | %CAP | CFA 1 ^{ère} année | Dont CFA CAP | Total offre 1 ^{ère} année (LP+CFA) | 1 ^{ère} année dont CAP | % CAP |
|-------|---------------------------|-------------|------|----------------------------|--------------|---|---------------------------------|-------|
| 2007 | 2 146 | 352 | 16,4 | 951 | 893 | 3 097 | 1 245 | 40% |
| 2008 | 2 105 | 375 | 17,8 | 850 | 779 | 2 955 | 1 154 | 39% |
| 2009 | 2 113 | 582 | 27,5 | 709 | 662 | 2 822 | 1 244 | 44% |
| 09/07 | -33 | +230 | | -242 | -231 | -275 | -1 | |

Dans l'académie de Poitiers, l'offre globale diminue, mais la part des CAP augmente, puisqu'elle passe de 40 % en 2008 à 48 % en 2009.

Académie de Poitiers : offre d'enseignement professionnel (1^{ère} année)

| | LP 1 ^{ère} année | Dont LP CAP | CFA 1 ^{ère} année | Dont CFA CAP | Total offre 1 ^{ère} année (LP+CFA) | 1 ^{ère} année dont CAP | %CAP |
|------|---------------------------|-------------|----------------------------|--------------|---|---------------------------------|------|
| 2008 | 5 560 | 868 | 4 317 | 3 044 | 9 877 | 3 912 | 40% |
| 2009 | 4 669 | 1 082 | 3 696 | 2 967 | 8 365 | 4 049 | 48% |

Dans l'académie de Rouen, l'offre globale en première année de formation qui représente 12 339 places dans la voie professionnelle pour la région Haute-Normandie montre qu'il existe deux filières d'importance égale :

- le baccalauréat professionnel, dont 95,7 % de l'offre est effectuée sous statut scolaire, offre 5 852 places, soit 47,4 % de l'ensemble.

- le CAP en 2 ans, dont 61,9 % de l'offre est fournie par la voie de l'apprentissage, représente 5814 places, soit 47,1% de l'ensemble
- enfin, le BEP offre 673 places, soit 5,4 % de l'ensemble, dont 92 % sous statut scolaire

Académie de Rouen : offre globale de la région Haute-Normandie 2009-2010

| | | CAP (2 ans) | BEP (2 ans) | Bac pro (3 ans) | TOTAL |
|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|-----------------|-----------------|
| | Public | 1 681 25,8 % | 309 4,7 % | 4 519 69,4 % | 6 509 |
| Statut scolaire | Privé | 533 28 % | 314 16 % | 1 083 56 % | 1 930 |
| | Public et privé | 2 214 26,2 % | 623 7,4 % | 5 062 66,4 % | 8 439 |
| Apprentissage | Public et privé | 3 600 92,3 % | 50 1,3 % | 250 6,4 % | 3 900 |
| | TOTAL | 5 814 47,1 % | 673 5,4 % | 5 852 47,4 % | 12 339 100 % |

I.4 Des interrogations sur la structuration de l'offre de formation

L'augmentation continue des CAP dans certaines académies, notamment sous la pression des établissements, eux-mêmes confrontés à des défis qui leur paraissent impossibles à relever avec une partie des élèves, tend à repositionner les CAP :

- soit comme le premier palier d'une formation au baccalauréat professionnel en quatre ans pour une proportion élevée de jeunes (solution couteuse en moyens d'enseignement et pas forcément plus efficace pour les jeunes concernés) ;
- soit, plus probablement, comme une voie de relégation pour beaucoup d'élèves qui, du fait de leur fragilité seraient orientés ou réorientés en CAP.

Dans les deux cas, on s'éloigne de l'objectif fixé aux CAP de conduire certains jeunes à une qualification de niveau V tout en donnant la possibilité à une partie d'entre eux de rejoindre le cycle du baccalauréat professionnel.

Au-delà des spécificités de chaque académie qui justifient que la structure de l'offre ne soit pas uniforme, la prise de conscience des risques liés à un développement excessif des CAP est inégale et les conséquences à en tirer sur la réduction du volume de l'offre restent limitées. La réflexion prospective sur la place des baccalauréats professionnels et des CAP et plus généralement sur la structuration de l'offre de formation, incluant l'apprentissage, est donc une priorité pour les académies dès la préparation de la rentrée 2011.

2. Au delà de la gestion du « bourrelet », des passerelles qui restent à construire

2.1 Les académies ont beaucoup travaillé pour absorber le bourrelet

La préoccupation principale des académies au cours de la préparation de la rentrée a été celle du calibrage de la première professionnelle. Il s'agissait pour elles de gérer « l'effet bulle ou bourrelet » de la rentrée 2010 : c'est-à-dire être en mesure d'accueillir tant les élèves engagés dans le cycle du baccalauréat professionnel en trois ans en 2009/2010 que des élèves achevant

leur cycle de BEP, mais aussi des élèves de CAP ainsi que des élèves réorientés après une seconde générale et technologique.

2.1.1 La montée pédagogique des élèves de seconde professionnelle

Les académies ont cylindré le passage de seconde en première professionnelle selon une fourchette assez large, de 100 % à Nancy-Metz et 95 % à Orléans-Tours à 86 % en Guadeloupe, 83% à Bordeaux et 79 % à Créteil. Ces écarts peuvent paraître surprenants car ils anticipent sur des taux de réussite très inégaux en seconde professionnelle.

2.1.2 L'accueil des élèves de terminale BEP

Les critères du calibrage

Les académies ont estimé la proportion et le nombre de jeunes qui, au terme de leur terminale BEP, avec ou sans le diplôme, postuleraient l'entrée en première professionnelle. Compte tenu des données disponibles sur les comportements des élèves les années précédentes, elles ont relevé le taux prévisionnel de poursuite d'études en première professionnelle mais de façon plus ou moins forte:

- les plus nombreuses autour de 50 % (Grenoble 47 % ; Créteil et Reims 50 % ; Montpellier 50 % ; Aix Marseille 53 %) ;
- d'autres à un niveau plus élevé (Lyon et Bordeaux 57 % ; Nancy-Metz, Orléans-Tours et Rouen 60 %), voire très élevé (Clermont Ferrand 70 %).

Les académies ont en règle générale fait des hypothèses prolongeant à la hausse les tendances de poursuite d'études des élèves de BEP. Dans l'académie de Bordeaux, le choix académique (57 % au lieu de 50 % en 2009) s'est appuyé sur une analyse des parcours des élèves les années précédentes après le BEP (poursuite d'études en LP, en première technologique, en apprentissage, sortie vers le marché du travail...), avec le souci de ne pas gonfler artificiellement la capacité d'accueil dans une logique de gestion des moyens des LP sur le moyen terme.

Certaines ont fait des calibrages sur des hypothèses très volontaristes : l'académie d'Orléans-Tours a pris comme hypothèse une montée pédagogique des élèves de 2nde baccalauréat professionnel 3 ans de 95 % , une poursuite d'études des sortants BEP de l'ordre de 60 % (calibrage élevé puisque par le passé les chiffres étaient de l'ordre de 45 %) et une poursuite d'études des sortants de CAP de 16 %. L'académie de Rouen a estimé que 60 % des élèves qui obtiendront un BEP à la fin de la présente année scolaire souhaiteront s'inscrire en 1^{ère} professionnelle, alors que le taux était auparavant inférieur à 50 %. Cela l'a amenée à une prévision de capacité d'accueil en augmentation de 83 %, soit une hausse considérable.

Dans l'académie de Versailles, après avoir défini les besoins par filière pour accueillir les élèves de BEP et de CAP, une carte a été établie qui repose essentiellement sur la carte existante des baccalauréats professionnels en 2 ans. En effet, il semblait difficile de créer des structures pour ces élèves dans tous les établissements, au risque de ne pas disposer des plateaux techniques et de générer des besoins en enseignants pour deux années au plus. Le volume de places nécessaires pour ces élèves a été apprécié à partir de l'analyse des comportements des élèves de terminale BEP et terminale CAP en juin 2009.

Dans l'académie de Nantes, l'estimation a été réalisée à partir d'une enquête effectuée auprès des établissements à l'issue des conseils de classe du premier trimestre pour évaluer les

souhaits de poursuite d'études des sortants de terminale BEP. L'analyse des données recueillies a montré que 73 % des jeunes du secteur de la production ont exprimé le souhait de poursuivre en bac pro et 75 % dans le secteur des services. L'accueil des sortants de BEP est également prévu par intégration en première professionnelle du cursus bac pro 3 ans sur places vacantes.

On notera le cas de la Martinique où 90 % des élèves de 2nde professionnelle devant passer en 1^{ère}, les 10 % de places restantes sont offertes aux élèves de terminale de BEP et de CAP. Une affectation, similaire à celle des années précédente, devait permettre l'accueil en 1^{ère} baccalauréat professionnel 2 ans, 1^{ère} d'adaptation et 1^{ère} technologique de 60 % des élèves originaires d'une terminale de BEP ou CAP.

- L'organisation de l'accueil des élèves

Les académies ont prévu d'absorber les élèves supplémentaires soit par un meilleur remplissage des classes, soit par l'augmentation du nombre de places. Mais il n'y a pas eu en règle générale de création de structure nouvelle, en particulier de baccalauréat professionnel deux ans, que sollicitaient souvent les chefs d'établissement qui n'en disposaient pas avant la réforme.

Dans les LP où il y a des 1^{ères} Pro « post BEP » et où subsistent des terminales BEP, les capacités d'accueil ont été maintenues en 1^{ère} professionnelle pour accueillir ces élèves. Dans les LP où il n'y a pas de 1^{ères} Pro « post BEP », plusieurs solutions ont été pratiquées : soit la capacité d'accueil des 1^{ères} professionnelles a été augmentée, soit pour maintenir l'équilibre entre les établissements, les sortants de BEP ont été invités à se diriger vers d'autres établissements où jusqu'ici ils étaient accueillis à la sortie du BEP et dont les capacités ont-elles mêmes été ajustées à cette fin.

La carte des formations n'a pas prévu au niveau académique de classes dédiées aux élèves de BEP (sauf en Corse). En revanche, des places leur ont été réservées et gérées par AFFELNET. Les modalités d'accueil et de répartition des élèves de seconde professionnelle et de BEP ont été laissées à la discrétion des établissements : constitution de classes distinctes ou de classes brassées avec les deux publics d'élèves.

En conclusion, cette question du calibrage des premières professionnelles n'a pas soulevé de difficulté majeure, mais devra être observée au moment de la rentrée. Les académies étaient prêtes à la traiter compte tenu de l'expertise acquise dans la mise en place de la nouvelle carte des formations en seconde professionnelle en 2009. Il faudra cependant observer les résultats des opérations d'affectation pour analyser la pertinence du calibrage des académies, par rapport aux élèves de BEP et aux autres élèves susceptibles d'être accueillis en première professionnelle.

2.2 La mise en place des passerelles

Dans le dispositif issu de la rénovation de la voie professionnelle, les passerelles ont un rôle déterminant à jouer dans la fluidité des parcours entre les voies de formation. Il est trop tôt pour tirer des conclusions sur le fonctionnement de toutes les passerelles prévues par les textes ministériels puisqu'elles ne prendront toute leur place qu'un fois le nouveau cursus de la voie professionnelle en place, c'est à dire en 2011. Il est d'ailleurs difficile d'obtenir des statistiques sur les flux d'élèves correspondant aux passerelles.

2.2.1 Une clarification du sens des passerelles

Les académies affichent dans leurs circulaires les possibilités de passerelles offertes aux élèves :

- à l'intérieur de la voie professionnelle (seconde professionnelle vers terminale CAP ou changement de spécialité en première professionnelle) ;
- de la voie professionnelle vers la voie générale ou la voie technologique (seconde pro vers seconde GT ; 1^{ère} professionnelle vers 1^{ère} GT) ;
- de la voie générale vers la voie professionnelle (seconde GT vers 1^{ère} professionnelle ; 1^{ère} GT vers terminale professionnelle).

Plusieurs académies formalisent les objectifs des passerelles et mettent en exergue qu'une passerelle doit correspondre à un parcours ascendant et un projet personnalisé.

L'académie de Clermont-Ferrand distingue les deux notions de passerelle et de réorientation : elle s'attache à différencier un passage d'une 2^{nde} à une autre 2^{nde}, qui est une réorientation, d'un passage ascendant de 2^{nde} vers un autre champ de 1^{ère}, qui constitue une flexibilité dans le cadre de l'affinement du projet de l'élève. Elle souhaite ne pas favoriser les réorientations et, notamment, ne pas réalimenter les types de parcours CAP vers baccalauréat professionnel (« le CAP ne doit pas constituer une propédeutique pour le baccalauréat »).

A Grenoble, la circulaire académique met l'accent sur l'importance de la qualité de la préparation au projet d'orientation qui doit permettre que « les demandes de changement d'orientation ne soient que des ajustements exceptionnels ». Dans ce cadre ainsi limité, ce sont les passerelles « qui correspondent à des parcours ascendants d'élèves ou à des changements de spécialités fortement motivés » qui doivent être privilégiées. Les passerelles entre voies ne doivent pas constituer des réponses à l'échec d'autant plus que les difficultés doivent trouver leurs réponses dans les dispositifs d'accompagnement personnalisé qui existent au lycée professionnel et vont être mis en place dans le lycée d'enseignement général et technologique.

La circulaire académique de Rouen dit la même chose en soulignant que l'orientation vers la voie professionnelle, à l'issue de la seconde, ne doit pas être utilisée pour se débarrasser d'élèves en difficulté. Elle requiert le souhait et l'assentiment de la famille et de l'élève. Les entretiens de positionnement des élèves doivent être l'occasion de faire le point avec eux sur leurs projets personnels et d'envisager d'éventuelles réorientations.

A Dijon, la possibilité de changer de parcours à différents niveaux ne doit pas se traduire systématiquement par un allongement des parcours.

2.2.2 L'organisation des passerelles

- une logique de traitement au cas par cas dans la majorité des académies

La majorité des académies ont prévu de traiter les demandes des élèves au cas par cas dans le cadre de procédures déterminées, sans moyens spécifiques, en fonction des places vacantes. Selon les termes du correspondant académique de Clermont Ferrand, c'est « une politique prudente et vigilante, tenant compte des capacités d'accueil limitées pour ce type d'élèves : les procédures sont contraignantes, les passerelles doivent rester une option étudiée au cas par cas et non un passage automatique, et tout n'est pas possible ». Comme le dit le CSAIO de

Bordeaux, « toute demande est légitime, elle donne lieu à un avis pédagogique puis à une décision administrative qui prend en compte les capacités d'accueil ».

A Grenoble le cadrage académique donne encore moins de marge aux passerelles. La priorité est donnée aux élèves « montants » dans leur voie de formation : « les changements d'orientation prévus dans le cadre des passerelles ne peuvent s'effectuer que sur des places restées vacantes après l'affectation des élèves « montants » prévue par la réglementation ».

- quelques académies ont mis en place un dispositif spécifique

Dans les académies de Créteil et Versailles, les élèves de seconde GT susceptibles d'être accueillis ont été pris en compte dans le calcul des DGH ; des places leur ont été réservées et ont été gérées par AFFELNET. A Versailles, la carte a été définie à partir de l'observation des comportements des élèves en juin 2009, de la volonté académique de réduire les réorientations post seconde et de faire en sorte que les élèves réorientés reprennent un parcours au niveau de la première professionnelle.

Plusieurs académies envisagent un dispositif d'accompagnement des élèves. L'académie de Lyon a réfléchi à un dispositif « Passerelles + » qui permettra aux élèves de seconde GT de préparer un baccalauréat professionnel en deux ans. Elle a agrandi le périmètre de ce dispositif, à l'origine prévu pour 80 élèves et quelques formations ciblées. La situation d'une centaine d'élèves sera examinée, hors AFFELNET, par une commission pour proposer des formations variées. L'accompagnement pourrait se faire sous la forme de rattrapage intensif en disciplines professionnelles jusqu'aux vacances de Toussaint, en sachant que certaines d'entre elles sont plus facilement accessibles que d'autres. A Nice, les élèves qui après une seconde GT veulent intégrer un cycle professionnel, feront l'objet d'un positionnement qui donnera lieu à une convention entre le LGT et le LP afin qu'une aide individualisée soit mise en œuvre.

2.2.3 La réalité et l'avenir des passerelles

Encore peu de passerelles effectives

Les données recueillies par les correspondants académiques relèvent de la rentrée 2009 et du fonctionnement des établissements au cours de l'année 2009-2010. Il apparaît que la plupart des « réorientations » après la seconde GT se sont faites vers la seconde professionnelle et non la première professionnelle. Les académies ont essayé d'infléchir cette tendance dans leurs circulaires et par les procédures d'affectation tout en laissant parfois la porte ouverte au passage de seconde à seconde en fonction du profil de l'élève.

Le passage de CAP vers la première professionnelle fait l'objet de constats contrastés : peu optimistes dans certaines académies, où on sent un scepticisme important dans les établissements, mais décomplexés dans d'autres académies, où l'arrivée en 1^{ère} d'élèves de CAP semble jouable.

Des réflexions centrées paradoxalement sur l'accès des bacheliers professionnels en STS

Alors que la réflexion, notamment pédagogique, sur les conditions d'accueil et d'accompagnement des élèves bénéficiant de passerelles au sein de la voie professionnelle ou entre les voies de formation du lycée est, sauf exception, au point mort ou en tout cas peu visible, plusieurs correspondants académiques font état de réflexions conduites sur l'affectation et l'accompagnement des bacheliers professionnels admis en STS.

A Nancy-Metz par exemple, des groupes d'ingénierie ont été mis en place pour élaborer des outils en mathématiques, lettres et langues. Un module facultatif "poursuite d'études" sera proposé en mathématiques l'an prochain aux enseignants concernés. Dans un établissement de l'académie, une section de BTS sera uniquement réservée aux sortants de baccalauréat professionnel. A Nantes, une action spécifique est proposée au plan académique de formation portant sur la liaison baccalauréat professionnel/ BTS. L'objectif est de conduire une réflexion sur les organisations pédagogiques qui permettent, par l'individualisation de la formation, d'accompagner les élèves dont le projet est de poursuivre leurs études en BTS. Les modalités sont adaptées aux filières, les besoins n'étant pas les mêmes en STI ou en tertiaire.

Des interrogations sur la mise en place de passerelles à la rentrée 2010 et surtout en 2011

Il faudra observer comment les familles se sont emparées, ou ne se sont pas emparées, des possibilités de passerelle dans le cadre assez restreint défini par la plupart des académies pour cette rentrée :

- au sein de la voie professionnelle, où se joue la crédibilité d'une poursuite d'études en première professionnelle après un CAP ;
- entre la seconde générale et technologique et la première professionnelle (et non la seconde professionnelle comme c'est le cas jusqu'ici), qui requiert une logique d'accompagnement pédagogique et d'aménagement du cursus (modalités des PFMP ; validation du diplôme intermédiaire).

A la rentrée 2011, le calibrage et l'organisation des premières professionnelles seront un enjeu important car, si elles n'auront plus à scolariser beaucoup d'élèves issus de terminale BEP, elles devront accueillir non seulement la cohorte des élèves de seconde professionnelle mais aussi un certain nombre d'élèves issus de terminale CAP et de seconde générale et technologique, comme le montre le tableau ci-dessous établi par le rectorat de Bordeaux :

Académie de Bordeaux : origine des élèves de 1ère professionnelle (en %)

| | seconde prof | Term BEP | CAP2 | seconde GT |
|------|--------------|----------|------|------------|
| 2009 | 20 | 73 | 5 | 1 |
| 2010 | 59 | 36 | 3 | 1 |

De plus, le devenir de la passerelle de la voie professionnelle vers la voie générale et technologique, encore effective cette année dans les établissements où existent des terminales BEP, est incertain, ce qui pose plus globalement la question de l'équilibre à moyen terme entre la voie technologique et la voie professionnelle.

3. L'accompagnement et la mise en place de l'accompagnement personnalisé : un bilan contrasté mais des avancées

3.1 Le renforcement de l'accompagnement des établissements

Les académies se sont généralement dotées de dispositifs de suivi et d'évaluation, qui s'appuient sur les corps d'inspection. Leur implication, après la période de tâtonnement du début de l'année, est avérée presque partout même si leurs nouvelles missions, dans le contexte d'une autonomie accrue des lycées professionnels, restent en partie floues, notamment pour les enseignants. Ils ont mis en place un ensemble d'actions d'information, de formation, de production de ressources, de mutualisation.

Le correspondant académique de La Martinique note ainsi la volonté des responsables académiques d'optimiser les dispositifs de réussite mis en place par les équipes pédagogiques cette année, qui « sont indissociables d'une vraie qualité de formation », qu'il s'agisse de l'accueil, du positionnement de l'élève en début et au fur et à mesure de la formation, du suivi personnalisé de l'élève tout au long du cycle au moyen d'entretiens réguliers ou de fiches bilan et de groupes de soutien, qu'il s'agisse enfin d'évaluation permanente des dispositifs.

On trouve sur des sites académiques des documents ressources sur l'accompagnement personnalisé. Beaucoup de correspondants académiques constatent qu'il y a peu voire pas du tout de lien entre les équipes chargées de travailler sur l'accompagnement personnalisé au lycée professionnel et au lycée général et technologique.

3.2 Il se confirme que 2009/2010 est une année de transition

Certaines académies ont réalisé des enquêtes bilan auprès de l'ensemble des lycées professionnels. D'autres travaillent sur des échantillons. De ces enquêtes, et des visites réalisées par les correspondants académiques il se confirme que l'année 2009/2010 est une année de transition, pendant laquelle la dimension pédagogique de la rénovation, en particulier l'accompagnement personnalisé, s'est mise en place de façon très inégale.

A Nice, un premier bilan de la réforme plutôt positif a été tiré par les corps d'inspection et les chefs d'établissement :

- les enseignements obligatoires sont affectés conformément aux horaires globaux présentés dans les textes, avec des répartitions mécaniques qui respectent globalement les aspects réglementaires mais qui ne reposent pas suffisamment sur un projet pédagogique ;
- les heures d'enseignement général liées à la spécialité sont le plus souvent affectées, intégrées à l'emploi du temps, sans projet particulier et sans lien avéré avec la spécialité concernée ; les modalités et contenus pédagogiques de ces enseignements sont mal maîtrisés par les acteurs ;
- les heures d'accompagnement personnalisé sont globalement affectées en totalité ou en partie (2 heures à 2,5 heures) avec des pratiques différentes (HSA ou HSE, parfois heures non affectées faute d'enseignants "volontaires" ou "intéressés") selon des modalités mal ou peu définies et en fonction des contraintes organisationnelles fortes.

A Rouen, les services académiques ont réalisé un questionnaire envoyé aux 62 établissements concernés. Il ressort des réponses au questionnaire que l'accompagnement personnalisé a débuté dans 93 % des cas ; dans 78 % des établissements, il fait suite à un positionnement, réalisé à partir d'entretiens et ou de tests. Les activités proposées portent sur l'orientation (connaissance des métiers, des passerelles), sur la mise à niveau par de l'aide individualisée, sur de l'aide méthodologique, mais aussi sur des approfondissements disciplinaires, des ouvertures culturelles, des activités sportives ; il faut aussi noter des ateliers de communication orale, d'écoute individuelle, de savoir être et de remise en confiance.

L'utilisation de ces heures se fait à 39 % en heures postes, à 18% en HSE et à 43 % selon une formule mixte. Dans 82 % des cas, l'accompagnement personnalisé apparaît dans l'emploi du temps des classes. Plus intéressant est le fait que des regroupements d'élèves de classes différentes soient prévus dans 54 % des cas, ceci explique que dans 60 % des cas ces heures soient inscrites en barrette dans l'ensemble des emplois du temps. Cette mise en place a été organisée avec le conseil pédagogique dans 52 % des cas et avec les conseils d'enseignement dans 80% des cas, essentiellement au mois de juin. Enfin dans 54% des cas, les professeurs

sont volontaires pour la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé, les autres sont désignés par le chef d'établissement.

Comme le dit le correspondant académique, l'appropriation par les établissements ne pourra se faire que dans la durée. « Cette rénovation de la voie professionnelle est un véritable laboratoire de la réforme des lycées généraux et technologiques qui doit se mettre en place à la rentrée 2010 ; à ce titre, elle montre que la voie professionnelle n'est pas à la marge du système éducatif, mais qu'au contraire, elle peut servir d'exemple à la voie générale ».

3.3 Des projets émergent dans les établissements pour la rentrée 2010

L'observation de la préparation de la rentrée dans les lycées professionnels donne, de façon encore contrastée certes, des signes encourageants. L'adhésion aux aspects pédagogiques de la rénovation progresse. Dans les bilans rapportés par plusieurs correspondants académiques (Bordeaux, Caen) il apparaît que la visibilité que donne l'accompagnement personnalisé au travail des enseignants avec chaque élève est perçue par les enseignants et les élèves comme une forme de reconnaissance de leur investissement pour les uns, de leurs besoins pour les autres.

Dans des établissements dont il est impossible d'apprécier la part dans l'ensemble des LP, se sont mis en place des processus collectifs et partagés de réflexion autour des objectifs de l'accompagnement personnalisé et de ses modalités. On voit émerger des projets d'organisation qui, s'ils entrent en vigueur à la rentrée, seront des avancées réelles. La capacité de management des chefs d'établissement et de fonctionnement des conseils pédagogiques en sont deux éléments déterminants.

Il reste néanmoins à faire en sorte que ces « frémissements » (selon l'expression de la correspondante académique de Nancy-Metz) irradient l'ensemble des lycées professionnels, ce qui suppose notamment un renforcement de l'accompagnement par les corps d'inspection et un effort de mutualisation des projets et des pratiques.

* * *

Trois analyses de correspondants académiques représentatives de la diversité des académies

- Un bilan encourageant dans l'académie de Bordeaux

Dans les établissements visités, se développe une réflexion collective associant un nombre plus ou moins grand d'enseignants sur le sens des dispositions de la rénovation et la manière de les mettre en œuvre. Cette réflexion est formalisée dans plusieurs LP dans un document qui cadre les objectifs, les principes et le contenu de l'accompagnement personnalisé.

Des points communs apparaissent dans la réflexion et les projets des établissements :

- une logique de réponse aux besoins des élèves qu'il faut donc identifier et suivre dans la durée ;
- une modulation des objectifs en fonction des niveaux d'enseignement. A titre d'exemple, dans l'un des LP visités : « aider par un soutien les élèves qui sont en difficulté ou n'affichent pas une réelle motivation ; permettre à tous les élèves de consolider leur projet professionnel à travers des échanges personnalisés et des compléments formation ; aider à préparer l'après

baccalauréat : la recherche d'emploi, l'insertion professionnelle, le cas échéant l'accès à une STS ».

- la nécessité d'une période d'accueil et d'évaluation : dans tous les établissements, émerge l'idée qu'on a besoin d'une période en début d'année pour identifier les besoins des élèves avant de mettre en place l'accompagnement personnalisé

- la diversité des activités à proposer : le plus souvent : remédiation en français ; remédiation en mathématiques ; aide méthodologique ; construction du projet professionnel ; recherche de stages de perfectionnement

- la souplesse nécessaire de l'organisation et du financement de l'accompagnement personnalisé.

Pour répondre aux besoins des élèves et leur proposer une variété d'activités, il faut une souplesse d'organisation et (de financement) de l'accompagnement personnalisé qui implique de bousculer les modes d'organisation habituels des enseignements.

Deux schémas émergeaient au moment des visites :

- l'organisation par classe avec attribution d'une heure au professeur principal et le reste à des enseignants de la classe ;

- l'organisation des classes en barrette avec mise à disposition d'enseignants sur la plage horaire.

Quel que soit le schéma, le mode de financement envisagé est très nettement l'HSA, sans que les modalités ne soient encore précises à la date des visites. On note toutefois des initiatives visant à optimiser et à assouplir au maximum les conditions de financement et donc de fonctionnement de l'accompagnement personnalisé.

- Un bilan mitigé dans l'académie de Nancy-Metz

« Les marges de manœuvre des LP sont souvent considérées comme relevant davantage de l'autonomie administrative que de l'autonomie pédagogique. La question de la mise en barrette de certains enseignements et des séquences d'accompagnement personnalisé semble entrée dans les réflexions des proviseurs adjoints, mais les organisations envisagées continuent de se heurter soit au manque de locaux, soit à la capacité de certains enseignants à travailler ensemble. Cette deuxième séquence de visites a été révélatrice des disparités fortes quant à l'état d'avancement des établissements sur la mise en place de la réforme de la voie professionnelle, réforme qui n'est toujours pas uniformément accompagnée au plan académique par les corps d'inspection. Des frémissements existent pour faire évoluer les choses à la prochaine rentrée quand les chefs d'établissements et les conseils pédagogiques ont bien intégré les enjeux de la réforme et en partagent les objectifs comme les modalités. Mais ces disparités se retrouvent au sein des équipes où des enseignants en nombre encore trop limité essaient de mettre en place des projets alors que d'autres font des efforts pour reproduire les anciens modèles ».

- Un bilan balancé dans l'académie de Caen

Le correspondant académique de Caen résume le climat : « La rénovation de la voie professionnelle est désormais largement appropriée par les acteurs. Dans l'ensemble, un pas culturel semble avoir été franchi. Il tient d'abord au sentiment partagé majoritairement par les élèves et par les enseignants que la réforme a, conformément à ses ambitions initiales, contribué à revaloriser l'image de la voie professionnelle ». « Il faut souligner les effets de l'important travail conduit par les professeurs au sein des établissements, sous l'autorité des chefs d'établissement, afin de donner au concept de « personnalisation » une signification

authentiquement perçue comme telle par les élèves. Là où les élèves expriment une appréciation positive, ils reconnaissent que la plage horaire consacrée à l'accompagnement personnalisé a été effectivement organisée en prenant en compte des besoins clairement identifiés chez eux. Ils en expriment de la satisfaction, d'une part parce qu'ils y voient une forme de considération pour leurs difficultés ou leurs intérêts propres, mais aussi, en second lieu, parce qu'ils ont le sentiment que l'institution à travers cette formule dont, pour la plupart ils font la découverte, manifeste un souci réel de les aider au mieux à surmonter leurs difficultés. Dans d'autres cas, cependant, force est de constater que la réalité du travail conduit par les professeurs apparaît nettement moins convaincante, notamment dans des LP où le concept d'accompagnement personnalisé suscite encore des contestations, alors même pourtant que l'on souligne l'engagement et la contribution des inspecteurs pédagogiques. Il va de soi que, dans ce cas de figure, l'écho renvoyé alors par les élèves est pour le moins « en demi-teinte ».

IGAENR

CORRESPONDANTS ACADÉMIQUES 2009-2010

| | | |
|----------------------|------------------|--|
| Groupe Ile-de-France | Paris | Martine Caffin |
| | Créteil | Luc-Ange Marti - Jean-Paul Pittoors |
| | Versailles | Marie-Françoise Choisnard - Christian Bigaut |
| Groupe Nord-Ouest | Lille | Françoise Mallet/Michel Georget |
| | Amiens | Jean-René Genty |
| | Rouen | Alain Perritaz |
| | Caen | François Louis |
| Groupe Est | Reims | Jean-Pierre Bazelly |
| | Nancy-Metz | Frédérique Cazajous |
| | Strasbourg | Jean Vogler |
| | Dijon | Jean-François Picq/Alain Dulot |
| | Besançon | Jean-Pierre Lacoste |
| Groupe Ouest | Rennes | François Dontenwille |
| | Nantes | Joël Sallé |
| | Poitiers | Anne-Marie Grosmaire |
| | Orléans-Tours | Jean-Claude Ravat |
| Groupe Midi | Limoges | Michèle Mosnier |
| | Bordeaux | Jean-François Cuisinier |
| | Toulouse | Marc Buissart |
| | Montpellier | Philippe Lhermet |
| Groupe Sud-Est | Clermont-Ferrand | Michel Roignot/Monique Ronzeau |
| | Lyon | Françoise Monti |
| | Grenoble | Jean-Pierre Hédoïn |
| | Aix-Marseille | Martine Saguet/Roseline Martel |
| | Nice | Alain Brunet |
| | Corse | Jacques Haudebourg |
| Outre-mer | Martinique | Luc-Ange Marti |
| | Guadeloupe | Françoise Boutet-Waiss |
| | Guyane | Eliane Langlois |
| | La Réunion | Antoine Bousquet |
| | TOM | Brigitte Wicker |

