

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée

N° 23-24 002C – janvier 2025

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

**La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires,
d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue
et des offres nouvelles au lycée**

Janvier 2025

Cécile BRUYÈRE

Xavier GAUCHARD

David BAUDUIN

Brigitte HAZARD

Mathieu MONTHÉARD

Jean-Michel PAGUET

Michel QUÉRÉ

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

SYNTHÈSE	1
Liste des préconisations.....	2
Introduction.....	5
Contexte de la mission et problématique	5
Méthodologie adoptée par la mission	6
1. L'arrivée en seconde, une marche difficile à franchir dans la scolarité	6
1.1. Constats et analyses de l'élève arrivant en classe de seconde	7
1.1.1. <i>Un état d'esprit positif dans un contexte complexe</i>	7
1.1.2. <i>Des approches pédagogiques et attentes scolaires différentes qui placent les élèves et les enseignants face à des difficultés.....</i>	9
1.1.3. <i>Des professeurs face à des dilemmes pour gérer des classes plus hétérogènes</i>	12
1.1.4. <i>Des élèves en difficultés, voire en danger</i>	13
1.1.5. <i>Des enseignants inquiets sur le niveau scolaire des élèves</i>	14
1.1.6. <i>L'évaluation des élèves demeure une source importante de stress et ne suscite pas assez de réflexion chez les enseignants.....</i>	16
1.2. Les leviers à disposition des enseignants pour aider et soutenir les élèves à mieux « franchir la marche ».....	18
1.2.1. <i>Renforcer la liaison collège - lycée</i>	18
1.2.2. <i>Mieux gérer l'hétérogénéité scolaire des élèves de la classe de seconde</i>	20
2. Le parcours de formation et d'orientation, des exigences complexes à concilier.....	23
2.1. Perception par les élèves et les équipes du parcours scolaire de l'élève	24
2.1.1. <i>Une méconnaissance par l'élève de troisième des différentes possibilités de parcours en seconde..</i>	24
2.1.2. <i>L'affectation des élèves de troisième en seconde et les bénéfices de la mise en place du « droit à l'erreur » en première année du lycée.....</i>	25
2.1.3. <i>Constats sur l'état d'esprit des élèves de seconde quant à leur orientation.....</i>	29
2.1.4. <i>L'orientation des élèves de seconde en première.....</i>	30
2.1.5. <i>Les décisions de redoublement et les taux d'exercice du droit au maintien pour les élèves des classes de troisième et de seconde générale et technologique.....</i>	31
2.2. Des propositions pour améliorer le parcours scolaire des élèves en classe de seconde.....	32
2.2.1. <i>Un pilotage de l'offre de formation professionnelle dont le niveau régional doit s'emparer</i>	32
2.2.2. <i>Une orientation référée à une hiérarchie implicite des voies de formation, genrée et marquée par des disparités sociales et territoriales</i>	33
2.2.3. <i>Des actions en faveur de la sensibilisation des élèves à la connaissance des formations et des métiers à parfaire au lycée.....</i>	33
2.2.4. <i>Rendre plus visibles la voie technologique et les poursuites d'études associées</i>	35
2.2.5. <i>L'accompagnement des élèves dans la construction de leur parcours</i>	37
3. L'engagement citoyen de l'élève de seconde, un potentiel à révéler	37

3.1.	De multiples formes d'engagement dans et hors le lycée...	38
3.1.1.	<i>Un engagement d'initiative individuelle</i>	38
3.1.2.	<i>La « classe engagée » pour fédérer les différents labels d'engagement</i>	40
3.1.3.	<i>L'engagement hors l'école</i>	41
3.2.	... dont la reconnaissance et la valorisation gagneraient à être développées	41
3.2.1.	<i>Quelques pistes pour gagner en cohérence et en lisibilité</i>	41
3.2.2.	<i>Reconnaître les compétences psychosociales acquises par l'engagement des élèves</i>	42
3.2.3.	<i>La valorisation de l'engagement en question</i>	42
	Conclusion	44
	Annexes	45

SYNTHÈSE

La mission s'est intéressée, pour la première fois, à ce moment charnière que constitue la classe de seconde dans le parcours scolaire des élèves, par laquelle passe 90 % d'une classe d'âge. La mission a entendu de très nombreux acteurs et en tire un portrait inédit autour des dimensions d'apprentissage, d'orientation, et d'engagement citoyen dans un contexte d'évolutions structurelles au collège et au lycée.

La mission souligne la complexité de la transition du collège au lycée. Quoiqu'appréciant ce nouveau cadre de vie, les élèves sont confrontés à un environnement de travail plus autonome et à des attentes accrues, pour lesquelles ils sont souvent mal préparés. La diversité des niveaux et des objectifs des élèves accentue les disparités au sein des classes, tandis que des facteurs comme l'usage excessif des téléphones et les séquelles de la crise sanitaire ont toujours des effets sur leur bien-être et leurs performances scolaires. La mission a également relevé que les élèves sont souvent déstabilisés par le système d'évaluation, perçu comme stressant et parfois inéquitable, ce qui entrave leur confiance et leur motivation. Le rapport souligne enfin la difficulté à identifier et à assurer un suivi des élèves les plus fragiles.

Pour surmonter ces difficultés, le rapport recommande de renforcer la transition entre le collège et le lycée par une collaboration institutionnalisée entre enseignants des deux niveaux, d'utiliser les moyens de l'établissement pour rendre plus progressif le passage du collège au lycée, d'introduire des pédagogies adaptées à l'hétérogénéité des classes et d'harmoniser les pratiques d'évaluation. Ces initiatives visent à assurer une intégration plus sereine des élèves en seconde, en faisant de cette année une base solide pour leur réussite future.

Si la classe de seconde est bien identifiée comme un moment d'adaptation crucial, ses enjeux ne le sont pas par les élèves et les familles. En matière d'orientation, la classe de seconde marque une étape décisive où les élèves doivent envisager leur poursuite d'études et faire le choix d'un métier dans la voie professionnelle, d'une série dans la voie technologique ou de spécialités dans la voie générale. Ce processus est souvent compliqué pour les élèves mais aussi pour les enseignants, du fait d'un manque de connaissance des différents parcours qui peut aboutir à des choix d'orientation subis plus qu'assumés. Le rapport recommande d'intégrer la thématique de l'orientation dans la liaison collège-lycée pour une meilleure connaissance des parcours par les acteurs, de rendre davantage visible la voie technologique par l'augmentation de son enseignement en classe de seconde et de renforcer le dialogue entre enseignants et familles pour que le parcours d'orientation reflète davantage les projets des élèves construits à partir d'informations robustes.

Sur le plan de l'engagement, le rapport souligne l'importance du parcours citoyen qui accompagne les élèves dans la prise de conscience de leur rôle sociétal à travers de fonctions électives ou d'actions dans et hors l'École. Les lycées sont encouragés à proposer des initiatives variées pour favoriser une culture d'implication civique chez tous les élèves. Par ces expériences, ils peuvent expérimenter les conséquences concrètes de leurs actions, renforçant ainsi leur engagement citoyen. La mission recommande de reconnaître cet engagement au travers des compétences, notamment psychosociales, que les élèves construisent.

Liste des préconisations

Axe n° 1 - Renforcer la liaison collège-lycée, pour faire des classes de troisième et de seconde de véritables tremplins vers la réussite.

Recommandation 1 : formaliser la liaison collège - lycée.

Installer, structurer et planifier, au niveau académique et à l'échelle d'un réseau ou d'un bassin, un travail entre les enseignants de troisième du collège et ceux de seconde du lycée visant la cohérence et l'évolution progressive des règles collectives, des modalités d'enseignement par discipline afin de réduire l'écart entre les connaissances acquises au collège et les attendus des programmes du lycée, des modalités et des attendus d'évaluation ; ceci avec un pilotage par les corps d'inspection territoriale, une programmation fixée en amont, une progression définie dans une perspective pluriannuelle, en appui sur les dynamiques et structures existantes : inspecteurs référents, formations d'initiative locale (FIL), constellations disciplinaires, laboratoires disciplinaires et pluridisciplinaires, temps de rencontre entre CPE...

Recommandation 2 : diffuser les documents institutionnels relatifs à la scolarité.

Assurer, au niveau ministériel, la diffusion systématique de tous les documents institutionnels donnant des informations sur la scolarité des élèves :

- à l'intention des professeurs de lycée, diffuser, en fin d'année scolaire de troisième, les livrets personnels de compétences du collège avec la synthèse des acquis du socle de chaque élève ;
- à l'intention des enseignants du collège, diffuser, après chaque conseil de classe de l'année de seconde, les bulletins trimestriels de seconde de leurs anciens élèves.

L'objectif est d'informer, d'une part, les équipes des lycées sur les besoins des élèves arrivant en seconde, d'autre part, les équipes en collège sur le devenir, la réussite et les difficultés de leurs élèves.

Recommandation 3 : organiser des temps d'information et d'immersion pour accompagner les élèves dans leur parcours d'orientation.

Installer, au niveau académique et à l'échelle d'un réseau ou d'un bassin, au premier et au deuxième trimestres de l'année scolaire, des moments d'information communs des classes de troisième et de seconde, avec les professeurs principaux, les familles et les élèves, sur les parcours d'orientation, la professionnalisation pour la 2nde professionnelle, la poursuite d'études pour la 2nde générale et technologique avec en fin de 2nde le choix d'orientation de la voie générale ou le choix d'une série pour la voie technologique ; proposer des immersions ciblées aux élèves de troisième et de seconde dans les voies professionnelle et technologique.

Axe n° 2 - Mieux gérer l'hétérogénéité scolaire des élèves de la classe de seconde pour favoriser leur engagement, leur réussite, et limiter les risques de décrochage scolaire.

Recommandation 4 : améliorer l'identification et l'accompagnement des élèves les plus fragiles en s'appuyant sur des enseignants référents.

Améliorer l'identification des élèves nécessitant un accompagnement spécifique, qu'il s'agisse de difficultés scolaires, de fragilités psychologiques ou d'une orientation non souhaitée ou réinterrogée en cours d'année scolaire. Renforcer les temps dédiés à leur soutien, à la construction d'un projet motivant et valorisant leur potentiel et nommer un coordinateur pour un suivi renforcé et une approche collective des actions menées : journée(s) d'accueil et d'intégration, temps de travail, entretiens, tutorat, bien-être des élèves, immersions...

Renforcer l'adhésion aux tests de positionnement de seconde et nommer un enseignant référent pour organiser des temps de travail. Optimiser l'exploitation des résultats pour diagnostiquer les besoins et proposer des remédiations adaptées.

Proposer des axes d'amélioration de l'utilisation actuelle de la DHG (dotation horaire globale¹) pour mieux accompagner les apprentissages des élèves : aide aux devoirs ; soutien pour pallier les carences d'expression

¹ Ensemble des moyens d'enseignement attribués à un établissement pour une année scolaire.

écrite, améliorer la richesse du lexique, renforcer les capacités de calcul ; développement des compétences psychosociales et de la persévérance scolaire ; projet spécifique de classe (voir recommandation 6).

Recommandation 5 : développer des temps de réflexion entre pairs et de formation sur les spécificités de l'enseignement en classe de seconde.

Proposer des formations pour la rentrée 2025, aux niveaux national et académique, sur la gestion des classes hétérogènes, comme la classe de seconde, dans la formation initiale et continue des enseignants : mise en évidence des points de vigilance et mise en place de solutions concrètes dans les classes.

Étendre le projet d'évaluation du cycle terminal du lycée général et technologique à l'année de seconde afin de rendre les pratiques d'évaluation entre enseignants plus cohérentes, de clarifier les attendus, d'explicitier les critères d'évaluation et de proposer une évaluation constructive au service de la progression des élèves.

Recommandation 6 : créer des projets pédagogiques adaptés aux objectifs de la classe de seconde.

Impulser la création de projets pédagogiques spécifiques pour chaque classe de seconde, en s'appuyant sur les expériences menées de coloration de classes attachée à des projets, ainsi que les expériences de la prépa-première, de la « cogniclasse », des classes à 24 élèves afin d'adoucir la transition collège - lycée, du micro-lycée, de la MLDS². Évaluer ces projets sur la base de leur contribution à l'amélioration des apprentissages des élèves.

Axe n° 3 - Améliorer la qualité du choix d'orientation des élèves pour une projection sereine dans leur parcours de formation.

Recommandation 7 : faire évoluer les outils d'affectation pour mieux prendre en compte le projet de l'élève vers la voie professionnelle.

Mettre en place un groupe de travail national pour faire évoluer Affelnet, afin que l'affectation dans la voie professionnelle prenne en compte la pertinence de la demande des élèves au regard de leur projet d'orientation et de leur projet professionnel, les élèves dont la demande est la plus cohérente devant pouvoir devenir prioritaires. Repenser les procédures d'affectation vers la voie professionnelle, pour éviter que des élèves ne soient affectés en seconde générale et technologique faute de place ou d'affectation en lycée professionnel.

Recommandation 8 : informer les élèves et les enseignants sur les parcours post-seconde.

Garantir, au sein des lycées généraux et technologiques, l'effectivité des cinquante-quatre heures annuelles du Parcours avenir. Mettre en place des créneaux dédiés : horaires hebdomadaires, semaine de l'orientation...

Construire, au niveau ministériel, un dispositif numérique retraçant le parcours des élèves à partir de la classe de seconde pour diffuser aux enseignants l'information sur les poursuites d'étude post baccalauréat ou sur l'insertion professionnelle des élèves sortants de l'enseignement professionnel en fonction des choix d'orientation en troisième et en seconde.

Déployer, au niveau académique, des formations d'initiative locale à destination des professeurs, qui répondent à des problématiques de territoire afin d'accroître leur connaissance des parcours et de leur diversité, et de renforcer ainsi leurs capacités d'intervention auprès des élèves.

Recommandation 9 : renforcer la dimension technologique de la seconde générale et technologique.

Présenter systématiquement aux élèves de troisième de collège les différents parcours qui s'offrent à eux au lycée, dans les voies générale, technologique et professionnelle. Accompagner les élèves intéressés par la voie technologique en leur présentant la diversité des séries et des poursuites d'études.

Transformer l'enseignement de SNT (sciences numériques et technologiques) en retravaillant le programme pour développer davantage sa dimension technologique, avec au premier semestre, une dimension

² MLDS : mission de lutte contre le décrochage scolaire : <https://eduscol.education.fr/1284/mission-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire>

numérique forte, tel qu'elle existe actuellement, puis au deuxième semestre, un enseignement de découverte technologique qui explore, au choix des élèves, les domaines tertiaire ou industriel, et articule cet enseignement autour d'un projet technologique, dimension essentielle pour appréhender une poursuite d'études vers la voie technologique.

Axe n° 4 - Révéler et affirmer la citoyenneté des élèves.

Recommandation 10 : élaborer localement un document d'information sur les possibilités d'engagement dans et hors le lycée.

Créer un document d'information, au sein de l'établissement, donnant une vision d'ensemble cohérente des possibilités effectives d'engagement des élèves dans l'établissement et hors établissement, en s'appuyant sur les structures locales de la continuité éducative.

Recommandation 11 : permettre à chaque élève de s'engager durant les années lycée.

Garantir, au niveau de l'établissement, à tous les élèves un moment d'engagement lors des trois années de lycée notamment pour diminuer les disparités d'ambition scolaire selon les origines sociales. Offrir à tous les élèves des lieux et des moments pour partager leurs expériences d'engagement et les sensibiliser aux finalités de l'engagement, tant en faveur de la construction de leurs compétences que de la cohésion sociale.

Recommandation 12 : reconnaître les compétences acquises de l'engagement citoyen.

Donner de l'effectivité, au niveau de l'établissement, au parcours citoyen en seconde en améliorant l'organisation de son pilotage et en reconnaissant par une mention dans le bulletin et le livret scolaires les compétences, notamment psychosociales (CPS), acquises dans les situations et activités dans lesquelles les élèves sont engagés dans et hors l'École. Cette reconnaissance ne doit être discriminante ni socialement, ni géographiquement, et doit être conditionnée au fait que cet engagement respecte les valeurs de la République et soit accessible à tous.

Introduction

Les ministres chargés de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'éducation nationale et de la jeunesse ont confié à l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) une mission thématique sur « la classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée ».

Inscrite au programme annuel de travail de l'IGÉSR pour l'année scolaire et universitaire 2023-2024³, cette mission d'évaluation et de conseil, à visée prospective, vise à nourrir la réflexion, à proposer des transformations et à éclairer la décision. Dans le contexte de l'annonce d'un « *choc des savoirs pour élever le niveau de l'école* », il a également été demandé à la mission d'apporter des informations et de livrer une analyse sur la mise en œuvre des nouvelles mesures et des nouveaux dispositifs que cette ambition porte : l'instauration, à la rentrée scolaire 2025, d'une classe prépa-seconde pour favoriser la remise à niveau des élèves n'ayant pas obtenu le diplôme national du brevet (DNB) ; la fin du dernier mot laissé aux parents pour le redoublement ; la création d'un nouvel outil numérique de remédiation ou d'approfondissement en français et en mathématiques, basé sur l'intelligence artificielle (MIA seconde), mis à disposition des élèves. Une première réponse à cette demande a fait l'objet d'une note flash transmise en janvier 2024.

Plus largement, la mission entend également contribuer aux réflexions et actions engagées pour améliorer les apprentissages des élèves, leur information et leur réflexion pour qu'ils puissent développer leur parcours d'orientation (parcours Avenir), et pour étendre leur engagement dans et hors l'École, en particulier par l'intermédiaire du parcours citoyen.

Contexte de la mission et problématique

La transformation de la voie professionnelle engagée en 2018 et poursuivie depuis, la réforme du lycée général et technologique mise en œuvre depuis 2019 ont induit de profonds changements au sein des lycées en France. Si, à la suite de ces réformes, les classes de seconde (seconde générale et technologique et seconde professionnelle) ont connu des modifications notables tant du point de vue de leur organisation que de leurs enseignements (révision complète des contenus programmatiques, création de nouveaux enseignements, ...), on constate que ce niveau a suscité une moindre attention, en matière de réflexion didactique et pédagogique comme de pilotage, que les niveaux du cycle terminal, aussi bien auprès des élèves, de leurs familles que des personnels de l'éducation nationale.

Cette moindre considération est pour autant paradoxale, tant elle mérite d'être rapportée à la singularité de la classe de seconde : si elle est la seule année scolaire, à partir de la classe de troisième, à ne pas comporter d'épreuves, anticipées ou terminales, cette classe constitue surtout, et de manière exceptionnelle dans la scolarité de l'élève, un niveau isolé, entre le cycle 4 achevé à la fin du collège, et le cycle terminal. Elle représente en outre une étape essentielle dans le parcours de l'élève, concentrant de multiples enjeux :

- une double finalité, celle de consolider les acquis du cycle 4 pour garantir un parcours serein au lycée, et celle de favoriser une projection vers le cycle terminal et, ultérieurement, vers de possibles études supérieures ;
- des enjeux d'apprentissage d'une posture de l'élève différente de celle du collège et destinée à renforcer une acquisition de connaissances laissant plus de place à l'autonomie et au travail individuel ;
- des enjeux d'orientation : après un premier palier en fin de classe de troisième, un second doit être envisagé par l'élève en cours d'année de seconde, dans la voie professionnelle vers telle ou telle spécialité au sein d'une famille de métiers, dans la voie générale et technologique, vers la voie technologique et le choix d'une série correspondante, ou vers la voie générale avec le choix de trois enseignements de spécialité selon les appétences et les projets de l'élève ;
- des enjeux, non négligeables, d'évolution géographique et sociale : avec la découverte d'un nouveau site, de nouvelles équipes d'enseignants, ... ; bien souvent aussi, avec la recomposition du cercle de sociabilité ;

³ Bulletin officiel n° 33 du 7 septembre 2023.

- des enjeux, enfin, d'évolution personnelle, puisque ce niveau, au cœur de l'adolescence, représente bien souvent chez les élèves un temps d'interrogation, voire d'inquiétude et de remise en question.

Méthodologie adoptée par la mission

Ainsi que l'indique le titre même de la mission, trois perspectives distinctes et cependant complémentaires sont ici envisagées car jugées particulièrement importantes pour les élèves accédant à la classe de seconde : les apprentissages, l'orientation et l'engagement.

Pour se saisir pleinement de ces perspectives, la mission a adopté un prisme étendu, à la fois dans ses recherches et ses analyses. Elle a consulté une large littérature, interne (précédents rapports de l'IGÉSR, études de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ...) et externe (notamment, des travaux de recherche sur le bien-être des jeunes, leur orientation et leur engagement). Pour conduire ce travail d'expertise, la mission a pu visiter pendant l'année scolaire 2023-2024 trente-et-un lycées, professionnels (dix), polyvalents (onze), généraux et technologiques (huit) et deux micro lycées de sept académies : Aix-Marseille, Amiens, Créteil, La Réunion, Nancy-Metz, Poitiers et Rennes. Le choix des lycées a été guidé par le souci de privilégier des établissements représentatifs de leur territoire, ni élitistes, ni en crise ou en grande difficulté et proposant une diversité des familles de métiers en voie professionnelle, d'enseignements de spécialités et de filières technologiques en voie générale et technologique. En premier lieu, le choix des établissements a de fait écarté des établissements se caractérisant par des IPS ou des taux de réussite particulièrement élevés ou particulièrement faibles. En second lieu, la pratique de l'entretien collectif, qui a été choisie pour les enseignants et les élèves, comporte en elle-même des risques de biais de groupe⁴.

La mission a rencontré 779 personnes (dont 290 élèves). Les auditions ont permis d'enrichir la dimension qualitative et de nourrir le constat, les analyses et les recommandations de ce rapport. Lors de chacune de ses visites, elle s'est attachée à rencontrer systématiquement l'équipe de direction, l'équipe éducative, des enseignants et des élèves. Elle a également mené des entretiens avec des acteurs nationaux, entre autres sur l'orientation, la mise en œuvre de nouveaux outils de remédiation, le projet de déploiement du service national universel (SNU). Les entretiens réalisés par la mission permettent de garantir une certaine solidité des constats qui ont pu émerger, mais ils ne sauraient à eux seuls prémunir l'analyse des biais liés à une telle approche qualitative.

Afin d'appréhender au plus près les questions qui se posent aux principaux intéressés, la mission s'est délibérément placée « à hauteur d'élèves » et a suivi les différentes étapes de leur parcours : leur arrivée en classe de seconde ; leur parcours de formation et d'orientation en cours d'année de seconde ; leur engagement citoyen.

Tout au long de ce rapport, la mission formule au fil de l'eau des recommandations susceptibles de mieux concilier l'adéquation entre la singularité indiquée de l'année de seconde et une progression scolaire sereine de l'élève dans cet environnement transformé des lycées.

1. L'arrivée en seconde, une marche difficile à franchir dans la scolarité

Le passage des élèves de la troisième au lycée se traduit pour nombre d'entre eux par un changement de lieu et une distance plus grande par rapport à leur domicile, par un changement des règles collectives qui régissent le lycée par rapport à celles du collège, par une augmentation des effectifs de classe et par une évolution de la relation aux adultes de l'établissement d'accueil. Malgré ces changements, les élèves disent apprécier la classe de seconde, notamment pour l'autonomie qu'elle offre, l'absence d'examens et pour les règles plus souples de fonctionnement, tout en prenant vite conscience que ce qui leur était demandé au collège n'est pas tout à fait ce que l'on attend d'eux aux lycées avec de nouvelles méthodes de travail, des attendus et un rapport à la connaissance différents.

⁴ Phénomène de psychologie sociale caractérisé à la fois par le fait que les membres d'un groupe peuvent avoir tendance à s'aligner sur les positions majoritaires et le fait que ces positions sont souvent confortées au sortir de la discussion.

Les élèves et leurs familles ont cependant une perception insuffisante des enjeux de cette classe de seconde, tant du point de vue des apprentissages que de l'orientation, classe qui constitue une année toute particulière dans le parcours des élèves, avec son ambivalence intrinsèque, entre palier de consolidation vers la voie générale ou vers la voie technologique et temps de projection vers le cycle terminal, l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

La mission a pu entendre les réflexions et les analyses de différents acteurs et identifier des leviers pour mieux franchir cette marche de scolarité. Si la majorité des élèves poursuit sa scolarité en franchissant cette nouvelle étape comme les précédentes, pour certains, cette « marche » se transforme en obstacle. La classe de seconde nécessite une attention particulière pour les élèves les plus fragiles par leurs résultats scolaires, orientés par défaut ou en souffrance dans leur scolarité. Cette période sensible de développement émotionnel et identitaire, marquée par une vulnérabilité psychologique, est d'autant plus complexe dans un contexte post-Covid, avec des inquiétudes croissantes liées aux défis environnementaux et l'usage envahissant des téléphones portables.

Ce sont les composantes de ces spécificités que la mission va tenter de mettre en déclinaison ci-dessous en évoquant les facteurs relatifs aux élèves, aux enseignants ainsi que les particularités de fonctionnement des lycées (généraux et technologiques, et professionnels).

1.1. Constats et analyses de l'élève arrivant en classe de seconde

1.1.1. Un état d'esprit positif dans un contexte complexe

L'état d'esprit à leur arrivée en classe de seconde des élèves rencontrés dans les lycées visités par la mission est dans l'ensemble positif, que ce soit en voie professionnelle ou en voie générale et technologique. Un grand nombre aborde cette entrée au lycée sans difficulté particulière. La grande majorité, apprécie d'être plus libres, plus autonomes, de rencontrer de nouvelles personnes, certains précisant qu'« *on est plus responsable de nous-mêmes, on a plus de liberté* ».

Un élève de la filière générale et technologique témoigne que ses enseignants de collège lui avaient annoncé une transition difficile vers le lycée ; mais il ne la trouve pas si compliquée. Il ajoute : « *Il faut arrêter de traumatiser les collégiens ; beaucoup de mes camarades ont été découragés par le discours des enseignants. Certains sont partis en voie professionnelle à cause de ce discours* ». Un autre élève confie que « *leur travail de lycéen par rapport à celui de collégien est le même voire moins stressant car, en seconde, il n'y a pas le DNB* ». L'absence d'examen conduit certains élèves à qualifier la seconde d'année « *sabbatique* ».

Encadré 1 : le passage de la troisième à la seconde en REP+ : ce qu'en disent les élèves

Des élèves de REP+⁵ interrogés pour un travail de recherche⁶ sur le passage de la troisième à la seconde témoignent d'une satisfaction à aller en cours au lycée même si leurs résultats sont en forte baisse à l'arrivée au lycée. Ils expriment une perception relativement positive et satisfaisante de leurs établissements, et ce dans les mêmes proportions qu'au collège. Cette satisfaction tient au plaisir de retrouver leurs pairs mais également, pour une part non négligeable d'entre eux, par l'intérêt qu'ils trouvent aux cours. Les relations qu'ils ont avec leurs professeurs sont également jugées bonnes ou très bonnes par une grande majorité d'élèves. On peut noter que les filles et les élèves ayant le meilleur niveau scolaire sont encore plus satisfaits que les autres. L'arrivée au lycée entraîne aussi des changements dans les sociabilités – perte d'amis du collège, découverte de nouvelles relations au lycée – qui peuvent être perçues comme des ruptures difficiles tout comme de nouvelles opportunités bienvenues.

⁵ Les réseaux d'éducation prioritaire REP+ concernent les quartiers connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire et les REP plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire.

⁶ A. Richard-Bossez, R. Cornand, S. Laiz Moreira, A. Pavie, F. Lorcerie, et al., Traverser le gué. Le passage de la troisième à la seconde en REP+ : ce qu'en disent les élèves, [rapport de recherche] ADEF, laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), IREMAM (institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman - CNRS-Aix-Marseille Université), TELEMME. 2021 ([hal-03409538](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03409538)).

Néanmoins, l'observation révèle que des élèves ne sont pas placés dans une situation favorisant les apprentissages. Le rapport à l'école et à la scolarité évolue et les constats peuvent être variés et complexes compte tenu du nombre de paramètres en jeu : niveau scolaire, motivation, degré d'autonomie, situations personnelles ou familiales, contexte social.

Il importe donc de contextualiser certaines des observations et des analyses menées par la mission à l'aide d'enquêtes quantitatives nationales⁷, lorsqu'elles existent, en particulier pour la question du bien-être psychologique des élèves arrivant en seconde.

Les résultats de la dernière enquête nationale de climat scolaire et de victimation 2022-2023⁸ et de l'enquête EnCLASS 2022⁹ montrent qu'une large majorité des élèves du secondaire expriment une perception positive vis-à-vis de leur vie actuelle, avec toutefois une perception positive moindre pour les filles par rapport à 2018.

Ces enquêtes font également ressortir quelques traits caractéristiques de cette population :

- une appréciation du bien-être mental à l'école bien supérieure pour les garçons que pour les filles ;
- une diminution sensible du bien-être des élèves au collège tout au long de leur parcours de la sixième à la troisième ;
- une nette dégradation de la santé mentale des élèves du secondaire entre 2018 et 2022.

Ces éléments semblent corroborés par les travaux à caractère plus général pour ces tranches d'âge de la population.

Le baromètre élaboré par la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA)¹⁰ annonce que l'état d'esprit des jeunes s'achemine vers un retour à la situation pré-Covid. Ces améliorations en 2022 puis en 2023 peuvent toutefois cacher une détérioration persistante pour les jeunes les plus fragiles.

Dans sa dernière étude sur les hospitalisations en lien avec un geste auto infligé (tentative de suicide, automutilation non suicidaire), la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) met en avant le doublement, entre 2012 et 2020, puis de nouveau entre 2020 et 2022, du taux d'hospitalisations pour geste auto-infligé de la patientèle féminine âgée de 10 à 19 ans, en précisant que « *la crise sanitaire pourrait avoir accéléré des tendances préexistantes, particulièrement en psychiatrie* ».

Les enseignants interrogés ont souvent souligné l'impact sur leurs élèves de la crise sanitaire et des confinements avec une augmentation du mal-être et des cas identifiés de phobie scolaire, de « *refus d'aller dans certains cours* » : « *On a perdu de vue des élèves malgré nos efforts* » ; « *Ça impacte aussi ceux qui nous arrivent aujourd'hui : problématiques d'addictions supérieure (addiction aux écrans, consommation de cannabis) ; nuits blanches des élèves ; problèmes de concentration ; humeur variable / émotivité ; absentéisme* »... Ces propos répétés révèlent la difficulté des équipes à accompagner les élèves qu'elles accueillent et peuvent atteindre des formulations paroxystiques sur une certaine incapacité du système éducatif à répondre aux besoins : « *Nous les éliminons alors qu'on devrait les accompagner* ».

Les enseignants ont aussi souvent évoqué lors des échanges « *l'usage invasif des téléphones portables qui mettent à rude épreuve la sociabilité et la scolarité* ». Les mêmes propos d'enseignants sont souvent ressortis sur ce qui semble être devenu un objet « *greffé à la main des élèves* », avec une consultation constante, « *la peur de rater quelque chose* », la perte de concentration « *à chaque notification, ils se déconcentrent du*

⁷ Annexe 3 : détails quantitatifs des enquêtes nationales étudiées par la mission.

⁸ Dans l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2022-2023 (note d'information de la DEPP n° 24.25), 91 % des élèves se sentent bien ou tout à fait bien dans leur lycée et 84 % estiment bien ou tout à fait bien apprendre dans leur lycée.

⁹ Dans l'enquête EnCLASS 2022 (Santé Publique France / Le point sur / La santé mentale et le bien-être des collégiens et lycéens en France hexagonale - Résultats de / Édition nationale / 9 avril 2024), 84,2 % des lycéens et 69,2 % des lycéennes expriment une perception positive vis-à-vis de leur vie actuelle, avec une perception en baisse pour les filles par rapport à 2018 (- 10 points au collège et - 11 points au lycée).

¹⁰ L'enquête menée par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) en 2023, qui interroge les jeunes âgés de 18 à 30 ans afin de sonder finement leur état d'esprit, indique que plus de la moitié des jeunes expriment un état d'esprit positif (51 %, + 3 points par rapport à 2022, + 5 points par rapport à 2021).

travail mené » et le désintérêt à l'égard de la mémorisation de par des informations accessibles instantanément.

Encadré 2 : sensibilisation aux effets négatifs du téléphone portable et utilisation raisonnée et cadrée

Si les téléphones portables connectent virtuellement les individus, leur usage peut aussi mener à un isolement et à une diminution des interactions en face à face. Par ailleurs, le temps passé sur les téléphones peut conduire à des comportements addictifs qui affectent le sommeil, la concentration et les performances scolaires. De plus, les échanges par messages et réseaux sociaux induisent parfois des malentendus ou une mauvaise interprétation des émotions, en raison notamment de l'absence de communication verbale qui aurait permis de clarifier le sens du message. Ces échanges numériques prennent une part croissante et invasive dans le harcèlement à l'école et au-delà. Néanmoins, dans le temps de l'école et hors de l'école, des règles et des expériences se développent pour promouvoir le mérite de la déconnexion.

Après l'interdiction de l'usage des téléphones portables à l'école et au collège, la classe de seconde où l'interdit n'est plus de mise, peut offrir une liberté mal gérée par les adolescents. En lien avec les familles et dans le cadre de la rédaction du règlement intérieur, il est important de poursuivre le travail mené pour un usage raisonné des téléphones portables : sensibilisation aux effets négatifs d'une utilisation excessive des téléphones sur la santé mentale et les performances scolaires, définir des règles strictes pour une utilisation sur des moments spécifiques d'enseignement, et des zones « sans téléphone » ...

Les enseignants précisent que la Covid-19 et l'usage intensif du téléphone portable ont provoqué une sorte d'amplification des difficultés observées chez les élèves, en particulier le fait que ces générations d'élèves sont globalement dans la passivité et dans une faible estime de soi, qui confortent de vraies difficultés d'expression individuelle dans un groupe classe.

1.1.2. Des approches pédagogiques et attentes scolaires différentes qui placent les élèves et les enseignants face à des difficultés

Bien qu'ils apprécient la nouveauté de la classe de seconde, les élèves réalisent rapidement les différences marquantes entre le collège et le lycée, avec toutefois des perceptions variées selon qu'ils sont au lycée général et technologique ou au lycée professionnel.

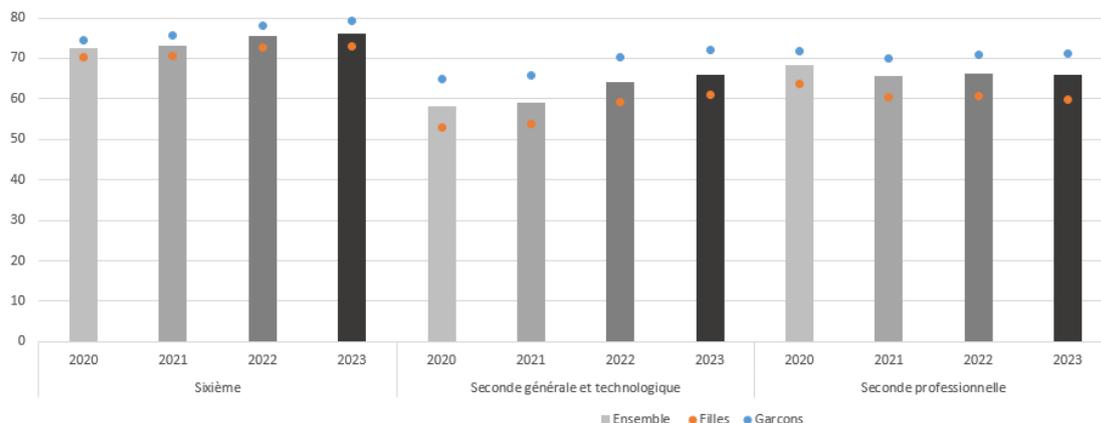
Les élèves de seconde de la voie générale et technologique

Les élèves reconnaissent travailler plus en seconde, même si cette perception est variable d'un enseignant à l'autre : « *En troisième, il suffisait d'apprendre par cœur* » pour assurer une réussite scolaire ; ce n'est plus le cas au lycée où « *les enseignants attendent plus de réflexion, de capacité à organiser et à développer sa pensée dans les apprentissages* », « *il y a plus de choses à apprendre, il faut apprendre plus vite et en plus grande quantité* », « *on nous demande d'écrire plus, on doit plus prendre des notes, c'est moins guidé et il faut développer plus* », même si, selon certains élèves, « *on nous demandait déjà cela* ».

Les décalages entre collège et lycée général et technologique peuvent être synthétisés en différentes tensions qui ressortent des propos des élèves : entre l'apprentissage « *par cœur* » au collège et l'exigence d'analyse et d'approfondissement au lycée, entre la simple application au collège et la nécessité de l'organisation autonome au lycée ; entre la saisie simple de la leçon posée au tableau au collège et l'exigence d'une prise de notes attentive au lycée... Les élèves soulignent que ces attendus et cette nouvelle posture d'élève ne sont pas assez explicitement exprimés. Ces ajustements sont découverts au fur et à mesure de l'année scolaire et engendrent de l'inquiétude, car la confiance des élèves en leurs capacités dans les différents enseignements est un élément central dans le choix à arrêter en fin d'année¹¹. L'accentuation exprimée du poids de la charge de travail, de la longueur des journées liée aux emplois du temps et du niveau d'exigence supplémentaire peut aussi mettre en souffrance cette part des élèves qui ne se sentent pas en capacité de réussir. Ces derniers sont à la fois découragés par le sentiment d'un écart de performance entre eux et certains de leurs pairs, et par l'incapacité à faire face à la charge de travail. Ces constats questionnent le rôle et les modalités d'échanges entre les professeurs principaux des classes de troisième et les enseignants de seconde.

¹¹ Diplôme d'une famille de métiers, série technologique ou enseignements de spécialité.

Dans les enquêtes adossées aux évaluations nationales¹², les élèves ont été interrogés sur leur sentiment de confiance sur l'année scolaire par la question suivante : « *Au début de cette année, pensez-vous être prêt pour réussir votre année ?* ». Les résultats concernant le sentiment de confiance pour l'année scolaire à venir, de septembre 2020 à 2023 (en %), sont représentés ci-dessous :



Lecture : à la rentrée 2023, 65,9 % des élèves de seconde générale et technologique se sentent prêts pour réussir l'année scolaire 2023-2024 dont 60,9 % des filles et 72 % des garçons.

Champ : France + Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, public + privé sous contrat.

Source : DEPP, évaluations exhaustives - questionnaires élèves, septembre 2023

Si des dispositifs sont mis en œuvre (accompagnement personnalisé, approche méthodologique dans les enseignements, ...) pour accompagner les élèves dans cette évolution substantielle, force est de constater qu'un bon nombre d'élèves se sentent encore démunis face à cette différence importante dans les attentes et la charge de travail entre collège et lycée (« *Je n'ai pas appris à travailler tout seul* », « *Au collège, on ne nous a pas appris à travailler par nous-mêmes* »). Certains expriment leur désarroi et leur difficulté à comprendre ce que l'on attend d'eux.

Les différences de comportements hors scolaire déstabilisent aussi les enseignants, même si ce n'est pas une observation nouvelle : « *Je ne donne plus de travail à la maison ; ça creuse les écarts (il y a un appui de l'adulte pour certains mais pas pour d'autres)* ». Le phénomène nouveau, lié à la forte hétérogénéité des groupes classes, est la difficulté rencontrée par l'enseignant pour récupérer les travaux donnés à faire à la maison : « *On a du mal à récupérer le travail que l'on a demandé la fois d'avant* ».

Encadré 3 : le passage de la troisième en REP+ à la seconde : ce qu'en disent les élèves

Les élèves de REP+ interrogés pour le travail de recherche¹³ sur le passage de la troisième à la seconde précédemment évoqué témoignent aussi que l'entrée au lycée est le moment où, en particulier pour eux, élèves de REP+ particulièrement dotés dans ce domaine, les dispositifs d'accompagnement des élèves (travail en petit groupe, aide aux devoirs...) se relâchent voire disparaissent. Ils ne sont plus forcément identifiés et accompagnés à la hauteur de leurs besoins. La suppression de l'étayage dont ils pouvaient bénéficier au collège peut leur être préjudiciable. Cet écart est particulièrement saillant pour les devoirs à la maison pour lesquels les élèves issus de REP+ ne disposent pas toujours d'appui dans leur entourage. Si certains élèves font appel à des aides extérieures (centres sociaux ou associations), pour d'autres, ces difficultés sont source de découragement, voire de décrochage ou d'abandon.

Les enseignants placent comme l'un des premiers enjeux de la classe de seconde, d'arriver à faire admettre aux élèves qu'il leur faut accentuer leur travail, dans et hors la classe. Une gageure pédagogique des enseignants est de tenter de leur redonner goût au travail et à l'effort contre l'immédiateté des ressources numériques et l'illusion de tout savoir instantanément.

¹² S. Andreu, A. Bret, A. Lacroix, R. Vourc'h (2023). Les filles moins confiantes que les garçons concernant l'année à venir et sur leurs performances, notamment en mathématiques. [Note d'information, n° 23.24. DEPP](#) & n° 24.34 – août 2024.

¹³ *ibid.*

Les élèves de seconde de la voie professionnelle

Depuis la réforme de 2009 (baccalauréat professionnel en trois ans), le lycée professionnel accueille des publics plus jeunes qui s'inscrivent dans un parcours qui reste pour nombre d'entre eux un choix souvent contraint. La perception d'un changement entre le collège et le lycée professionnel se manifeste d'abord dans l'intérêt pratique que les élèves trouvent dans les enseignements professionnels. Mais, au-delà, les enseignements généraux sont également perçus comme plus intéressants, et ces élèves, parfois en difficulté face aux apprentissages scolaires du collège, reconnaissent que les professeurs s'intéressent davantage à l'élève en voie professionnelle : « *Le prof est plus avec nous, les profs s'intéressent à nous, ils nous suivent aussi pour les stages* ». Une certaine réconciliation avec les attendus de l'école est à l'œuvre : « *La voie professionnelle c'est plus facile, on est moins chargé par les cours, et les cours en demi-groupes, c'est plus efficace* ». Plusieurs élèves ont également évoqué l'intérêt que pouvait constituer la co-intervention, à la faveur de laquelle les professeurs des enseignements généraux et des enseignements professionnels s'attachent à rapprocher, souvent dans une dynamique de projet, les contenus respectifs de leur cours et, ainsi, à rendre plus concrets et plus vivants, selon eux, leurs apprentissages.

Certains élèves de la voie professionnelle reconnaissent que « *c'est trop facile, qu'il n'y a pas assez de travail à la maison, que le programme n'avance pas assez vite* ». Dans les enquêtes adossées aux évaluations nationales, les élèves ont été interrogés sur leur temps de travail scolaire¹⁴.

➤ 1 Part d'élèves qui consacrent au moins 30 minutes par jour au travail scolaire à la maison, septembre 2022 (en %)

Depuis le début de l'année scolaire, combien de temps consacrez-vous en moyenne à votre travail scolaire ?		Sixième	Seconde générale et technologique	Seconde professionnelle	CAP
Au cours d'une semaine de classe (du lundi au vendredi)	Ensemble	56,1	65,3	42,9	38,0
	Filles	54,8	70,1	46,4	39,6
	Garçons	57,3	59,5	40,1	36,9
Pendant le week-end (hors vacances scolaires)	Ensemble	52,2	77,5	44,6	34,0
	Filles	52,1	81,7	50,3	38,0
	Garçons	52,2	72,3	40,0	31,3

Lecture : 56,1 % des élèves de sixième consacrent au moins 30 minutes par jour en semaine pour le travail scolaire à la maison.
 Champ : France métropolitaine + DROM + Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, Public + Privé sous contrat.
 Source : DEPP, questionnaires élèves, septembre 2022.

Réf. : Note d'Information, n° 23.24. DEPP

En règle générale, les élèves indiquent que, même si l'exigence scolaire pour les enseignements généraux est moindre, ils ne réussissent que « *parce que les matières professionnelles rattrapent les notes des enseignements généraux* ». Pour les enseignants, la faible appétence scolaire a de plus un effet sur le reste des modalités d'enseignement : « *Avant, lors des stages, ceux qui posaient problème à l'école avaient des comportements irréprochables en stages ; aujourd'hui, ce n'est plus le cas et des comportements inappropriés se posent aussi dans les stages* ».

Au-delà de ces difficultés dues à ces nouvelles approches pédagogiques et attentes scolaires demandées en seconde générale, technologique et professionnelle, les enseignants font face à un absentéisme plus ou moins sévère et à des problèmes de comportements et de décrochage scolaire. Les enseignants témoignent que les élèves présentent des problèmes plus importants de comportements inadaptés à l'école, conséquence d'une baisse sensible de savoir-être, et d'une moindre acquisition de compétences psychosociales : « *des grossièretés et des comportements impulsifs, une grande démotivation générale* », « *des violences physiques, et verbales, des gestes inadaptés, un manque d'empathie* », ce qui oblige les enseignants à travailler différemment avec leurs élèves pour pallier les carences d'expression écrite, pour améliorer la richesse du lexique, renforcer leurs capacités de calcul, et leur redonner goût au travail personnel et à la persévérance scolaire.

¹⁴ Les filles moins confiantes que les garçons concernant l'année à venir et sur leurs performances, notamment en mathématiques.
[Note d'information, n° 23.24. DEPP](#), op. cit.

Pour autant, les enseignants accordent des qualités à ces élèves nouveaux arrivants en seconde. Ils leur reconnaissent de la spontanéité et de la finesse, ce qui les interroge dans leurs pratiques pédagogiques et les amène à essayer de se réinventer pour leur faire comprendre l'intérêt d'un réel investissement scolaire (« *On a de plus en plus d'élèves qui arrivent sans feuille et stylos* »).

Pour les enseignants, l'acculturation des élèves arrivant en seconde et leur adaptation aux exigences du lycée sont plus tardives que voilà quelques années, comme l'a évoqué un professeur entendu par la mission : « *Auparavant, à la fin du premier trimestre, on avait des lycéens. Désormais le curseur s'est reporté : il faut renforcer l'autonomie des élèves en les faisant travailler sur l'organisation de la semaine, sur la méthodologie pour se préparer à une évaluation, ... Ils atteignent les attentes plutôt en janvier-février désormais* ».

1.1.3. Des professeurs face à des dilemmes pour gérer des classes plus hétérogènes

Le dilemme de l'enseignement en seconde, tiraillé entre les efforts de remédiation et l'exigence de tenir les attendus des programmes, est d'autant plus fort qu'il trouve consistance dans un constat généralisé, celui de l'accroissement de l'hétérogénéité dans les classes de seconde. L'hétérogénéité est souvent regardée par le seul prisme du niveau scolaire. D'autres dilemmes existent, notamment celui de la progression et du séquençage en classe de seconde, qui suppose un temps nécessaire pour l'installation des élèves dans un statut de lycéen, puis un temps de la consolidation, enfin celui du projet d'orientation voire de réorientation, qui sera abordé dans la deuxième partie du présent rapport. Les échanges ont mis en exergue une hétérogénéité protéiforme, qui peut être liée au collège d'origine, à l'engagement scolaire, notamment dans le travail personnel, à l'état du projet d'orientation, à la confiance en soi, à l'environnement de travail...

En seconde générale et technologique, la question de l'hétérogénéité est une préoccupation forte qui finit par se traduire par une distinction, voire une scission dans la classe entre les élèves qui s'adaptent aux exigences des enseignements et des programmes, et ceux qui se mettent progressivement dans une situation de ne plus pouvoir suivre la progression attendue. Des gains sont certainement à trouver dans ces interfaces pour à la fois diminuer ce ressenti « *d'une part significative des élèves orientés par défaut vers la seconde générale et technologique* », et limiter la frustration correspondante chez les enseignants de secondes pour qui l'insatisfaction de ne pas être en mesure de porter toute la classe est le plus souvent mal vécu : « *À quel moment, le renoncement ?* », « *Comment travailler avec des élèves "oubliés"* », « *de par la pression des programmes ?* ». Les modalités de différenciation pédagogique à mettre en place pour tenter de répondre à cette hétérogénéité sont, sans aucun doute, les problématiques centrales que se posent aujourd'hui les enseignants de seconde vis-à-vis de leurs élèves.

Encadré 4 : l'expérimentation « cogniclasse »

Des établissements visités par la mission ont tenté de constituer des classes plus « homogènes »¹⁵ sur la base des caractéristiques d'élèves identifiés depuis le collège. Pour les élèves les plus fragiles, une classe spécifique a été mise en place, « cogniclasse », leur permettant d'être accompagnés (effectif réduit, adaptation des démarches pédagogiques...). Mais la réduction de l'hétérogénéité n'est pas sans entraîner la constitution de « *classes compliquées à gérer* » et un retour en arrière a pu être décidé. Dans d'autres lycées, les contraintes sont trop fortes (entraînement des sportifs, options, bachibac, ...) pour concilier hétérogénéité et mixité sociale. De manière générale, nombre d'équipes expriment des difficultés à maîtriser et à assurer la prise en charge de cette hétérogénéité des élèves.

La classe prépa-seconde est une mesure du « choc des savoirs » pour les élèves admis en classe de seconde sur décision du conseil de classe dont les difficultés scolaires sont identifiées par la non-obtention du diplôme national du brevet (DNB). La mission a auditionné les académies en janvier à ce sujet et transmis une note flash, dont les éléments sont en annexe 12.

En se fondant sur les chiffres du devenir des non admis au DNB 2022, on peut estimer que 60 000 élèves pourraient être éligibles à une admission en classe de prépa-seconde, avec 9 000 élèves (15 %) en voie générale et technologique et 51 000 en voie professionnelle (plus d'un quart des 180 000 élèves de seconde professionnelle), ce qui donne un ordre de grandeur de la volumétrie : 3,6 élèves en moyenne par lycée

¹⁵ Dans la partie 2, la mission interroge les classes « homogènes » en lien avec l'orientation des élèves de seconde.

général et technologique et 46 élèves en moyenne par lycée professionnel. Ces effectifs sont de plus à réévaluer avec une baisse prévisible du taux de réussite liée à la modification des deux autres principes d'obtention du DNB.

Si les interlocuteurs entendus par la mission voient positivement la volonté de « rehausser » le niveau d'obtention du DNB et le fait de lui donner une valeur symbolique de seuil à franchir pour aller en lycée, ils ont exprimé quelques inquiétudes, dont celle de voir se construire une voie de relégation pour des élèves majoritairement issus de milieux défavorisés. Un argument souvent avancé est que la motivation retrouvée des élèves les plus fragiles autour d'un projet d'orientation est un premier gage de réussite, notamment en lycée professionnel. Selon la DEPP et plusieurs des interlocuteurs de la mission, l'obtention ou non du DNB n'est pas prédictive de la réussite d'un élève et notamment en seconde professionnelle. Il n'existe aucune étude démontrant le contraire.

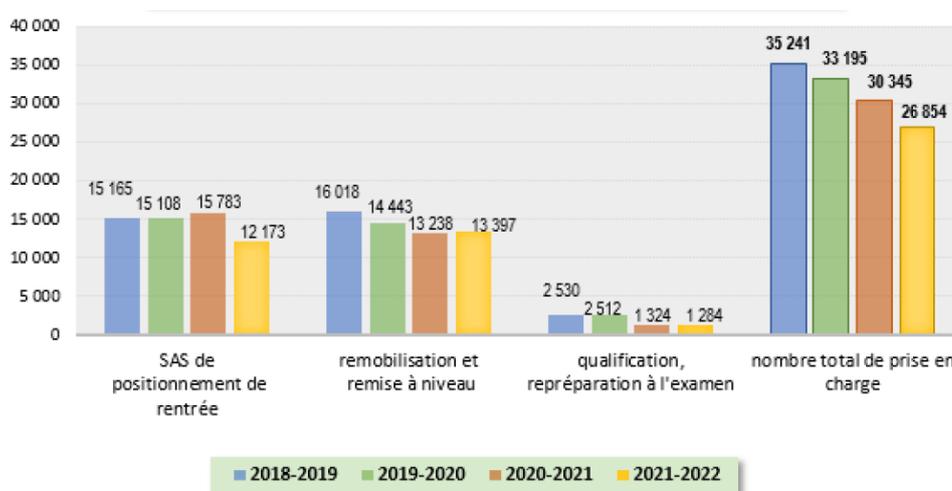
La mission a pu entendre des difficultés majeures et des opportunités et préciser des conditions de réussite incluant des points de vigilance. À la rentrée 2024, cette classe a été mise en place dans des établissements pilotes pour 1 000 élèves. Si cette expérimentation n'apporte pas toutes les clés nécessaires pour un passage à l'échelle, les réflexions pédagogiques pour repenser le rythme scolaire, renforcer les acquis et réengager les élèves autour de projets, doivent nourrir le travail dans les établissements autour d'une classe de seconde, véritable tremplin vers la réussite au lycée.

Une question reste l'efficacité de la classe prépa-seconde sur le taux de décrochage pour les élèves les plus fragiles. Certes, « ceux qui décrochent sont souvent ceux qui n'ont pas le niveau et qui sont perdus en seconde », mais la corrélation ne fait pas un lien de cause à effet. Dans les auditions en établissement, la mission a porté une attention particulière à l'identification des situations de mal-être et aux actions menées.

1.1.4. Des élèves en difficultés, voire en danger

La mission souligne l'engagement des personnels dans le repérage des élèves en difficulté, voire en danger. De fait, pour les situations de décrochage, il convient d'en repérer les signaux faibles (absentéisme, passivité dans les apprentissages, problèmes de comportement...), de bien connaître les protocoles existants et de s'inspirer de ces démarches pour une meilleure prévention et un meilleur accompagnement : les équipes de vie scolaire, les personnels médico-sociaux sont très attentifs à toutes ces situations et croisent leurs informations, afin de repérer et d'accompagner au plus tôt les élèves dans le besoin. L'enquête 2021-2022 de la mission de lutte contre le décrochage scolaire¹⁶ ne révèle pas une augmentation des situations de décrochage les plus graves.

Évolution du taux de jeunes accompagnés vers une solution à l'issue des entretiens de situation de 2018 à 2022



Source : DGESCO, bureau A1-4 - Orientation et Lutte contre le décrochage scolaire

¹⁶ Enquête MDLS - activité 2021-2022 - DGESCO.

La mission de lutte contre le décrochage scolaire forme les publics en risque de rupture et les accompagne vers une solution de formation et d'insertion sociale. Un entretien de situation permet à l'élève de faire le point sur ses besoins et d'exprimer ses difficultés scolaires et personnelles. Une part importante des jeunes trouve une solution immédiatement à l'issue de l'entretien de situation¹⁷. Pour les élèves scolarisés qui présentent des risques de désengagement scolaire (absentéisme, passivité dans les apprentissages, problèmes de comportement...), des « parcours individualisés » sont proposés. Lorsque les jeunes ne sont plus inscrits dans un établissement scolaire, ils peuvent être pris en charge dans le cadre de dispositifs spécifiques de retour à l'école (par exemple, les microlycées).

Encadré 5 : Le microlycée, une structure d'aide au retour en scolarité

Les microlycées, hébergés par les lycées, concernent des élèves qui partagent les mêmes relations difficiles à l'école (phobie, harcèlement, décrochage, ...) avec parfois des troubles psychologiques et même des troubles psychiatriques lourds nécessitant un accompagnement par des professionnels de santé. Ces structures constituent des solutions manifestement efficaces d'accompagnement, les enseignants dispensant une trentaine d'heures sur place par semaine. Disposant d'une marge de manœuvre plus importante, ils mettent en œuvre des enseignements et un accompagnement très adaptés aux besoins de chaque élève concerné, par des dispositifs de tutorat, par la tenue régulière de conseils et réunions qui contribuent au suivi continu et rassurant de chaque élève. Les différents acteurs des microlycées s'attachent à appréhender tous les aspects de l'adolescent : à cet effet, chaque élève bénéficie d'un entretien hebdomadaire avec un psychologue ainsi que d'un temps de parole, collectif et individuel, avec son professeur référent, qui développe un travail de coéducation avec les familles, précisant la place de chacun. Une attention particulière est portée aux rythmes, souvent adaptés et alternant cours et temps plus ouverts, notamment avec la mise en place de projets. L'évaluation fait également l'objet d'aménagements spécifiques, afin que les élèves puissent reprendre confiance en leurs apprentissages.

Un microlycée visité a recensé pour la mission les multiples formes d'engagement proposées afin de favoriser le raccrochage scolaire : participation à la commission d'arbitrage (réunie en cas de remise en question par un élève d'une décision), assemblée du « je dis » pour décider ensemble de la vie collective ; boîte à idées ; participation à la journée portes ouvertes, à des projets culturels en partenariat ; gestion du budget et des achats du Coin café ; participation à des clubs...

1.1.5. Des enseignants inquiets sur le niveau scolaire des élèves

Les enseignants expriment le sentiment de se retrouver avec des cohortes d'élèves disposant d'une moindre maîtrise des connaissances fondamentales et disciplinaires et rencontrant de plus en plus de difficultés à en acquérir de nouvelles. Ils soulignent aussi des difficultés dans les méthodes de travail (apprendre une leçon, remobiliser des raisonnements, transférer des connaissances et des méthodes d'un contexte à un autre) et, surtout, une perte de capacité à la fois d'attention, de concentration et de mémorisation chez leurs élèves, qui se double, selon eux, d'un moindre engagement dans le travail personnel. Un enseignant l'illustre de façon caricaturale : « *On indique une consigne à 8 h, oubliée à 8 h 10, et les élèves viennent individuellement nous redemander la consigne* ». Les enseignants sont convaincus qu'« *on s'est trompé en arrêtant de faire travailler la mémoire des élèves* ». La complémentarité entre capacités de mémorisation et compétences d'analyse attendues au lycée est un objectif difficile à atteindre avec l'ensemble des élèves : « *On met en place des rituels pour la mémorisation mais c'est difficile de s'adapter avec 30 élèves* ».

Cette tendance à la baisse du niveau scolaire des élèves qui arrivent en seconde peut être étayée par une convergence avec la mesure des acquis des élèves, retirée des évaluations nationales et internationales depuis plusieurs années.

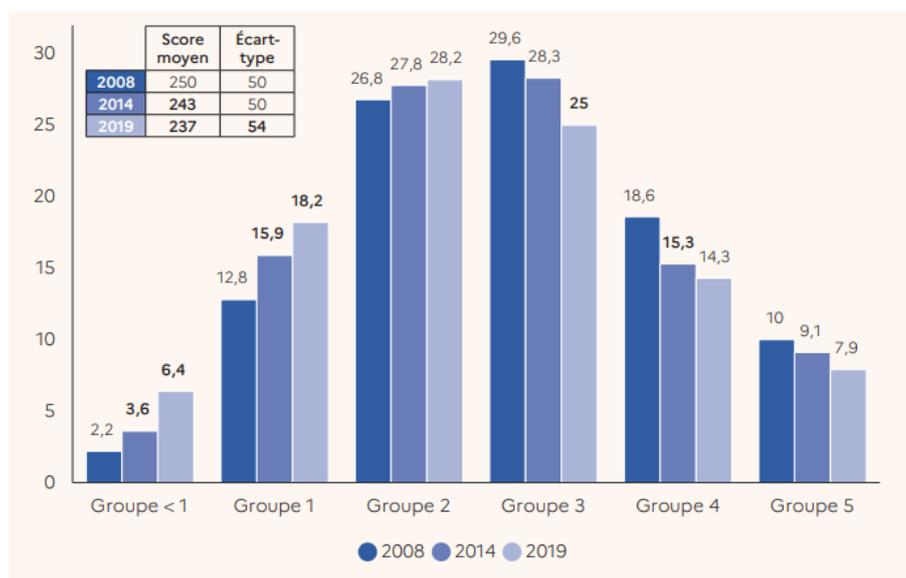
Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE)¹⁸ montre que les performances en mathématiques des élèves de troisième sont en baisse en 2019 par rapport à 2014, avec un repli comparable

¹⁷ En mobilisant notamment les places restées vacantes dans les établissements, et plus particulièrement dans les lycées professionnels.

¹⁸ [Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon \(CEDRE\)](#) couvre la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau. Renouvelées à intervalle régulier, ces évaluations permettent de suivre l'évolution du « niveau des élèves » dans le temps : compétences générales et langagières au collège (2003, 2009, 2015, 2021), langues vivantes étrangères (2004, 2010, 2016, 2022),

à celui constaté entre 2008 et 2014. En 2019, la proportion d'élèves en difficulté continuait d'augmenter pour atteindre près d'un élève sur quatre¹⁹. Pour les compétences langagières et la littératie en fin de collège, le cadre théorique de l'évaluation a été revu en 2015 et ne permet pas les comparaisons avec les cycles 2003 et 2009. L'évolution du score moyen et de la répartition des élèves selon les groupes de niveau entre 2015 et 2021 n'est pas significative et indique une stabilité des résultats²⁰.

► 1 Score moyen et répartition (en %) selon les groupes de niveaux en 2008, 2014 et 2019



Lecture : les élèves de 2019 obtiennent un score de 237 avec un écart type de 54 et 25 % d'entre eux appartiennent au groupe 3.
Note : les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en gras. Par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages pour une année peuvent être légèrement différents de 100 %.
Champ : élèves de troisième générale de France métropolitaine + DROM, Public + Privé sous contrat.
Source : MENJS-DEPP, enquêtes Cedre, compétences en mathématiques en fin de collège en 2008, 2014 et 2019.
 Réf. : Note d'Information, n° 20.34. © DEPP

Depuis 2000, en France, les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mettent également en évidence une augmentation du nombre d'élèves dans les niveaux bas de compétence et une diminution du nombre d'élèves dans les niveaux élevés²¹. On retrouve cette même évolution pour la culture mathématique²².

Depuis la mise en place des tests de positionnement en début de seconde, on observe (dans les domaines évalués pour identifier les acquis et les besoins de chaque élève en vue de remédier à leurs difficultés éventuelles), en voie générale et technologique et en voie professionnelle, une baisse du score moyen en français, alors qu'en mathématiques les résultats sont en hausse depuis 2021²³.

Il est important de noter que les disparités de performance continuent à être socialement très marquées²⁴ : dans les lycées les plus favorisés socialement, les scores moyens en français et en mathématiques à la rentrée 2023 sont bien plus élevés que dans les lycées les moins favorisés.

Cependant, le discours entendu sur le niveau des élèves peut prendre des allures prédictives qu'il serait important d'interroger. Ainsi, des professeurs estiment qu'un élève n'ayant pas obtenu de mention au DNB ne peut pas réussir dans la voie générale, tout en précisant que l'obtention du baccalauréat n'est pas un gage

histoire-géographie et éducation civique (2006, 2012, 2017, 2023), sciences expérimentales (2007, 2013, 2018, 2024), mathématiques (2008, 2014, 2019, 2025).

¹⁹ Louis-Marie Ninnin, Franck Salles (2020). Cedre 2008-2014-2019 Mathématiques en fin de collège : des résultats en baisse. [Note d'information n° 20.34](#). DEPP.

²⁰ Hélène Durand de Monestrol, Hugo Rogie (2022). Compétences langagières et littératie en fin de collège : des résultats stables en 2021. [Note d'information n° 22.29](#). DEPP.

²¹ A. Bret, H. Durand de Monestrol, M. Hick, F. Salles (2023). PISA 2022 : culture scientifique, compréhension de l'écrit et vie de l'élève. [Note d'information n° 23.49](#). DEPP.

²² V. Bernigole, A. Fernandez, M. Loi, F. Salles (2023). PISA 2022 : la France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE. [Note d'information n° 23.48](#). DEPP.

²³ Annexe 4 : enquêtes PISA et tests de positionnement nationaux de début de seconde (études quantitatives).

²⁴ Annexe 5 : disparités des performances scolaires marquées socialement et par genre.

de réussite, « *comme nous le disent des professeurs du supérieur retrouvant les mêmes difficultés chez les étudiants* ». Ces échanges restent cependant fondés sur des observations limitées, qu'il serait pertinent de confronter à des données solides. La connaissance du parcours de formation et de l'insertion professionnelle d'anciens élèves peut amener à revoir certains *a priori* et favorise le développement du sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants.

1.1.6. L'évaluation des élèves demeure une source importante de stress et ne suscite pas assez de réflexion chez les enseignants

Les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation de la DEPP²⁵ donnent des informations sur le niveau de stress des élèves par rapport aux évaluations selon la voie d'enseignement et le sexe (en %).

	Seconde	Seconde professionnelle	Seconde générale et technologique
Niveau de stress par rapport aux examens ou aux évaluations			
Filles			
Pas du tout stressée	8,9	16,3	7,1
Plutôt pas stressée	18,1	26,9	16,1
Plutôt stressée	39,6	39,1	39,7
Très stressée	33,5	17,7	37,1
Total	100,0	100,0	100,0
Garçons			
Pas du tout stressé	33,0	41,5	29,7
Plutôt pas stressé	33,2	35,6	32,3
Plutôt stressé	25,2	18,9	27,7
Très stressé	8,5	4,1	10,3
Total	100,0	100,0	100,0
Ensemble			
Pas du tout stressé	20,4	30,8	17,3
Plutôt pas stressé	25,3	31,9	23,4
Plutôt stressé	32,7	27,5	34,3
Très stressé	21,5	9,9	25,1
Total	100,0	100,0	100,0

Source : données associées à la note d'information n° 24-25 de la DEPP

On observe une différence importante entre les filles et les garçons, les filles étant beaucoup plus stressées par les examens, et les élèves de seconde professionnelle étant moins stressés que ceux de seconde générale et technologique.

Lors des entretiens conduits par la mission, il a été souligné par les élèves que le positionnement induit par l'évaluation était un facteur important de stress. Pour la voie générale et technologique, ce positionnement est jugé « *stressant car conditionnant fortement le parcours* » (voie générale ou voie technologique, choix des enseignements de spécialité) et la trajectoire future dans l'enseignement supérieur.

Les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation de la DEPP montrent aussi que l'indice de confiance des lycéens à l'égard des notes données est très élevé mais en érosion. En revanche, les notes étaient estimées plus sévères en 2018 qu'en 2023²⁶.

Dans les entretiens, singulièrement en lycée général et technologique, cette confiance à l'égard des notes n'est pas vraiment apparue, les élèves auditionnés portant dans leur majorité un regard critique sur l'évaluation. Ils soulignent que « *la notation est différente selon les profs* », « *Certains profs notent à notre tête* ». Ils relèvent surtout que les enseignants ne leur paraissent pas assez compréhensifs dans l'enseignement au sens où ils déroulent les cours « *alors que certains n'ont pas encore compris* » : « *ils pensent que l'on sait et nous, quand on n'a pas vu et que l'on ne connaît pas, on bloque* ». En conséquence, l'évaluation est souvent mal vécue, les notes et les appréciations peuvent être réellement décourageantes. Des élèves considèrent aussi qu'afficher les notes crée un environnement de compétition malheureux, avec l'impression générale que « *les garçons sont dévalués par rapport aux filles* ».

L'écart entre collège et lycée revient également de manière récurrente dans les propos des élèves, particulièrement chez ceux ayant bénéficié d'une évaluation par compétences non notée jusqu'en classe de troisième : la confrontation aux attentes accentuées du lycée s'est doublée chez eux d'une découverte d'une

²⁵ B. Traore (2024) : « 91 % des élèves déclarent se sentir "bien" ou "tout à fait bien" dans leur lycée ». Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2022-2023. [note d'information, n° 24.25, DEPP.](#)

²⁶ En 2023, 80,7 % des lycéens (86,5 % en 2015) estiment que les notes données dans le lycée sont « *plutôt ou très justes* », 51,8 % des lycéens en 2023 (53,4 % en 2015) estiment les notes données « *plutôt ou très sévères* »

nouvelle modalité d'évaluation et d'une nouvelle docimologie qui les ont sensiblement inquiétés. Un proviseur de lycée auditionné a clairement synthétisé le problème : « *Pour les élèves de 2^{nde}, le premier trimestre est compliqué en raison des attentes des professeurs. Ils subissent le passage d'une évaluation par compétences dans la très grande majorité des collèges à une évaluation chiffrée et drastique* ». Un certain nombre d'élèves jugent en effet excessives les attentes de leurs professeurs lors des évaluations et peu clair le contrat d'évaluation (demandes de révision floues, critères d'évaluation insuffisamment explicités, retour sur l'évaluation insuffisamment développé).

Un tel constat conduit à inviter à réinterroger les finalités de la classe de seconde générale et technologique : plus qu'une propédeutique, elle constitue aujourd'hui une antichambre du cycle terminal, dont elle épouse bien vite les attentes et le rythme en omettant souvent l'exigence qui s'impose à elle plus fortement aujourd'hui de consolider les acquis des élèves et de les installer sereinement dans leur nouvelle posture de lycéens.

Cette pression du résultat (l'obtention du baccalauréat) est non seulement culturellement intégrée dès l'année de seconde mais elle est aussi très opérationnelle pour certaines disciplines, dans la mesure où les épreuves anticipées du baccalauréat arrivent très vite dans le calendrier planifié par les enseignants.

L'enseignement du français est tout particulièrement concerné par ce sentiment d'urgence, du reste amplifié par des programmes disciplinaires pour les classes de seconde et de première jugés plus lourds que les précédents. L'exigence de faire acquérir les diverses méthodologies des quatre exercices proposés à l'épreuve anticipée de français en voie générale et technologique (commentaire de texte et dissertation pour la voie générale, et commentaire, contraction de texte et essai pour la voie technologique), ainsi que les bases d'une culture littéraire, contraignent les professeurs à adopter un rythme, des modalités d'enseignement et d'évaluation susceptibles d'accroître plutôt que de réduire les difficultés déjà éprouvées par certains élèves dans cette discipline.

Cette tension renforce un peu plus une sorte de déséquilibre entre la « composante générale » de la seconde au détriment de la « composante technologique » de celle-ci. L'exigence des apprentissages, les pratiques pédagogiques adoptées et la mesure de leur efficacité que peut assurer le projet d'évaluation, la préparation au cycle terminal sont autant d'éléments qui poussent, durant cette année de seconde, à faire de la voie générale une dominante quasi-exclusive du parcours attendu de l'élève, alors que près d'un tiers des élèves seront orientés vers des séries de la voie technologique.

Susciter une réflexion collective sur l'évaluation des élèves dans ce niveau de classe

Des enseignants de lycée ont identifié ce sujet de l'évaluation et se sont engagés pour mieux accompagner pédagogiquement leurs élèves dans leur préparation

Encadré 6 : Un laboratoire de mathématiques commun au collège et au lycée

Des équipes se sont saisies du sujet global de l'écart de notation entre collège et lycée : des temps de travail partagés entre professeurs de collège et professeurs de lycée ont permis d'échanger sur les attendus du lycée et sur les attentes dans les disciplines. La mission a ainsi pu échanger avec des membres d'une équipe de mathématiques en lycée polyvalent, qui, grâce à la création d'un laboratoire commun de mathématiques, a noué des liens substantiels avec les professeurs de mathématiques des collèges environnants : des réunions régulières permettent de faire un bilan des besoins, de co-construire des séquences ensuite co-animées en classes de troisième et de seconde.

En ce domaine, il apparaît que beaucoup reste à faire : de fait, si des relations informelles peuvent exister entre professeurs exerçant au lycée et professeurs des collèges environnants, elles demeurent isolées, relevant très majoritairement de discussions de personne à personne : quasiment aucun dispositif institutionnel pérenne n'est instauré pour assurer la continuité des apprentissages. Les professeurs concernés conviennent eux-mêmes que le collège et le lycée sont deux univers qui se côtoient et souvent s'ignorent, et qu'ils ont eux-mêmes une expérience lointaine de l'enseignement en collège. Pour qu'une véritable continuité soit assurée entre collèges de secteur et lycée, un travail approfondi et institutionnalisé

serait nécessaire, qui supposerait à la fois des temps réservés et programmés, ainsi qu'un pilotage à la fois par les chefs d'établissement et les corps d'inspection.

Encadré 7 : Une harmonisation des pratiques d'évaluation

Certains établissements mettent en place des devoirs communs entre classes de seconde, qui sont autant d'éléments d'appréciation pour permettre d'établir une certaine harmonisation des résultats scolaires tout autant qu'un climat scolaire adapté.

Un lycée général et technologique visité par la mission avait instauré des projets d'évaluation et des devoirs communs avant même la réforme du lycée. Par le biais de projets d'évaluation, l'établissement a substitué aux notes des unités capitalisables en seconde, permettant ainsi un décryptage du programme par matière en unités et une évaluation de type acquis / non acquis selon les unités définies. Cependant, force est de constater la nécessité pour les équipes de revenir, en fin d'année, à une transcription en notes.

Cette réflexion collégiale sur les attentes et les modalités d'évaluation doit par ailleurs être conduite au sein même des lycées, afin que les professeurs conviennent de pratiques partagées et harmonisent leurs critères : à cet égard, il paraît nécessaire que les projets d'évaluation des lycées généraux et technologiques, dont la plupart concernent exclusivement le cycle terminal, soient étendus à la classe de seconde.

En lycée professionnel, la mission constate que la bienveillance des enseignants dans l'évaluation est plus fortement reconnue par les élèves, ce qui va de pair avec le constat général que les cohortes d'élèves accueillies disposent d'un moins bon niveau disciplinaire, d'un moindre savoir-être, ce qui oblige à évaluer différemment à plusieurs niveaux. Les élèves soulignent leur impression d'un plus faible niveau d'exigence de la part des enseignants, la redondance des progressions allant parfois jusqu'à la mise en cause de la qualité des enseignements dispensés : « *On fait les mêmes choses à répétition et on a l'impression de perdre notre temps ; ça ne me plaît pas : depuis le début de l'année, on a eu trois enseignants successifs de techniques professionnelles (accueil / ventes et commerce) et on fait la même chose, on fait trois fois le même dossier, ça me lasse. On a l'impression de perdre notre temps* ». « *Les profs de vente, de commerce, d'accueil font la même chose* ». Les enseignants mettent en avant la nécessité d'employer des pédagogies alternatives pour remettre ces élèves au travail : « *Ce qui marche, c'est les mettre en activité, faire de la pédagogie de projet, du travail en groupes, du tutorat entre pairs* ». Mais ce que les élèves apprécient tout particulièrement, c'est que les enseignants « *nous suivent aussi pour les stages et s'intéressent à nous* ». Les stages sont plébiscités par les élèves dans leur intérêt et dans leur capacité à renforcer leur motivation : « *La durée est plus longue, on fait des choses, ce n'est pas comme un stage d'observation de type troisième* » et les élèves en redemandent, considérant aussi que c'est une bonne base pour apprécier et évaluer leurs compétences : « *En bac pro, on attendait plus de stages que d'école mais on a encore beaucoup d'école en fait ; des stages de durée plus longue seraient un avantage* ».

1.2. Les leviers à disposition des enseignants pour aider et soutenir les élèves à mieux « franchir la marche »

Il est difficile d'établir un discours et des préconisations génériques pour délimiter les effets de levier susceptibles de faciliter le fonctionnement et la qualité de vie des élèves durant l'année de seconde dans la mesure où, si certaines composantes peuvent être de portée générale, d'autres relèvent du caractère spécifique et contextualisé de l'établissement concerné.

À différentes échelles, la mission préconise cependant une transition progressive en institutionnalisant des temps de travail entre les équipes éducatives de collège et de lycée, en repensant la structure et l'organisation de la classe de seconde par un accueil intégratif en début d'année, par un suivi personnalisé des élèves, en particulier des élèves les plus fragiles et par la mise en place de projets de classes.

1.2.1. Renforcer la liaison collège - lycée

L'amélioration de la liaison collège - lycée porte d'abord sur la connaissance de la population des jeunes accueillis en seconde. Même si la mise en place d'une liaison collège - lycée demeure encore très réduite et souvent peu efficiente du point de vue didactique et pédagogique, des initiatives de liaison se multiplient comme par exemple la mise en place de réunions de concertation entre les conseillers principaux d'éducation

(CPE) des collèges de secteurs et les proviseurs des lycées correspondants, et sont de plus en plus propices à aider à la composition des groupes classes de seconde. Ces échanges permettent de repérer tout autant les personnalités fortes que les personnalités isolées et d'intervenir ainsi avec tel ou tel élève dès son arrivée dans le lycée.

De l'aveu même des professeurs exerçant en lycée, la liaison avec les collèges ne porte pas suffisamment sur les éléments programmatiques et sur les démarches pédagogiques : « *On fait des sessions d'ouverture mais les liaisons au sens de points de continuité pour les différentes disciplines, on ne le fait pas suffisamment* ». Les échanges pédagogiques et didactiques auraient vocation à améliorer la continuité des apprentissages, en interrogeant par exemple les réflexions portées par les enseignants de lycée : « *Le collège d'origine des élèves se repère par le niveau* ». « *Même s'ils n'apprennent pas la culture du travail au collège, ils s'en sortent quand même* », « *ils font des fiches bristol, mais ils ne savent pas investir ces connaissances* ».

La mission tient à signaler une étonnante carence informationnelle des équipes de lycée : alors que chaque élève issu du collège est censé disposer d'un livret personnel de compétences dûment et précisément renseigné par l'équipe de son collège, il apparaît que les professeurs du lycée n'ont pas connaissance des éléments qui y sont portés, alors même qu'ils pourraient y trouver des informations précieuses pour assurer un accompagnement plus personnalisé de chaque élève et remédier, le cas échéant, à ses difficultés.

À l'inverse, il apparaît que la pratique judicieuse d'un envoi des bulletins des élèves arrivés en seconde dans leur ancien collège n'est que peu répandue, alors qu'elle pourrait par rétroaction nourrir une réflexion des professeurs sur la continuité des apprentissages et les évaluations.

La facilitation de ce travail de fond par les chefs d'établissement et les inspecteurs est essentielle, les liaisons pouvant être d'autant plus difficiles à mettre en place que le nombre de collèges de provenance des élèves de seconde est important.

L'amélioration de la liaison collège-lycée devrait ainsi permettre une bonne appréhension des élèves, une connaissance du suivi scolaire de chacun et d'éventuelles réserves ou limites émises pour le passage en seconde tout comme la meilleure anticipation possible de risques pouvant être rencontrés tels que le harcèlement, l'absentéisme ou d'autres phénomènes de violence pouvant nuire au climat scolaire.

Deux recommandations pour ce premier thème : renforcer la liaison collège - lycée, pour faire des classes de troisième et de seconde de véritables tremplins vers la réussite.

Recommandation 1 : formaliser la liaison collège - lycée.

Installer, structurer et planifier, au niveau académique et à l'échelle d'un réseau ou d'un bassin, un travail entre les enseignants de troisième du collège et ceux de seconde du lycée visant la cohérence et l'évolution progressive des règles collectives, des modalités d'enseignement par discipline afin de réduire l'écart entre les connaissances acquises au collège et les attendus des programmes du lycée, des modalités et des attendus d'évaluation ; ceci avec un pilotage par les corps d'inspection territoriale, une programmation fixée en amont, une progression définie dans une perspective pluriannuelle, en appui sur les dynamiques et structures existantes : inspecteurs référents, formations d'initiative locale (FIL), constellations disciplinaires, laboratoires disciplinaires et pluridisciplinaires, temps de rencontre entre CPE...

Recommandation 2 : diffuser les documents institutionnels relatifs à la scolarité.

Assurer, au niveau ministériel, la diffusion systématique de tous les documents institutionnels donnant des informations sur la scolarité des élèves :

- à l'intention des professeurs de lycée, diffuser, en fin d'année scolaire de troisième, les livrets personnels de compétences du collège avec la synthèse des acquis du socle de chaque élève ;
- à l'intention des enseignants du collège, à chaque conseil de classe de l'année de seconde, les bulletins trimestriels de seconde de leurs élèves.

L'objectif est d'informer, d'une part, les équipes des lycées sur les besoins des élèves arrivant en seconde, d'autre part, les équipes en collège sur le devenir, la réussite et les difficultés de leurs élèves.

1.2.2. Mieux gérer l'hétérogénéité scolaire des élèves de la classe de seconde

La classe de seconde vise des objectifs en tension, entre le renforcement des compétences fondamentales et une approche plus approfondie des notions, avec des attendus importants en termes d'autonomie, de capacités d'analyse et de méthodes de travail. Ce défi est rendu encore plus difficile par l'hétérogénéité du niveau et de la motivation. Cela nécessite une organisation spécifique autour d'une transition plus progressive avec le collège, un soutien accru et ciblé, ainsi qu'un projet de classe pour soutenir la motivation et construire des compétences psychosociales.

Conforter l'intégration des élèves de seconde en début d'année

La grande majorité des enseignants s'accordent pour reconnaître l'importance des conditions de l'accueil des élèves de seconde au lycée, quelle que soit la voie considérée. Ce sont en effet des élèves qui proviennent de collèges de secteurs parfois très différents dans leur sociologie et dans leurs pratiques pédagogiques. Ce sont aussi des élèves qui changent de statut et qui doivent s'adapter à leur nouvelle situation (passer des « grands du collège » aux « nouveaux des lycées »).

D'une façon chronologique, les conditions d'accueil et d'intégration des élèves de seconde constituent une deuxième marge de progrès d'ores et déjà largement explorée par les établissements. Les lycées déploient une forte inventivité pour faciliter l'intégration de ces élèves dans ce nouvel environnement scolaire. Sur des temps très variables d'intégration, de la journée à la semaine, citons ici par exemple : des journées récréatives et sportives avec « *des jeux d'intégration favorisant la cohésion de groupe, une meilleure connaissance des élèves* », « *on fait varier les binômes pour rencontrer le plus de personnes* », les élèves « *non sportifs* » ne sont pas exclus, « *le but de la performance n'est pas le premier, ce qui prime, c'est la coopération et la cohésion* » ; des visites culturelles ; des compétitions sportives amicales (tir à la corde, « *chamboule-tout* », « *sportif kermesse* »...) ainsi que toutes sortes d'« *activités brise-glace* » pour amener les élèves à se mélanger avec des petits jeux et mieux se connaître. Ces appuis à l'intégration en début de scolarité sont censés aider à l'installation rapide et recherchée d'une cohésion des groupes classes.

Des programmes trop exigeants et un effectif de classe trop important

Du point de vue pédagogique, les enseignants voient dans la classe de seconde une marche de scolarité difficile à franchir par les élèves, du fait de l'écart ressenti entre les connaissances acquises au collège et les attendus des programmes du lycée.

La classe de seconde doit permettre une transition plus progressive. Les objectifs du premier semestre doivent être revus en termes de programme, mais aussi d'attendus en termes d'autonomie, de capacités d'analyse et de méthodes de travail. Des établissements ont fait des choix d'organisation permettant cette transition progressive : classes à 24, début d'année identique au collège pour l'évaluation, la prise de notes, les méthodes d'apprentissage. Pour engager les élèves dans cette transition, le projet de classe est par ailleurs un levier pertinent.

La mission interroge l'usage des douze heures de marge assignées à la classe de seconde. L'observation montre que ces heures sont principalement consommées en dédoublements de classes pour les enseignements : la mission doute de la pertinence de ce choix s'il n'est pas assorti dans le même temps d'une réflexion sur les modalités de travail en groupe réduit et sur les modalités de différenciation plus efficace.

En lycée professionnel, la mission note que des heures spécifiques dédiées à la consolidation sont prévues dans la grille horaire et donc financées. Comme en lycée général et technologique, il existe des tests de positionnement, et la consolidation des acquis devrait prendre appui sur un diagnostic élaboré à partir de ces tests. Lorsqu'elles sont effectivement dédiées à la consolidation, le travail semble être apprécié : « *L'utilisation de la DHG [dotation horaire globale] a conduit au choix de constituer des groupes restreints, en lien avec la difficulté éprouvée : des groupes de 10/12 élèves (pour des classes de 24 élèves), susceptibles de voir leur composition évoluer pendant l'année. Des groupes restreints sont mis en place, selon la logique des groupes de besoin* ».

La pratique des classes à 24 élèves, peu répandue car son financement doit être assuré à partir de la DHG, est pour autant plébiscitée. Le financement de cette mesure est assuré au détriment d'autres propositions (dédoublement, options,...). Dans les établissements qui ont fait ce choix, les équipes apprécient

l'amélioration du suivi des élèves, de la gestion de l'hétérogénéité et du déroulement des conseils de classe : « *un conseil de classe à 35 n'est pas correct dans le sens où les derniers de la liste sont maltraités* », « *Avec 24 élèves, l'attention est maintenue pendant tout le conseil de classe* ».

Des tests de positionnement²⁷ en début de seconde non mobilisés

Cet outil permet aux équipes pédagogiques de disposer d'un diagnostic standardisé pour identifier les acquis et les besoins de chaque élève en vue de leur proposer un accompagnement personnalisé adapté et de remédier à leurs difficultés éventuelles. Force est de constater que cet outil ne trouve pas sa place dans de nombreux lycées.

Les élèves auditionnés n'y voient guère d'utilité : « *on a fait le test, on en n'a plus parlé après* ». Des élèves proposent que leur passation ait lieu au second semestre, « *ça pourrait être un poids pour l'information donnée aux familles pour le choix des enseignements de spécialités* ». Pour la voie professionnelle, ce positionnement est vécu comme stigmatisant et peut donner lieu à des commentaires désobligeants à l'égard d'élèves qui vivent leur scolarité d'une façon plus difficile par manque de réussite et dont le faible niveau scolaire (pour les enseignements généraux) entretient une forme de découragement dans leur scolarité.

La grande majorité des enseignants de seconde générale et technologique, et de seconde professionnelle expriment une forme d'incompréhension des tests de positionnement de seconde : « *comme ces tests ne donneront pas lieu à une note intégrée à la moyenne, ils ne s'investissent que peu dans la passation, voire la négligent délibérément* ». Les enseignants regrettent de ne pas avoir connaissance des énoncés et d'être soumis à un calendrier de passation trop tardif. En français, la perspective adoptée par ces tests (littérature, compréhension de l'oral, points grammaticaux précis, ...) paraît éloignée des modalités d'enseignement et des pratiques de classe du lycée général et technologique. Pour les élèves plus faibles, ils sont, d'après les enseignants, d'une part, difficiles à analyser car ils ne savent pas pourquoi ils ont des résultats faibles, d'autre part, décourageants pour ces élèves car les tests contribuent à leur mise en échec dès le mois de septembre. En conséquence, l'avis dominant demeure : « *Je ne vois pas l'utilité de l'usage des tests de positionnement dans ma pratique* ». Pour eux, « *ce sont avant tout les échanges entre enseignants qui permettent vraiment de poser un diagnostic et de mettre en place des réponses appropriées à la situation de chaque élève* ».

Pourtant, ces outils semblent à la mission pertinents et utiles pour que les enseignants puissent accompagner les élèves au plus près de leurs besoins à partir d'items dont on connaît les taux de réussite au niveau national et pour lesquels les réponses peuvent être analysées à partir des ressources mises en ligne. Au-delà du travail individuel de remédiation, les résultats de l'établissement peuvent être exploités dans des formations et des temps de travail sur la continuité collège - lycée.

Encadré 8 : deux exemples d'une exploitation efficace des tests de positionnement de seconde

Dans un lycée général, lors de la passation surveillée par des assistants éducatifs, un informaticien est toujours présent. Les différents acteurs de l'établissement partagent l'avis que les résultats sont immédiats et pas si difficiles à exploiter. Cette évaluation leur permet de disposer d'une évaluation diagnostique qui complète le travail qu'ils ont déjà conduit depuis le début de l'année, et ainsi de cibler au plus près les problèmes des élèves. Les enseignants peuvent regrouper certains élèves selon leurs difficultés. À partir des trois classes de seconde, ils constituent cinq groupes et créent des groupes de besoin.

Dans une académie, un pilotage académique effectif par les inspecteurs de l'éducation nationale en charge des enseignements généraux et techniques dans les disciplines des lettres et des mathématiques permet d'expliquer aux professeurs de leurs disciplines respectives les possibilités d'exploitation de ces tests et d'assurer un suivi des progrès observés de tous les élèves de seconde professionnelle de l'académie sur une ou deux compétences ciblées se rapprochant des objectifs réels de formation. La mission a pu constater le gain en efficacité d'un tel pilotage alors que la rentrée a lieu un mois avant la passation dans cette académie.

²⁷ Annexe 6 : description des tests de positionnement en début de seconde.

Des progrès à attendre dans l'usage d'outils numériques de remédiation

L'outil Modules interactifs adaptatifs en seconde (MIA seconde)²⁸ a été créé pour répondre à la difficulté de mettre en place une approche globale de différenciation au sein des classes de seconde et le premier temps d'expérimentation a démarré le 26 février 2024. Il s'agit d'un service de remédiation et d'accompagnement pour les élèves en difficulté mais également pour ceux, plus à l'aise, qui ont besoin d'approfondir leurs connaissances.

L'outil, loin de l'intelligence artificielle générative, relève d'un algorithme adaptatif qui permet de répondre constamment à l'avancée de l'élève et à sa progression en adoptant toujours le calibrage pertinent de questions afin qu'elles sollicitent l'élève continuellement mais jamais excessivement. Les exercices de français et mathématiques sont adossés aux attendus de fin de cycle 4 et excèdent les programmes de seconde de français et mathématiques car cette application doit pouvoir être utilisée tout au long de l'année de seconde. La majorité des enseignants expérimentateurs considèrent cependant que les exercices proposés ne répondent pas aux besoins des élèves de seconde et que les liens entre les exercices proposés et les attendus des programmes scolaires sont peu ou pas clairs²⁹.

Dans un lycée général et technologique visité par la mission, les enseignants de français de seconde ont expérimenté MIA seconde en français : ils considèrent que l'outil est innovant et ne concurrence pas le Projet Voltaire³⁰, et qu'il est intéressant d'avoir accès à une batterie d'exercices. Les élèves aiment utiliser MIATube et trouvent que l'outil de capsule audio et vidéo est pertinent pour les cours. En revanche, les enseignants pensent que l'outil MIA seconde est perfectible, car il est monotone, les explications sont trop rapides et les contenus ne sont pas assez adaptés au niveau des élèves.

Le point négatif remonté par tous les enseignants ayant expérimenté MIA seconde tient au fait que les travaux de l'élève ne sont pas sauvegardés dans l'outil : les enseignants ne peuvent donc pas analyser les erreurs de l'élève. L'application offre par ailleurs, à ce stade de son développement, des feedbacks très insuffisants. Les enseignants pensent qu'« *un élève ne peut pas progresser simplement en refaisant des exercices sans explication sur ses erreurs* ».

Pour l'instant, MIA seconde n'a pas encore fait la preuve de son efficacité : seulement 29 % des expérimentateurs en lycée général et technologique ayant répondu à l'enquête de la direction du numérique pour l'éducation (DNE) recommanderaient l'utilisation de l'application MIA seconde contre presque 60 % en lycée professionnel ; 46 % des enseignants recommanderaient MIA seconde en français contre 37 % en mathématiques.

Encadré 9 : le dispositif Remédiation aux tests de positionnement (RTP)³¹

Dans une démarche « ascendante » (initiative de terrain ayant été plébiscitée dans son usage par les enseignants), un autre outil numérique de remédiation a été créé. Il s'agit d'une plate-forme de **remédiation aux tests de positionnement (RTP)** qui a été développée dans l'académie de Limoges, puis qui est devenue accessible dans l'espace numérique de travail (ENT) de 1 900 établissements³² au niveau national, permettant à 23 000 élèves de l'utiliser. Dans un parcours thématique (par exemple, « proportionnalité dans le domaine des nombres »), les élèves se voient proposer des exercices (*starter*) pour déterminer leur niveau et les aiguiller sur des parcours adaptés (trois niveaux) de mobilisation de la compétence ciblée dans des environnements différents. Il s'agit d'un outil formatif qui renvoie des informations sur les réponses erronées, le professeur récupérant toutes les informations sur les résultats et les progrès de ses élèves. Le dispositif a été soutenu aux niveaux académique et national, et s'appuie sur la recherche, tant pour la conception des items que pour l'analyse psychométrique.

Ces outils sont complémentaires et à la disposition des enseignants. L'image de la plate-forme RTP apparaît davantage comme une mutualisation entre pairs qu'il peut être intéressant de comparer aux outils

²⁸ Annexe 7 : présentation de MIA seconde.

²⁹ Source : enquête DNE juin 2024.

³⁰ Le Projet Voltaire propose un parcours individualisé en ligne pour améliorer l'expression et l'orthographe.

³¹ Annexe 8 : plate-forme remédiation aux tests de positionnement (RTP).

³² Donnée au 4 juin 2024.

« nationaux », dont la mission a pu relever, à ce stade, la non-appropriation par les acteurs et une forte méconnaissance de leurs finalités et de leur efficacité.

Il est trop tôt pour mesurer les effets de ces deux dispositifs, encore jeunes. Néanmoins, pour la suite du déploiement de l'outil MIA seconde, il semble essentiel d'assurer une bonne visibilité de ses facultés pour une meilleure adhésion des enseignants ; de travailler l'articulation entre MIA seconde et d'autres dispositifs de remédiation comme RTP et d'incrémenter directement dans MIA seconde les résultats des élèves aux tests de positionnement.

Recommandation 4 : améliorer l'identification et l'accompagnement des élèves les plus fragiles en s'appuyant sur des enseignants référents.

Améliorer l'identification des élèves nécessitant un accompagnement spécifique, qu'il s'agisse de difficultés scolaires, de fragilités psychologiques ou d'une orientation non souhaitée ou réinterrogée en cours d'année scolaire. Renforcer les temps dédiés à leur soutien, à la construction d'un projet motivant et valorisant leur potentiel et nommer un coordinateur pour un suivi renforcé et une approche collective des actions menées : journée(s) d'accueil et d'intégration, temps de travail, entretiens, tutorat, bien-être des élèves, immersions...

Renforcer l'adhésion aux tests de positionnement de seconde et nommer un enseignant référent pour organiser des temps de travail. Optimiser l'exploitation des résultats pour diagnostiquer les besoins et proposer des remédiations adaptées.

Proposer des axes d'amélioration de l'utilisation actuelle de la DHG (dotation horaire globale) pour mieux accompagner les apprentissages des élèves : aide aux devoirs ; soutien pour pallier les carences d'expression écrite, améliorer la richesse du lexique, renforcer les capacités de calcul ; développement des compétences psychosociales et de la persévérance scolaire ; projet spécifique de classe (voir recommandation 6).

Recommandation 5 : développer des temps de réflexion entre pairs et de formation sur les spécificités de l'enseignement en classe de seconde.

Proposer des formations pour la rentrée 2025, aux niveaux national et académique, sur la gestion des classes hétérogènes, comme la classe de seconde, dans la formation initiale et continue des enseignants : mise en évidence des points de vigilance et mise en place de solutions concrètes dans les classes.

Étendre le projet d'évaluation du cycle terminal du lycée général et technologique à l'année de seconde afin de rendre les pratiques d'évaluation entre enseignants plus cohérentes, de clarifier les attendus, d'explicitier les critères d'évaluation et de proposer une évaluation constructive au service de la progression des élèves.

Recommandation 6 : créer des projets pédagogiques adaptés aux objectifs de la classe de seconde.

Impulser la création de projets pédagogiques spécifiques pour chaque classe de seconde, en s'appuyant sur les expériences menées de coloration de classes attachée à des projets, ainsi que les expériences de la prépa-première, de la « cogniclasse », des classes à 24 élèves afin d'adoucir la transition collège - lycée, du micro-lycée, de la MLDS. Évaluer ces projets sur la base de leur contribution à l'amélioration des apprentissages des élèves.

2. Le parcours de formation et d'orientation, des exigences complexes à concilier

La classe de seconde constitue une année essentielle dans le parcours des élèves, que ce soit pour les élèves de la voie générale et technologique ou pour ceux de la voie professionnelle. Les logiques de formation et de parcours sont fortement imbriquées :

- d'une part, les résultats scolaires jouent un rôle central et déterminant. Ils sont pris en compte en fin de troisième pour formuler les avis des conseils de classes et affecter les élèves, soit dans la voie générale et technologique, soit dans la voie professionnelle via la procédure Affelnet (Affectation des élèves par le Net). Ils sont ensuite pris en compte en partie en fin de seconde générale et technologique, pour l'affectation en première générale ou technologique ou dans un diplôme au sein de la famille de métiers en voie professionnelle ;

- d'autre part, les résultats scolaires peuvent dépendre de la motivation des élèves et donc de la cohérence entre le parcours et le projet de l'élève ou du degré d'acceptation de l'affectation par l'élève. Les équipes enseignantes évoquent des élèves affectés en seconde générale et technologique alors que leur projet initial était une seconde professionnelle.

Les classes de seconde sont l'objet d'une double source d'hétérogénéité, en termes de niveau de formation, mais également en termes d'objectifs, avec des élèves qui se considèrent déjà certains de leur choix et engagés dans un parcours, alors que d'autres sont toujours à la recherche de leur voie ou attendent une décision qui dépendra de leurs résultats scolaires. Les uns souhaitent un approfondissement des apprentissages en cohérence avec leur décision alors que les autres ont besoin d'un accompagnement pour découvrir les différentes possibilités qui s'offrent à eux, y compris par des stages d'immersion, et finalement effectuer un choix pertinent. Concilier ces différentes aspirations rend la mission des équipes particulièrement complexe et nécessite une réponse adaptée pour chacun des élèves. Le risque est d'apporter une réponse pour une partie des élèves en créant une insatisfaction pour les autres. La question de l'orientation est donc prégnante et elle nécessite un accompagnement à la hauteur des enjeux pour les élèves.

En préambule de ce qui est retranscrit dans cette partie du rapport, la mission a étudié, pour les élèves de troisième et de seconde, le fonctionnement de notre système éducatif concernant l'orientation, le traitement par Affelnet des affectations et les procédures d'information sur l'orientation. La synthèse de cette étude se trouve en annexe 9.

2.1. Perception par les élèves et les équipes du parcours scolaire de l'élève

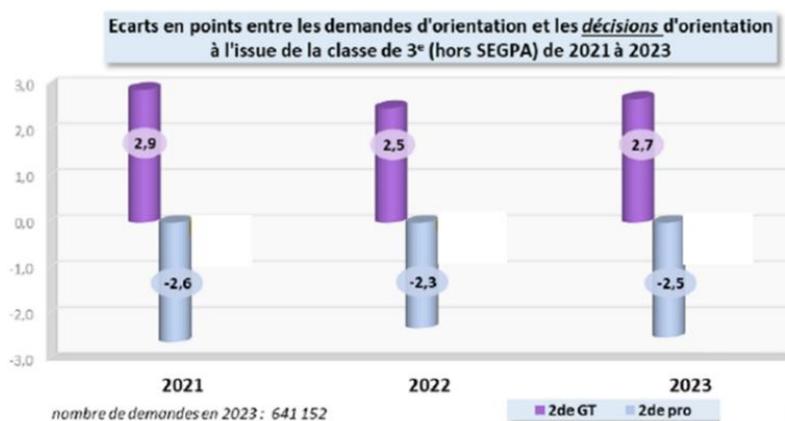
La classe de seconde, parce qu'elle est un palier d'orientation, occupe une place singulière dans le système éducatif. En amont, il est indispensable d'accompagner les élèves dans le choix de la seconde (professionnelle ou générale et technologique) et, au cours de l'année de seconde, dans le choix de la voie (générale ou technologique) et des enseignements de spécialité (pour les élèves qui choisissent la voie générale). L'ensemble des observations réalisées appelle à souligner une problématique qui reste structurellement discutée dans le fonctionnement de notre système éducatif, celle de l'orientation des élèves et de l'information dont ils disposent pour faire leurs choix.

2.1.1. Une méconnaissance par l'élève de troisième des différentes possibilités de parcours en seconde

Les élèves interrogés par la mission ont rapporté leur expérience d'orientation en fin de troisième : beaucoup ont évoqué le peu d'informations dont ils disposaient pour effectuer un choix éclairé, et beaucoup de ceux présents en seconde générale et technologique ont évoqué une méconnaissance forte de la voie technologique. L'orientation en fin de troisième reste encore largement marquée par une hiérarchie des voies, des trajectoires et des parcours des élèves au bénéfice de la voie générale (occultant d'ailleurs la voie technologique) et au détriment de la voie professionnelle, malgré les efforts pouvant être relayés dans les collèges. La représentation des élèves et de leurs familles reste très parcellaire sur la variété des options et des choix possibles, là où prévalent un avantage à la proximité et une faible appétence à la mobilité des jeunes. Si le passage du collège au lycée est effectivement une rupture, cette dernière est le plus souvent jouée avec l'objectif d'une voie à privilégier (la voie générale et technologique) et d'une sécurisation offerte par l'absence de mobilité géographique.

Le rôle des professeurs principaux de collège est pleinement reconnu pour faciliter l'accès à l'information, réfléchir sur l'adéquation entre centres d'intérêt, compétences et niveaux scolaires, préparer et accompagner les visites de lycée et les immersions de leurs élèves. Cependant, la mission a pu relever dans les échanges avec les proviseurs, les enseignants de lycée et certains élèves, l'attente qu'ils avaient de la part des professeurs principaux de collège, d'une connaissance plus pointue sur l'ensemble de l'offre de formation. Pour contribuer à cette montée en compétences des professeurs de collège et afin de mieux voir les spécificités de la voie technologique, la mission a pu observer des actions de formation dédiée incluant la visite des plateaux techniques et des laboratoires. De manière générale, les actions de liaison collège-lycée autour de l'orientation permettent aux professeurs de collège de mieux connaître les spécialités offertes dans leur bassin de formation et, pour le lycée professionnel, d'aller au-delà de la connaissance des caractéristiques principales : combinaison d'enseignements généraux et d'enseignements professionnels, alternance entre cours et périodes de formation en milieu professionnel, voire progression au sein d'une

Désaccord entre les demandes des familles et les décisions d'orientation à l'issue de la classe de troisième



Source : DGESCO – bureau A1-4 « Repères pour l'orientation et l'affectation »

« L'écart positif » témoigne de désaccords lorsque les demandes des familles pour la seconde générale et technologique ne sont pas satisfaites (refus d'orientation). Une décision d'orientation vers la voie professionnelle que les élèves et les familles n'ont pas demandée en premier vœu leur est donc délivrée. Le niveau d'information des familles et le fonctionnement des conseils de classe sont ici interrogés, en particulier dans leur capacité à suivre et à accompagner plus systématiquement les vœux des familles. La mission a souvent entendu l'expression d'une exigence accrue pour que l'élève puisse prétendre à une orientation vers la voie générale.

Dès lors, et de façon mécanique, on observe une situation inverse concernant la voie professionnelle. « L'écart négatif » indique que des élèves qui n'avaient pas demandé une orientation vers la voie professionnelle en premier vœu sont venus s'ajouter à ceux qui l'avaient demandée. Pourtant, sans que cela soit contradictoire, la mission a souvent entendu des cas dans lesquels des élèves avaient vu refusée leur demande d'affectation vers la voie professionnelle.

L'évolution des écarts entre les taux de demandes définitives des familles et les décisions définitives des chefs d'établissements témoigne d'une accentuation des décisions prises par le système éducatif au bénéfice de la voie professionnelle (décisions supérieures aux attentes des familles) et au détriment des attentes exprimées pour la voie générale par les familles (décisions inférieures aux attentes des familles). Il est plausible que les conseils de classe de troisième soient réticents à envoyer en seconde générale et technologique des élèves pour lesquels les risques d'échec leur semblent trop importants. Paradoxalement, la mission a également entendu que des élèves très fragiles seraient venus en seconde générale et technologique faute de places en seconde professionnelle. Des élèves seraient donc affectés en seconde professionnelle alors que leur projet est celui de la seconde générale et technologique, et des élèves seraient donc affectés en seconde générale et technologique faute de places en seconde professionnelle.

L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales³³

Le travail de recherche engagé sur « La dynamique des inégalités sociales d'orientation post-3^e » montre qu'à niveau égal de compétences, plus l'indice social est élevé, plus la probabilité de demander une seconde générale et technologique est élevée. Mais ce travail va plus loin et montre que le choix n'est pas uniquement le choix des élèves et des familles, lié à une autocensure ; l'équipe de recherche observe qu'entre les intentions et les recommandations, « l'institution surajoute sa dose : un enfant d'ouvrier qui a 10 de moyenne et qui demande une seconde générale et technologique a 50 % de chance d'avoir une recommandation pour aller en seconde générale et technologique, un enfant de professeur ou de profession scientifique qui a 10 de moyenne et qui demande une seconde générale et technologique a plus de 60 % de chance d'avoir une recommandation pour aller en seconde générale et technologique ».

³³ Travail engagé pour le compte du CNESCO en 2016 et qui a été présenté lors de la conférence du CSEN « Agir sur les inégalités sociales de l'école à l'enseignement supérieur » le 29 novembre 2023 à Paris. Plus de détail en annexe 9.

Le passage du collège au lycée pour les élèves de REP+ constitue un moment clé dans les bifurcations des parcours scolaires. Ce moment est d'autant plus crucial que l'accès au lycée tend de plus en plus à n'être considéré que comme une étape vers l'enseignement supérieur, accentuant de ce fait les écarts entre les différents destins socio-scolaires qui se profilent à la fin du collège.

Ce passage à haut risque requiert donc une attention et un accompagnement spécifique pour les élèves de milieu populaire et en particulier pour ceux issus de l'éducation prioritaire.

Par ailleurs, lors d'entretiens dans des lycées professionnels, des décalages ont été signalés à la mission entre les conditions d'exercice auxquelles les diplômés préparent et les capacités personnelles des élèves. L'affectation par Affelnet ne tient pas suffisamment compte des caractéristiques personnelles des élèves. Dans les lycées professionnels privés sous contrat, la logique de l'inscription est différente et peut prendre en compte les conditions requises pour effectuer des stages ou prétendre à une insertion professionnelle dans les métiers visés. Des situations sont rencontrées sur des formations de type CAP (petite enfance, par exemple) avec des élèves impliqués dans la certification mais qui ont des difficultés à trouver un stage à cause de capacités personnelles inadéquates, et donc qui auront des difficultés à obtenir le diplôme. Les rigidités d'Affelnet ont souvent été évoquées³⁴.

Néanmoins, la mission a aussi rencontré des élèves pour qui l'orientation imposée en voie professionnelle s'est révélée positive. Par exemple un élève en seconde industrie graphique, explique qu'« *il a été obligé de venir dans cet établissement, que ce n'était pas son choix et finalement maintenant il est content* ». Un autre élève du même établissement affirme qu'« *il vient en cours car il est obligé. Il voulait la formation MELEC (Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés) mais il est en seconde professionnelle métiers du pilotage et de la maintenance d'installations automatisées, et finalement il trouve ça bien* ».

Dans ce contexte d'une tendance à la hausse de l'orientation vers la voie professionnelle et d'une tension de l'affectation dans certaines formations en seconde professionnelle, a été mise en place, à la rentrée 2016, dans les lycées généraux, technologiques et professionnels, une **période de consolidation de l'orientation** au premier trimestre de la première année post troisième, appelée aussi « droit à l'erreur ». Cette phase de consolidation de l'orientation consiste à mettre en place différentes actions : une période d'accueil et d'intégration à la rentrée, le traitement des non affectés, une sensibilisation aux compétences et attitudes attendues au lycée et en milieu professionnel, une projection dans le métier par des visites d'entreprises, une préparation des premières périodes d'accompagnement personnalisé avec le positionnement tiré de l'entretien avec le professeur principal et la mise en place des dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire.

En automne 2023, les demandes de changement d'affectation ont sensiblement augmenté, dans un contexte général d'augmentation des décisions d'orientation vers la voie professionnelle ; la mission a compté 6 620 candidats à un changement d'affectation à l'issue de la phase de consolidation de l'orientation à l'entrée au lycée. Des disparités entre académies sont observées selon la tension à l'affectation et le taux de satisfaction sur le premier vœu en seconde professionnelle. Il est possible que ces changements soient plus aisés dans les lycées polyvalents, lorsque des places sont vacantes.

Globalement, 49,7 % des élèves candidats ont vu satisfaite leur demande de changement d'affectation (au total 3 292 élèves), auxquels s'ajoutent 4,6 % d'élèves ayant accepté une proposition d'affectation alternative faute de places disponibles dans la formation demandée. Au total, ce sont donc 54,3 % des candidats qui ont pu bénéficier d'un changement d'affectation.

Un suivi de cohortes, des rentrées 2015 à 2022, a été réalisé, concernant les élèves inscrits au premier septembre en première année de lycée public ou privé sous contrat (classes de seconde générale et technologique, seconde professionnelle ou première année de CAP) qui ont eu une nouvelle affectation en classes de seconde générale et technologique, seconde professionnelle ou première année de CAP entre le 2 septembre et le 10 novembre. L'analyse de ces cohortes vise à quantifier les changements d'affectation et à apprécier le devenir des élèves.

³⁴ Quelquefois, les proviseurs trouvent des solutions : « *Pour les passerelles de la voie générale vers la voie professionnelle ou pour les élèves de la voie professionnelle vers la première STMG, je laisse les élèves dans leur affectation normale pour ne pas passer par Affelnet puis je les change de filière lorsqu'ils sont affectés* ».

Les principaux parcours des élèves ayant changé d'affectation et les évolutions entre la cohorte 2015 et la cohorte 2022 sont synthétisés ci-dessous :



Note de lecture : 90,3 % des élèves qui ont eu un changement d'affectation à la rentrée 2022 en de 2^{de} générale et technologique, sont passés en 1^{re} générale et technologique l'année suivante ; 4,7 % ont redoublé la 2^{de} générale et technologique ; 0,6 % ne sont plus scolarisés.

Source : Siècle Orientation du 17 juin 2024, juillet 2023, juillet 2022, juillet 2021 ; données issues des bases élèves ; les flèches pointent vers la classe d'inscription l'année scolaire suivante.

Il ressort de cette comparaison de cohortes le constat d'une diminution très sensible des sortants de seconde (tout comme des sortants de CAP). Il est vraisemblable que les efforts d'accompagnement des élèves permettent à un plus grand nombre une poursuite d'études. L'accompagnement renforcé des élèves vers le lycée professionnel mais aussi vers le lycée général et technologique semble avoir permis à plus d'élèves d'ajuster leur parcours.

Les efforts affichés pour assurer un meilleur accompagnement des élèves en matière d'orientation ont vraisemblablement un effet significatif dans l'investissement scolaire des élèves. Bien que portant sur des effectifs limités, la constance des résultats observés depuis 2016 montre que le « droit à l'erreur » constitue un levier favorable pour lutter contre le décrochage scolaire. Ainsi, le nombre d'élèves non scolarisés dans les cohortes successives observées a fortement diminué depuis sa mise en œuvre (il est passé de 550 élèves déscolarisés à la rentrée 2016 à une moyenne de 47 les quatre rentrées précédentes à celle de 2023).

Les deux derniers schémas laissent apparaître que non seulement le taux de sortie en cours de parcours a beaucoup diminué et devient très faible, mais aussi que 90,6 % des élèves ayant changé d'affectation (CAP, seconde professionnelle et seconde générale et technologique) accèdent au niveau supérieur. Cette observation confirme l'hypothèse faite sur les données des deux cohortes précédentes : les changements d'affectation ne sont plus seulement le signe d'une démobilitation scolaire, ils peuvent témoigner des hésitations, des renoncements, des difficultés à s'engager dans un parcours mais ils peuvent également contribuer à venir à l'appui d'un projet d'orientation mieux travaillé. La mission a pu observer des exemples notables d'investissement des établissements, en particulier dans la voie professionnelle.

Recommandation 7 : faire évoluer les outils d'affectation pour mieux prendre en compte le projet de l'élève vers la voie professionnelle.

Mettre en place un groupe de travail national pour faire évoluer Affelnet, afin que l'affectation dans la voie professionnelle prenne en compte la pertinence de la demande des élèves au regard de leur projet d'orientation et de leur projet professionnel, les élèves dont la demande est la plus cohérente devant pouvoir devenir prioritaires. Repenser les procédures d'affectation vers la voie professionnelle, pour éviter que des élèves soient affectés en seconde générale et technologique faute de place ou d'affectation en lycée professionnel.

2.1.3. Constats sur l'état d'esprit des élèves de seconde quant à leur orientation

Les enseignants soulignent la très grande hétérogénéité des élèves sur la robustesse du choix d'orientation. Une orientation motivée par la conviction de ne pas réussir en voie générale et technologique est plausible chez certains élèves.

La liaison collège - lycée permet aux enseignants de mieux connaître les élèves afin d'optimiser leur orientation, et aux élèves de mieux connaître les différents parcours en voies professionnelle et technologique, souvent méconnus des enseignants de collège. La continuité porte aussi sur le travail mené en quatrième et en troisième autour des métiers et de la formation, avec la volonté de regarder le parcours Avenir de la sixième à la terminale. Les équipes soulignent la difficulté à mettre en place ces liaisons lorsque le nombre de collèges concernés est important.

Au lycée professionnel, les élèves de seconde ont choisi une voie et une famille de métiers, au sein de laquelle le choix de la spécialité en première a déjà été réfléchi. Certains élèves n'ont cependant pas fait le choix de la voie professionnelle ou de la famille des métiers dans laquelle ils sont affectés. En fin d'année, la non-obtention de la spécialité souhaitée est source de déception.

Au lycée général et technologique, les élèves doivent aussi choisir leur(s) spécialité(s) associée(s) à une série en voie technologique et à une « triplète » en voie générale. La pression est forte à la fois pour les élèves qui ont des difficultés à se projeter dans leur formation au-delà du baccalauréat mais aussi pour ceux dont les projets d'orientation sont remis en question, interrogés par les résultats scolaires. La plus forte individualisation des parcours liée à la réforme du lycée peut induire la peur de se tromper. Les professeurs estiment de leur côté que l'on fait porter plus de responsabilité sur l'élève en lui demandant de faire des choix importants plus tôt, voire trop tôt dans son parcours. Ils estiment qu'il y a un risque de voir les déterminismes sociaux se renforcer. Le choix des spécialités crée aussi, selon eux, une hétérogénéité dans les classes, les élèves pouvant privilégier les enseignements qu'ils vont poursuivre au dépend des autres. Cette question de l'hétérogénéité du groupe classe est une problématique forte se traduisant aussi « *sur un niveau d'élèves ne pouvant pas suivre en lycée général et technologique* ». « *À quel moment, faut-il renoncer à la voie générale et envisager une voie technologique voire une réorientation vers la voie professionnelle ?* ».

Pour accompagner les élèves dans leur orientation, des outils institutionnels sont utilisés, comme le site Horizon 21 qui aide à mettre en cohérence le projet de poursuite d'études et le métier. Les équipes de direction et les enseignants mettent en avant un travail d'accompagnement (entretien individuel, réunion parents-professeurs, travail de suivi, études dirigées) mais ils évoquent aussi leurs difficultés dans l'organisation de l'année de seconde avec sa dualité d'objectifs d'apprentissage : l'acquisition de connaissances (consolidation, acquisition de méthodes et de compétences nouvelles) et le choix d'orientation et de spécialités. Dans les établissements, des heures sont dégagées pour cet accompagnement des élèves. Au cours de ces heures, les élèves peuvent rencontrer des professeurs référents des enseignements de spécialités de première, ou des séries technologiques, bénéficier d'immersions en classe de première, y compris dans d'autres établissements. Les équipes soulignent l'importance de la construction de compétences par les élèves afin qu'ils élaborent un projet pertinent d'orientation. Cela passe par la découverte de différents métiers et domaines : au-delà de la connaissance du métier, il convient notamment d'aider les élèves à mettre en perspective le métier qu'ils envisagent ou ambitionnent et la formation qui pourra les y amener.

Dans des situations particulières, des passerelles vers la voie professionnelle restent possibles, dans la mesure où il existe des dispositifs pédagogiques adaptés. Cela permet d'organiser des immersions voire d'envisager une réorientation en cours d'année, en fonction des places disponibles. Dans les établissements visités par la mission, les passerelles vers la voie professionnelle fonctionnent d'autant mieux qu'une section d'enseignement professionnel (SEP) est présente au sein de l'établissement. La logique de proximité s'impose sur une réelle logique de parcours prenant en compte les aspirations des élèves. Les élèves affectés en seconde générale et technologique peuvent alors bénéficier d'une affectation en seconde professionnelle. Dans les autres établissements (lycée général et technologique), les difficultés en termes d'information des élèves, des équipes, mais également de mobilité des élèves sont de réels obstacles dans la construction de solutions pertinentes.

En classe de seconde, la part du choix de l'élève dans son orientation s'accroît. En théorie, dans la voie professionnelle, il a le choix du diplôme au sein d'une famille de métiers, dans la voie technologique, celui de la série et dans la voie générale, celui des enseignements de spécialité. Cette accentuation exige de la part des élèves une plus grande maturité, une capacité à prendre conscience de leurs capacités. Or, les élèves sont souvent décrits par les enseignants comme « *passifs* ». La mission a souvent entendu qu'il y aurait une contradiction entre ce que les élèves sont et ce qu'ils devraient être pour que la notion de parcours puisse être pleinement assumée : « *Ces générations d'élèves sont globalement dans la passivité, dans la faible estime de soi, dans une faible expression* ». En réponse à ce constat, des équipes de lycées ont tenté de promouvoir un ensemble d'actions collectives pour renforcer le suivi des élèves, qui est néanmoins présenté comme très chronophage. Les équipes ne trouvent pas suffisamment de temps pour accompagner les élèves dans la construction de leur parcours. Les personnels notent que les élèves issus de familles avec des indices de position sociale (IPS) défavorisés mais bénéficiant de dispositifs d'accompagnement renforcé (ULIS, classes défavorisées) réussissent parfois mieux que ceux issus de familles à IPS moyen : « *on passe tellement de temps pour les IPS défavorisés que les IPS moyens sont oubliés* ». Cette situation se rencontre notamment chez des élèves qui auraient dû privilégier un parcours en lycée professionnel mais qui se retrouvent en lycée général et technologique sans un véritable projet. En lycée professionnel, quelques établissements ont valorisé des partenariats avec des professionnels. Même dans des contextes territoriaux ou des filières marquées par une réelle attractivité, ces initiatives sont plébiscitées.

Encadré 10 : des intervenants extérieurs pour aider à se projeter

L'image du lycée professionnel est beaucoup plus favorable sur l'île de La Réunion qu'en métropole, la voie professionnelle y est en effet plus attractive. Pour autant, les élèves rencontrent des difficultés à se projeter dans un métier : le monde économique réunionnais développe une moindre activité qu'en métropole et la mobilité géographique est rendue encore plus complexe en raison de l'éloignement, des coûts de transport et de l'attachement culturel... D'où l'intérêt d'en appeler à des intervenants extérieurs pour susciter la confiance en soi et la motivation.

Dans les lycées où la mission estime que les élèves sont les mieux accompagnés, la dimension de cohésion d'équipe est marquée.

2.1.4. L'orientation des élèves de seconde en première

À l'issue de la classe de seconde générale et technologique, l'évolution des taux de passage et de redoublement (en %) est la suivante :

Situation	Rentrée 2020	Rentrée 2021	Rentrée 2022	Rentrée 2023
Redoublement de seconde GT	2,7	2,8	2,9	2,8
Seconde GT vers première générale	67,2	67,1	65,6	66,4
Seconde GT vers première technologique	23,7	23,4	24,0	23,7
dont vers première STMG	12,8	12,9	13,5	13,2
Seconde GT vers voie professionnelle	2,9	3,1	3,4	3,2
Autres situations	3,4	3,6	4,1	3,9

Lecture : 66,4 % des élèves scolarisés en seconde générale et technologique à la rentrée 2022 ont poursuivi leurs études en première générale à la rentrée 2023. Champ : France, établissements publics et privés sous contrat.

Réf. : Note d'Information, n° 23.51. DEPP

L'orientation en fin de seconde générale et technologique vers la première générale augmente, au détriment des premières technologiques.

Les étapes de l'orientation en 2024 vers les principales séries de la voie technologique (en % des élèves de seconde générale et technologique) sont présentées dans le tableau suivant :

En % d'élèves	STI2D ³⁵	STL ³⁵	STMG ³⁵	ST2S ³⁵	Total
Intention initiale des familles	4,3	0,9	12,3	3,4	20,9
Avis provisoire des conseils de classes	5,8	1,5	14,5	1,6	23,4
Choix définitif émanant des familles	4,9	1,1	14,8	3,2	24,6
Décisions de l'EPL	5,5	1,3	15,7	4,3	26,8
Écart entre le choix initial et le choix définitif des familles	+ 0,6	+ 0,2	+ 2,5	+ 0,4	+ 2,5
Écart entre le choix initial des familles et la décision de l'EPL	+ 1,2	+ 0,4	+ 3,4	+ 0,9	+ 2,2

Lors des entretiens, la mission a saisi à la fois la perception, par les élèves, d'une exigence forte dans les enseignements de spécialité et d'une orientation subie vers la voie technologique sans qu'ils aient pu bénéficier d'un accompagnement et même d'une information sur le contenu, les modalités d'enseignement et les débouchés ; cette orientation privilégie les formations sur site.

Concernant l'orientation en seconde vers les séries technologiques STI2D, STL, STMG, ST2S, les données issues de la base Siècle Orientation mettent en évidence des décisions de conseils de classe allant au-delà des vœux des familles en matière de parcours vers la voie technologique³⁶.

Ainsi, en première lecture, la mission pourrait considérer que les conseils de classe privilégient le niveau scolaire plutôt que le projet de l'élève pour fonder leurs décisions. Le tableau ci-dessus montre toutefois que les écarts entre les intentions initiales des familles et les décisions d'orientation ne sont pas seulement le fait des conseils de classe. Ils expriment aussi une progression dans les intentions des familles dont on peut penser qu'elle est le fruit d'un travail de concertation entre les lycées et les familles pour sécuriser au mieux le parcours des élèves.

Parmi les élèves affectés en voie technologique, le volume le plus important est en classe STMG. La singularité de cette classe a donné lieu à un rapport de l'IGÉSR³⁷ dont la mission renvoie aux recommandations.

Il est essentiel de comprendre qu'un dialogue conduit par les équipes pédagogiques auprès des élèves et de leur famille en amont du conseil de classe de fin de 3^e ou de fin de 2nde permet de limiter les désaccords entre les demandes et les décisions d'orientation, et donc d'éviter des orientations subies, que ça soit en voie professionnelle, en voie générale ou en voie technologique.

2.1.5. Les décisions de redoublement et les taux d'exercice du droit au maintien pour les élèves des classes de troisième et de seconde générale et technologique

Deux procédures aboutissent au maintien des élèves dans leur classe de troisième ou de seconde générale et technologique. La première relève d'une demande de maintien des familles, telle qu'elle est explicitée dans l'article 16 du décret du 18 novembre 2014 relatif à l'accompagnement pédagogique des élèves : « pour les élèves des classes de troisième et de seconde, lorsque la décision d'orientation définitive n'obtient pas l'assentiment des représentants légaux de l'élève ou de l'élève majeur, ceux-ci peuvent demander le maintien dans la classe d'origine ». Les demandes de maintien interviennent souvent lorsque l'affectation dans la voie

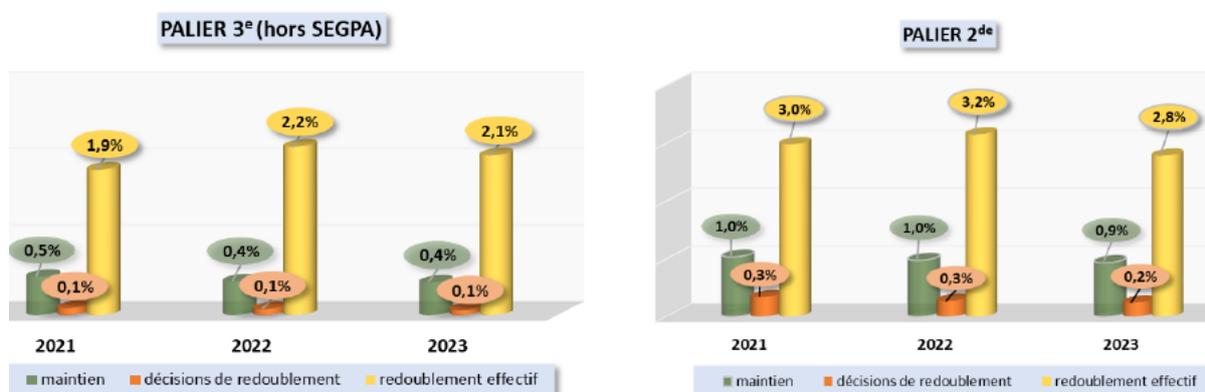
³⁵ STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable ; STL : sciences et technologies de laboratoire ; STMG : sciences et technologies du management et de la gestion ; ST2S : sciences et technologies de la santé et du social.

³⁶ Annexe 10 : mesure des désaccords entre demandes des familles et décisions d'orientation vers la voie technologique.

³⁷ M. Lugnier, P. Santana (pilotes) (2023). Expertise de la filière STMG. Rapport n° 22-23-047A, décembre 2023. IGÉSR.

professionnelle ne satisfait pas la demande de l'élève. La seconde concerne des élèves en situation de rupture dans leur parcours de scolarité, à cause de difficultés non résolues, qui aboutit à la décision de redoublement demandée par le chef d'établissement.

Taux d'exercice du droit au maintien, de décisions de redoublement et taux de redoublement effectif



Source : Siècle Orientation du 17 juin 2024, juillet 2023, juillet 2022, juillet 2021 et les données des taux effectifs de redoublements au constat de rentrée à l'issue de la 2^{nde} générale et technologique proviennent du constat de rentrée de la DEPP

Il est satisfaisant de constater que, de 2021 à 2023, les décisions de redoublement sont quasiment inexistantes pour la classe de troisième du collège et restent stables et marginales pour la classe de seconde.

En revanche, les écarts entre les décisions de redoublement et les redoublements effectifs sont importants ; ils peuvent être attribués en grande partie à l'exercice par les familles du droit au maintien. Le taux d'exercice du droit au maintien de ce graphique intègre exclusivement les demandes de maintien exprimées par les familles en cas de désaccord avec la décision du chef d'établissement ou de la commission d'appel. En revanche, les demandes de maintien exprimées en cas d'affectation non obtenue dans une spécialité de la voie professionnelle ou dans une orientation en voie technologique ne sont pas quantifiées dans ces graphiques, même si ces demandes de maintien semblent significatives puisqu'elles font augmenter les redoublements de 2 à 3 %.

2.2. Des propositions pour améliorer le parcours scolaire des élèves en classe de seconde

Des constatations précédentes, il ressort que l'orientation et l'organisation du parcours des élèves durant la classe de seconde restent perfectibles, notamment en ce qui concerne le choix de la voie, de la série et de certains enseignements qui préfigurent ceux qui seront suivis durant le parcours de l'élève au cycle terminal.

2.2.1. Un pilotage de l'offre de formation professionnelle dont le niveau régional doit s'emparer

En fin de troisième, les élèves peuvent formuler, dans le système Affelnet, en concertation avec leur famille et les équipes pédagogiques, de trois à huit vœux selon l'académie pour choisir la filière dans laquelle ils souhaitent poursuivre leurs études. Les enjeux sont importants, car selon les formations et les établissements, pour un même niveau de diplôme, les taux d'emploi après la fin des études peuvent varier de 0 % à plus de 80 %.

Depuis 2020, il est possible de connaître l'accès à l'emploi d'une partie des élèves sortant de l'enseignement professionnel, s'ils sont salariés, grâce à la mise en commun des données du ministère de l'éducation nationale et du ministère du travail (Inserjeunes). Mais à l'heure actuelle, il est encore impossible de savoir si un jeune sortant du système d'enseignement secondaire est travailleur indépendant, salarié chez un particulier employeur, décrocheur de l'enseignement supérieur, inactif, chômeur ou en formation continue.

Les informations disponibles pour observer les trajectoires de cohortes d'élèves restent encore peu développées malgré l'existence de l'identifiant national des élèves (INE). Les principales sources restent d'une part les panels d'élèves du ministère de l'éducation nationale qui contiennent des informations

représentatives de la situation nationale sans pouvoir constituer un réel outil de pilotage académique des formations, d'autre part, les enquêtes Génération du CÉREQ qui sont une mine pour la compréhension et l'analyse de la complexité du processus d'insertion des jeunes ; la capacité de le retracer selon les calendriers d'activité sur 3/5/7 ans reste très originale et précieuse, mais ces enquêtes ne sont pas systématiquement représentatives des réalités régionales.

Ce déficit d'information est encore accentué par les données prospectives concernant les estimations en besoins de main d'œuvre selon les métiers, telles que celles publiées par France Stratégie et la DARES, dont l'apport et la fiabilité restent très variables.

En pratique, la carte des formations des lycées professionnels demeure dans une relative ambiguïté, hésitant entre une réponse à une demande sociale et une réponse aux besoins économiques. Il est primordial de disposer d'une information cohérente afin de savoir ce que deviennent tous les jeunes qui sortent du système d'enseignement professionnel. Finalement, la question essentielle porte sur le rôle d'une offre de formation professionnelle, des motivations de sa création et de son maintien dans un territoire qui peuvent s'écarter plus ou moins rapidement des attentes économiques.

2.2.2. Une orientation référée à une hiérarchie implicite des voies de formation, genrée et marquée par des disparités sociales et territoriales

Il apparaît que les élèves et leurs familles continuent de faire des choix d'orientation manifestement hiérarchisés et déterminés par les résultats scolaires, les caractéristiques du parcours antérieur au collège, l'appartenance sociale, le sexe ou encore le territoire dans lequel l'élève est scolarisé. Contraints par des capacités d'offre, les choix des familles sont régulés par des décisions d'orientation qui peuvent s'éloigner fortement des choix et des intérêts de l'élève.

Des initiatives en faveur d'une meilleure information relative à l'orientation sont donc aujourd'hui nécessaires dans la perspective d'augmenter les décisions d'orientation correspondant au projet des élèves.

Recommandation 4 : améliorer l'identification et l'accompagnement des élèves les plus fragiles en s'appuyant sur des enseignants référents.

Améliorer l'identification des élèves nécessitant un accompagnement spécifique, qu'il s'agisse de difficultés scolaires, de fragilités psychologiques ou d'une orientation non souhaitée ou réinterrogée en cours d'année scolaire. Renforcer les temps dédiés à leur soutien, à la construction d'un projet motivant et valorisant leur potentiel et nommer un coordinateur pour un suivi renforcé et une approche collective des actions menées : journée(s) d'accueil et d'intégration, temps de travail, entretiens, tutorat, bien-être des élèves, immersions....

Recommandation 8 : informer les élèves et les enseignants sur les parcours post-seconde.

Garantir, au sein des lycées généraux et technologiques, l'effectivité des cinquante-quatre heures annuelles du Parcours Avenir. Mettre en place des créneaux dédiés : horaires hebdomadaires, semaine de l'orientation...

Construire un dispositif numérique national retraçant le parcours des élèves à partir de la classe de seconde pour diffuser aux enseignants l'information sur les poursuites d'étude post baccalauréat ou sur l'insertion professionnelle des élèves sortants de l'enseignement professionnel en fonction des choix d'orientation en troisième et en seconde.

2.2.3. Des actions en faveur de la sensibilisation des élèves à la connaissance des formations et des métiers à parfaire au lycée

Dans les lycées généraux et technologiques, malgré la nécessité de réfléchir aux choix des enseignements dès la classe de seconde, les 54 heures dédiées à l'orientation sont diversement mises en place³⁸, et il manque un bilan qualitatif ou quantitatif de leur utilisation. Dans les lycées professionnels, l'orientation est cruciale pour l'insertion professionnelle et la poursuite d'études.

³⁸ En globalisant ces heures sur des temps forts comme une « semaine de l'orientation », ou en fléchant un horaire dans l'emploi du temps (d'après la synthèse des notes de rentrée 2023 des correspondants territoriaux de l'IGÉSR, n° 23-24 139A, décembre 2023).

Avant la réforme de 2009, l'âge moyen des élèves de la voie professionnelle était plus élevé. Pour les enseignants, « *le lycée professionnel accueille aujourd'hui des publics plus jeunes, des élèves de 14-15 ans, qui doivent aussi faire des choix d'orientation plus tôt. S'inscrire dans un choix de famille de métiers puis de spécialités est pour eux un vrai dilemme* ».

Il résulte de l'analyse conduite ces cinq dernières années³⁹ par les correspondants territoriaux de l'inspection générale en académie trois constats principaux sur l'information à l'orientation.

Tout d'abord, les politiques d'orientation sont de plus en plus gérées à l'échelle régionale⁴⁰, avec des services dédiés et une coordination des parcours du collège à l'enseignement supérieur.

Ensuite, des actions diverses, souvent liées à la transition vers l'enseignement supérieur, se développent. Elles incluent des dispositifs comme les campus des métiers et qualifications ou concernent l'attractivité des CPGE (classes préparatoires), la liaison bac professionnel – BTS ou la place et le rôle des IUT. Elles pourraient être mieux harmonisées, dans le cadre de plans globaux. Des exemples d'actions académiques montrent que certaines académies renforcent les temps dédiés à l'orientation et utilisent des ressources comme celles produites par l'ONISEP pour former les équipes éducatives. C'est dans ce cadre que prend sens le travail mené dans plusieurs académies en vue de promouvoir les filières technologiques⁴¹, en particulier dans le secteur industriel et scientifique, comme la STI2D et les STL.

Enfin, se développe l'accompagnement des établissements par des formations d'initiative locale et par la mise en place de plans d'action d'établissement pour l'orientation. Cependant, les ressources allouées restent insuffisantes. Le volet orientation des contrats d'objectifs et l'évaluation des établissements peuvent constituer une opportunité pour en suivre la réalisation et pour en évaluer les progrès.

La mission souhaite rappeler la préconisation n° 11 formulée dans le rapport thématique annuel 2020 de l'IGÉSR⁴² : « *définir dans un texte de politique générale les attendus ministériels en matière d'orientation* ». La classe de seconde étant un palier d'orientation à part entière, il paraît nécessaire de fixer des attendus au niveau national et de les formaliser par des actions au niveau local. La mission reprend et complète les recommandations de ce rapport.

Recommandation 3 : organiser des temps d'information et d'immersion pour accompagner les élèves dans leur parcours d'orientation.

Installer, au niveau académique et à l'échelle d'un réseau ou d'un bassin, au premier et au deuxième trimestres de l'année scolaire, des moments d'information communs des classes de troisième et de seconde, avec les professeurs principaux, les familles et les élèves, sur les parcours d'orientation, la professionnalisation pour la 2^{nde} professionnelle, la poursuite d'études pour la 2^{nde} générale et technologique avec en fin de 2^{nde} le choix d'orientation de la voie générale ou le choix d'une série pour la voie technologique ; proposer des immersions ciblées aux élèves de troisième et de seconde dans les voies professionnelle et technologique.

Recommandation 8 : informer les élèves et les enseignants sur les parcours post-seconde.

Déployer, au niveau académique, des formations d'initiative locale à destination des professeurs, qui répondent à des problématiques de territoire afin d'accroître leur connaissance des parcours et de leur diversité, et de renforcer ainsi leurs capacités d'intervention auprès des élèves.

³⁹ D'après la synthèse des notes des correspondants académiques de l'IGÉSR relatives au dialogue stratégique de gestion et de performance 2019, n° 2020-173, décembre 2020.

⁴⁰ Depuis la création en 2014 du service public régional de l'orientation (SPRO), les conseils régionaux ont affirmé leur volonté d'intervenir sur le champ de l'orientation. La loi du 5 septembre 2018 relative à la liberté de choisir son avenir réaffirme la place et le rôle des conseils régionaux pour s'impliquer davantage au plan de l'information sur les métiers, de la production de documentation et de sa diffusion auprès des publics scolaires.

⁴¹ D'après la synthèse des notes de rentrée 2023 des correspondants territoriaux de l'IGÉSR, n° 23-24 139A, décembre 2023.

⁴² Rapport thématique IGÉSR 2020 [l'orientation : de la quatrième au master](#).

2.2.4. Rendre plus visibles la voie technologique et les poursuites d'études associées

Depuis 2019, la réforme de la classe de seconde générale et technologique permet aux élèves de choisir un ou deux enseignements optionnels (EO) facultatifs, généraux ou technologiques. À la rentrée 2022⁴³, sur les 120 053 élèves suivant un enseignement optionnel général, près de 50 000 d'entre eux ont choisi un EO artistique (arts plastiques, théâtre, cinéma audiovisuel, musique, danse, histoire des arts). Les effectifs de ces EO sont généralement croissants depuis la réforme, à l'exception de ceux de musique et de danse qui ont légèrement diminué. Les enseignements optionnels de langue et culture de l'antiquité (LCA) sont encore choisis par 4 % des élèves de seconde générale et technologique, même si les effectifs des élèves qui suivent ces enseignements ont diminué de plus d'un quart depuis 2017. Enfin, on constate que plus de 26 000 élèves suivent un enseignement optionnel de LV3 en 2022, soit un peu moins de la moitié du nombre d'élèves qui suivaient un tel enseignement en 2017.

En ce qui concerne les enseignements optionnels technologiques à la rentrée 2022, on constate une nette diminution des effectifs des élèves de seconde générale et technologique qui les suivent depuis 2017. Actuellement, moins de 15 % d'élèves de seconde générale et technologique suivent une telle option permettant de découvrir la voie technologique, alors qu'à la fin de l'année un tiers des élèves est affecté en première technologique.

En l'absence de données de suivi individuel des élèves, il est impossible de déterminer si ceux qui suivent un enseignement technologique optionnel en seconde poursuivent ensuite dans la voie technologique en première. Cependant, on peut comparer le nombre d'élèves choisissant ces options en seconde générale et technologique avec le nombre de ceux inscrits en voie technologique en première.

- Effectifs des élèves de seconde générale et technologique de l'enseignement public qui suivaient un enseignement optionnel technologique à la rentrée 2022 :

Option 2 nd e GT	SI + CIT ⁴⁴	SL + Biotech ⁴⁴	MG ⁴⁴	S & S ⁴⁴
Rentrée 2022	24 088	13 162	11 373	5 731

- Effectifs des élèves dans les filières technologiques à la rentrée 2023 (enseignement public uniquement) :

1 ^{re} techno	1 ^{re} STI2D	1 ^{re} STL	1 ^{re} STMG	1 ^{re} ST2S
Rentrée 2023	25 016	5 884	67 380	16 392

De tels chiffres font apparaître un net décalage touchant les séries STMG et ST2S qui ont des effectifs importants alors que les enseignements optionnels préfigurateurs sont peu suivis en classe de seconde. Un rapport de l'IGÉSR souligne d'ailleurs que le choix de la série STMG ne procède souvent pas d'une connaissance suffisante de ce qui est enseigné dans cette série⁴⁵. L'explication du décalage tient essentiellement à une offre restreinte, car ces enseignements optionnels sont financés uniquement sur les fonds propres de l'établissement. Ils ne nécessitent d'ailleurs pas de locaux ou de matériels spécifiques, à la différence de ce qui existe pour d'autres séries. De fait, un grand nombre d'élèves n'a pas été exposé à la dimension technologique de la classe de seconde et n'a pas été initié à la démarche de projet qui sous-tend la pédagogie proposée dans ces séries alors qu'ils y seront orientés.

La situation n'est guère plus satisfaisante dans les autres séries. Un établissement visité par la mission propose l'enseignement optionnel de sciences de l'ingénieur (SI) en classe de seconde sans pour autant disposer d'une offre de STI2D en première. Les élèves intéressés doivent donc changer d'établissement en première pour intégrer un établissement voisin, ce que les élèves font peu, préférant souvent changer leur projet d'orientation. Un exemple caractéristique est celui d'un élève ayant pour premier vœu la première

⁴³ Annexe 11 : les enseignements optionnels en seconde GT.

⁴⁴ SI : sciences de l'ingénieur ; CIT : création et innovation technologiques ; SL : sciences et laboratoire ; Biotech : biotechnologies ; MG : management et gestion ; S & S : santé et social.

⁴⁵ Mission d'expertise de la filière STMG. Rapport n° 22-23 047A, *op. cit.* « Bon nombre d'élèves rencontrés par la mission indiquent en avoir entendu parler en seconde seulement lorsqu'ils se sont trouvés en difficulté scolaire ».

générale avec des choix de spécialités scientifiques (mathématiques, physique-chimie et SVT). Revoyant son projet d'orientation dans un lycée n'ayant pas la série STI2D, avec les conseils des enseignants au regard de ses résultats, il a choisi de rejoindre une série STMG.

De façon plus générale, la construction de l'offre de formation des enseignements optionnels technologiques apparaît parfois peu cohérente, surtout lorsque les établissements échouent à fonctionner en réseau. La situation est particulièrement délicate dans les établissements ruraux ou isolés.

À cet égard, l'enseignement obligatoire de sciences numériques et technologiques (SNT) de la classe de seconde générale et technologique, à raison de 1 h 30 par semaine, paraît insuffisant pour contribuer efficacement à une orientation voulue vers une série technologique. Certes, son programme prévoit de « *permettre aux élèves, à partir d'un objet technologique, de comprendre le poids croissant du numérique et les enjeux qui en découlent* ». Mais le temps imparti et l'importance (légitime) accordée à la découverte de concepts liés au numérique semblent rendre la pratique d'une démarche de projet technologique difficile, voire impossible à mettre en œuvre.

De telles observations, qui confirment celles déjà présentes dans le rapport de l'IGÉSR *Évaluation de la mise en œuvre des enseignements optionnels dans le nouveau lycée général et technologique*, de juin 2021, conduisent la mission à proposer plusieurs recommandations.

Afin de garantir la continuité des apprentissages, la mission reprend la recommandation énoncée dans le rapport précité : « *construire une carte scolaire multifactorielle dans une logique de secteurs élargis (avec une carte des enseignements optionnels technologiques, une carte des enseignements optionnels linguistiques, une carte des enseignements optionnels artistiques), qui garantisse aux collégiens de troisième et aux lycéens l'accès à l'offre la plus équitable possible, quel que soit le territoire où ils vivent* ».

Concernant plus particulièrement l'accès à la voie technologique, il paraît souhaitable de transformer l'enseignement de SNT en retravaillant le programme pour développer davantage sa dimension technologique. On pourrait ainsi envisager de proposer aux élèves de seconde générale et technologique un premier semestre avec un enseignement de SNT tel qu'il est aujourd'hui dispensé, c'est-à-dire avec une dimension numérique forte, puis un deuxième semestre en transformant SNT en enseignement de découverte technologique qui propose aux élèves deux choix d'orientation, tertiaire ou industriel, et articule cet enseignement autour d'un projet technologique. Cette dimension est essentielle afin que les élèves qui en auraient le projet puissent véritablement appréhender un parcours de poursuite d'études vers la voie technologique.

Pour encourager le développement d'une offre d'enseignements optionnels technologiques, aptes à aider l'élève à construire son projet d'orientation, la mission recommande de s'inspirer des expériences positives qu'elle a pu observer, en veillant à ne pas remettre en cause le principe de mixité sociale.

Encadré 11 : Une « coloration » des sections de seconde autour d'un projet spécifique

Dans certains établissements, a été fait le choix de « colorer » les sections de seconde autour d'un projet spécifique susceptible de mobiliser les élèves. Dans un lycée polyvalent visité par la mission, l'initiative se traduit par des classes de seconde professionnelle « défense et sécurité globales », « cinéma », « section euro anglais », « éloquence » et des classes secondes générales et technologiques colorées par le jeu des options : cinéma, histoire des arts, latin / euro / créole. Ces colorations s'appuient sur des partenariats extérieurs et visent à favoriser l'engagement de tous les élèves. Elles permettent de créer des liens avec les différents enseignements technologiques des classes de première et de terminale des différentes séries technologiques. Les élèves sont ainsi sensibilisés aux contenus, aux démarches spécifiques et peuvent effectuer un choix éclairé.

Un autre établissement visité propose en partenariat avec le monde de la recherche scientifique et les acteurs de l'économie de la mer, une option de 1 h 30 de « Sciences de la Mer ». Celle-ci permet aux élèves concernés de découvrir et de mieux comprendre la biologie marine et les secrets du littoral, l'océan et les enjeux climatiques, le monde économique lié à la mer et les énergies marines. Elle peut déboucher sur l'obtention du Brevet d'initiation à la mer (BIMER).

Recommandation 9 : renforcer la dimension technologique de la seconde générale et technologique.

Présenter systématiquement aux élèves de troisième de collège les différents parcours qui s’offrent à eux au lycée, dans les voies générale, technologique et professionnelle. Accompagner les élèves intéressés par la voie technologique en leur présentant la diversité des séries et des poursuites d’études.

Transformer l’enseignement de sciences numériques et technologiques (SNT) en retravaillant le programme pour développer davantage sa dimension technologique, avec au premier semestre, une dimension numérique forte, tel qu’elle existe actuellement, puis au deuxième semestre, un enseignement de découverte technologique qui explore, au choix des élèves, les domaines tertiaire ou industriel, et articule cet enseignement autour d’une pédagogie de projet technologique, dimension essentielle pour appréhender une poursuite d’études vers la voie technologique.

2.2.5. L’accompagnement des élèves dans la construction de leur parcours

La classe de seconde joue un rôle clé dans l’orientation des élèves. Pour répondre aux attentes variées, certains lycées ont dégagé des heures afin que les élèves soient accompagnés selon leurs besoins : ces créneaux leur permettent de rencontrer des professeurs, de découvrir des enseignements et de faire des immersions. La mission estime que cette pratique pourrait être généralisée sur la base d’un projet construit au sein de chaque lycée.

Depuis 2024, a aussi été mise en place une **séquence d’observation en milieu professionnel**⁴⁶ (les acteurs utilisent à tort le mot « stage ») d’une durée de deux semaines, obligatoire pour tous les élèves de seconde générale et technologique (voir annexe 13). Elle vise la découverte de métiers à différents niveaux de qualification, mais aussi « la reconquête du mois de juin ». Bien que les proviseurs se soient mobilisés pour sa réussite, la mission a constaté sur le terrain sa faible préparation et l’accompagnement réduit des élèves. En outre, l’exploitation pédagogique de cette séquence en classe de première ne semble pas être envisagée par les enseignants rencontrés. Néanmoins, l’élève peut valoriser cette séquence d’observation en milieu professionnel, en déposant des documents relatifs à son expérience sur la plate-forme Avenir, dans son portfolio, ce qui peut renforcer son dossier. Et les enseignants entendus par la mission indiquent que certaines entreprises souhaitent un rapport de stage de la part de l’élève.

Le 25 juin 2024, la DGESCO assurait que parmi les quelque 561 000 élèves de seconde générale et technologique concernés, entre 85 et 95 % d’entre eux, selon les territoires, avaient signé une convention de stage avant la période de stage ; dans certains départements, cette proportion s’élevait même à plus de 98 %.

La mission attire l’attention sur des points de vigilance : le tissu économique et associatif est en difficulté pour accueillir plus de 550 000 jeunes au même moment ; des inégalités territoriales existent en défaveur des établissements scolarisant des jeunes de milieux populaires ; les séquences d’observation de la classe de seconde sont concomitantes en juin avec les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) pour les élèves de la voie professionnelle ; certaines séquences d’observation se rapprochent plus d’un travail déguisé ; les élèves n’ayant pas trouvé d’organisme ou d’entreprise suivent des programmes de découverte et d’activités dans l’établissement voire à la maison.

3. L’engagement citoyen de l’élève de seconde, un potentiel à révéler

L’éducation à la citoyenneté a évolué ces dernières années, par une approche allant au-delà de la connaissance des institutions publiques et permettant la mobilisation des compétences et des connaissances en action (citoyenneté active). Les finalités de l’engagement évoluent également : les élèves sont notamment très sensibles aux actions pour accompagner les transitions liées au dérèglement climatique.

Enfin, si l’engagement suppose « d’être volontaire »⁴⁷ – avoir de la détermination et se porter candidat : c’est sur cette double acception que la mission a conduit ses entretiens –, l’engagement social apparaît comme essentiel pour que chaque jeune prenne une juste mesure de ses capacités d’initiative et de son pouvoir

⁴⁶ [Circulaire du 28 mars 2024. Arrêté du 29 novembre 2023 relatif à la séquence d’observation en milieu professionnel en classe de seconde générale et technologique](#), article D. 333-3-1 du code de l’éducation.

⁴⁷ J.-P. Pierron (2006). L’engagement. Envies d’agir, raisons d’agir, *Sens-Dessous*, 2006/1 (n° 0), p. 51-61. DOI : 10.3917/sdes.000.0051 : <https://www.cairn.info/revue-sens-dessous-2006-1-page-51.htm>

d'agir sur son environnement. Se pose alors la question de la reconnaissance et de la valorisation de l'engagement du jeune dans et hors l'école.

3.1. De multiples formes d'engagement dans et hors le lycée...

Dans un environnement social qui évolue, l'éducation à la citoyenneté évolue aussi, en faisant une part plus importante à la citoyenneté active, au travers d'un engagement pour les autres. Au sein de l'établissement, cet engagement fait vivre la démocratie active. À hauteur d'élève, l'engagement, souvent associé à l'arrivée dans un nouvel environnement, contribue à développer la connaissance des autres, des espaces et des instances. Nombre d'élèves soulignent l'intérêt qu'ils ont à représenter et à aider leurs camarades. Sans qu'ils le formalisent explicitement, l'engagement concourt aussi à la construction de la personne au-delà des seuls attendus scolaires.

En s'engageant dans des actions concrètes, un lycéen découvre que ses idées, ses initiatives et ses actions peuvent avoir des effets réels sur son environnement. En s'impliquant dans des causes sociales ou environnementales, il prend conscience des défis actuels de la société et réfléchit avec d'autres sur son rôle en envisageant des actions concrètes. L'engagement permet aux élèves de réaliser qu'ils ont, individuellement et collectivement, le pouvoir d'agir sur le monde qui les entoure et, ainsi, de se construire comme des acteurs de la société.

3.1.1. Un engagement d'initiative individuelle

3.1.1.1 *Le parcours citoyen intègre l'engagement des élèves dans la sphère scolaire*

Faisant partie des parcours éducatifs⁴⁸, le parcours citoyen doit se construire autour d'un ensemble structuré, progressif et continu d'enseignements, non limité à une discipline, et de pratiques éducatives, scolaires et extrascolaires, autour du thème de la citoyenneté.

L'enseignement moral et civique (EMC)⁴⁹ peut être qualifié d'épine dorsale du parcours citoyen car l'apport de connaissances repose largement sur cet enseignement, d'une quotité horaire de 30 minutes hebdomadaire en classe de seconde.

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) contribue également au parcours citoyen et a pris une importance nouvelle avec le développement d'internet et des réseaux sociaux.

L'enseignement obligatoire hebdomadaire de 1 h 30 de sciences numériques et technologiques (SNT)⁵⁰ en classe de seconde générale contribue substantiellement au parcours citoyen puisqu'il doit permettre aux élèves d'aborder, par exemple, le fonctionnement des réseaux sociaux et les algorithmes utilisés ou leurs droits et responsabilités face au cyber-harcèlement. À cela s'ajoute l'obligation d'être certifié Pix21⁵¹ sur les compétences numériques.

3.1.1.2 *Divers dispositifs existent en seconde pour un apprentissage pratique de l'engagement*

Les lycées proposent une variété d'activités qui offrent aux élèves la possibilité de s'engager pour les autres, mais aussi de se découvrir de nouvelles passions et de rencontrer des personnes partageant les mêmes intérêts.

Dans le second degré, chaque classe doit élire deux élèves délégués de classe⁵² et deux suppléants en début d'année scolaire, qui les représenteront notamment au conseil de classe. Les élèves rencontrés par la mission

⁴⁸ Inscrits dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

⁴⁹ Les deux thèmes étudiés en classe de seconde sont « La personne et l'État de droit » et « Égalité et discrimination ». Un nouveau programme a été publié au BO du 13 juin 2024 et entrera en application progressivement au lycée général et technologique en commençant par la classe de seconde à la rentrée scolaire 2024-2025.

⁵⁰ Son programme doit aider « à mieux comprendre les enjeux scientifiques et sociétaux de la science informatique et de ses applications, à adopter un usage réfléchi et raisonné des technologies numériques dans la vie quotidienne et à se préparer aux mutations présentes et à venir de tous les métiers », BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

⁵¹ Cette certification passée en 3^e et en terminale permet d'évaluer certaines compétences en lien avec l'EMI, comme par exemple « mener une recherche et une veille d'information ». Le référentiel, outil de positionnement et de certification, est paru au JO le 30 août 2019 (décret n° 2019-919). Elle est obligatoire depuis la rentrée 2021.

⁵² L'institution des délégués remonte à 1969 (décret n° 68-968 du 8 novembre 1968, mis en œuvre en 1969) lorsqu'ils ont remplacé l'ancien chef de classe institué en 1945.

sont souvent délégués de classe ou membres du conseil de la vie lycéenne (CVL), et mettent en avant divers éléments de motivation à leur engagement : mieux s'intégrer, mieux connaître le lycée, ne pas être spectateur de ce qui se passe, accompagner leurs camarades dans leur scolarité. Cependant, certains élèves délégués déclarent s'être proposés par défaut, faute d'autres volontaires parmi leurs camarades. L'engagement des élèves est plus important pour l'organisation d'actions ponctuelles ou événementielles : journées à thème, carnaval, spectacles, bal de promo, remise de prix, ...

Depuis 2019, les élèves des établissements du second degré élisent également un binôme d'éco-délégués parmi les membres volontaires du CVL. Depuis 2020, chaque classe doit élire un éco-délégué.

Certains élèves s'impliquent davantage pour représenter les autres. Dans une étude publiée en 2021⁵³, l'INJEP a montré qu'à 13 ou 14 ans, plus d'un tiers des élèves se sont engagés dans le cadre du collège, soit comme délégués de classe ou membres du conseil de vie collégienne, soit en exerçant d'autres fonctions au bureau du foyer socio-éducatif, dans le journal du collège ou comme tuteurs d'autres élèves. L'étude montre que les « meilleurs élèves » s'engagent toujours plus que les collégiens aux résultats plus fragiles et que les filles s'engagent davantage que les garçons.

Encadré 12 : une participation à des projets variés

La mission a pu entendre les élèves témoigner de leur prise en charge de projets variés : potager, jardinage, réorganisation des espaces, cuisine, chorale, clubs... Ils s'impliquent aussi dans des outils de communication : journal du lycée, webradio, compte sur les réseaux sociaux...

La mission a également pu constater un réel engouement des élèves pour le développement durable et les réalisations sont nombreuses comme l'organisation du tri, du ramassage des déchets ou la candidature à la labellisation école en démarche de développement durable (E3D).

En cette année scolaire, les élèves ont montré une grande sensibilité à l'égard de l'engagement contre le harcèlement. Dans les lycées qu'elle a visités, il n'a pas été difficile à la mission de trouver des ambassadeurs.

Encadré 13 : engagement contre le harcèlement

Dans un lycée professionnel, les élèves de la filière chaudronnerie ont fabriqué une boîte aux lettres « *pour que les élèves harcelés puissent y déposer leur souci* ». Dans un autre établissement, un mur d'expression a permis aux élèves de dire leur refus du harcèlement et du cyber-harcèlement.

Dans plusieurs établissements, a été noté un important engagement en faveur de l'égalité fille - garçon avec un temps fort lors de la semaine de l'égalité. Ces actions sont menées en lien avec le tissu associatif local.

Encadré 14 : engagement pour l'égalité fille - garçon

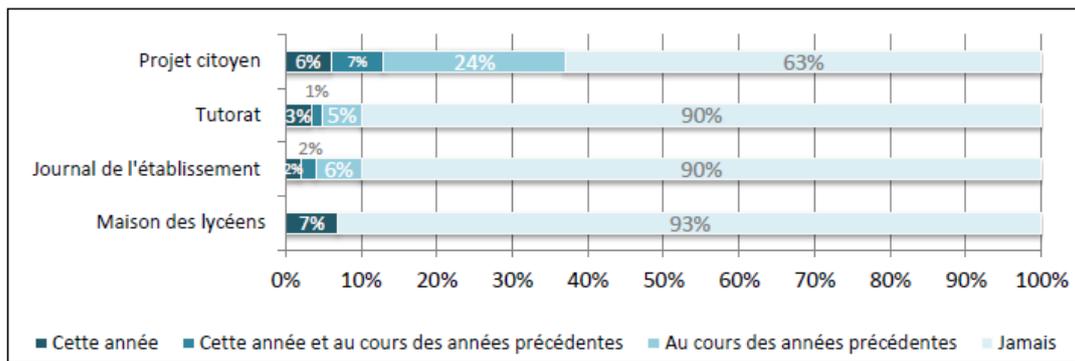
Dans un lycée professionnel, un groupe d'élèves (les « égaux-délégués ») a été constitué avec le projet de diffuser son travail sur le site de l'établissement. Les enseignants sont très attentifs aux périodes de formation en milieu professionnel (PFMP). Les élèves, majoritairement mineurs, ne parlent pas facilement de situations où ils sont confrontés aux propos sexistes. Les enseignants entendus proposent d'inclure la prévention du harcèlement à l'échelle nationale dans un vademécum du stage en milieu professionnel.

Toutefois, ces multiples initiatives observées doivent être mises en perspective avec la proportion d'élèves qui s'y consacrent. En 2018, le centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) a ainsi réalisé une enquête nationale révélant le faible engagement des lycéens dans les activités au sein du lycée⁵⁴.

⁵³ [INJEP, analyses et synthèses n° 53 • Déc 2021](#) L'engagement dans le cadre du collège : une affaire de bons élèves ?.

⁵⁴ <https://www.cnesco.fr/engagements-citoyens/>

Figure 9 : Pourcentage de lycéens qui s'engagent dans des activités au sein du lycée



Note de lecture : Les répondants ne pouvaient répondre que « oui » ou « non » à la question concernant l'exercice de responsabilités au sein de la MDL.

Champ : France métropolitaine + DOM, secteurs public et privé sous contrat.

Source : Cnesco, Enquête « École et citoyenneté » 2018.

Cette enquête apporte un éclairage intéressant sur l'engagement citoyen dans le cadre scolaire, montrant un « désenchantement de l'engagement citoyen traditionnel » et soulignant que « les pédagogies actives d'éducation à la citoyenneté, tels que les projets citoyens, sont encore très peu développées au lycée ».

Durant les auditions menées par la mission, des élèves ont évoqué le tutorat d'autres élèves, que ce soit pour accompagner l'arrivée au lycée ou pour aider aux apprentissages. Ils ont mis en avant leur rôle d'ambassadeurs du lycée pour présenter l'établissement dans les collèges environnants, mais aussi pour apporter des conseils de pairs.

3.1.2. La « classe engagée » pour fédérer les différents labels d'engagement

Depuis la rentrée 2023, la labellisation « classes et lycées engagés »⁵⁵ a pour objet de valoriser la dynamique menée dans de nombreux établissements pour favoriser l'engagement (annexe 14). La mission a pu voir fonctionner une « classe engagée » dans un lycée et le regroupement d'élèves de plusieurs « classes engagées » dans un centre d'accueil d'un séjour de cohésion.

Encadré 15 : expériences de « classes engagées »

Pour une classe de seconde professionnelle colorée « Classe défense » depuis trois ans, l'unité marraine appartient à l'armée de terre avec une convention signée pour trois ans et un thème « sécurité et résilience », mais une autre unité, la Brigade des sapeurs-pompiers de Créteil, pourrait prendre le relais l'année prochaine. L'admission dans cette classe se fait sur demande de l'élève en fin de troisième. Les élèves de cette classe participent au Concours des classes défense. Leurs enseignants ont mis en place une heure de classe citoyenneté en fin d'après-midi pour tous les élèves de la classe. Ces élèves sont partis, avec un fort sentiment d'émulation, en SNU engagé pendant dix jours en mars 2024, les trois quarts des élèves de la classe ayant accepté de partir. Les responsables d'un centre d'accueil du SNU ont témoigné d'une évolution des missions d'intérêt général du SNU, notamment par le dispositif « classes et lycées engagés », ces missions s'effectuant moins dans les corps en uniforme et davantage dans une association ou dans un événement, en particulier dans le cadre d'une association sportive. Lors du « séjour de cohésion », un bilan est fait chaque jour entre l'équipe d'encadrement et les jeunes du séjour. Celui-ci est aussi organisé pour que les jeunes soient acteurs, pour qu'ils prennent des responsabilités, qu'ils organisent une activité.

Ces dispositifs récents, qui entendent répondre à une demande d'engagement formulée par les lycéens eux-mêmes, ont le mérite de permettre à davantage d'élèves de prendre part à des actions collectives en lien avec l'engagement, en orientant et en étayant leurs efforts au sein d'un cadre facilitateur. Leur réussite suppose que soient surmontés les risques d'une concentration des moyens sur une minorité d'élèves impliqués dans de tels dispositifs, d'une exclusion d'une partie d'entre eux en raison de leurs origines sociales

⁵⁵ Note de service du 23 juin 2023.

ou géographiques, et plus encore d'une participation obligatoire et automatique susceptible d'entraîner la non-adhésion des participants aux valeurs qui les sous-tendent.

3.1.3. L'engagement hors l'école

L'enquête réalisée par le CNESEO sur les engagements citoyens des lycéens montre « *l'avènement de l'engagement sociétal : 44 % des lycéens sont engagés bénévolement dans des associations humanitaires et/ou de défense de l'environnement* ». Les lycéens sont même « *75 % à déclarer qu'ils souhaitent être bénévoles dans une association quand ils seront adultes* »⁵⁶. Elle attire aussi l'attention sur des publics réticents, 4 % des élèves et 10 % des élèves de lycée professionnel « *déclarant ne vouloir participer aucunement à la vie de la cité* ».

Dans les échanges avec la mission, les élèves ont apprécié mettre en avant leur engagement en dehors de l'École. Les activités sportives ont souvent été citées, incluant parfois un engagement dans l'entraînement sportif de plus jeunes et l'arbitrage. Les fédérations sportives favorisent ce parcours de l'engagement par des diplômes fédéraux de jeunes arbitres ou de jeunes trésoriers. D'autres élèves ont exprimé leur intérêt pour les services de secours et leur participation comme jeune sapeur-pompier (JSP) aux activités d'une compagnie de pompiers professionnels ou volontaires. La fonction initiatrice du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateurs (BAFA) a aussi été mise en avant. Tout en soulignant la « *baisse significative du nombre d'attribution du BAFA (- 21,7 % entre 2016 et 2019)* », un rapport de l'Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (OVLEJ) de 2021⁵⁷ identifie les effets de l'animation occasionnelle sur les individus.

3.2. ... dont la reconnaissance et la valorisation gagneraient à être développées

3.2.1. Quelques pistes pour gagner en cohérence et en lisibilité

Une première piste pour gagner en cohérence et en lisibilité pourrait résider dans une meilleure valorisation grâce aux nouveaux outils électroniques. Certaines formes d'engagement sont parfois associées à l'obtention de diplômes : brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique (BNSSA), brevet d'initiation aéronautique (BIA), diplôme du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateurs (BAFA). D'autres engagements mériteraient eux aussi de voir reconnues les compétences acquises, par exemple par l'intermédiaire d'open badges⁵⁸. Une telle piste mérite d'être expérimentée par les acteurs convaincus de son utilité et aptes à garantir la faisabilité, avant d'envisager à plus long terme une généralisation éventuelle⁵⁹.

Une seconde piste consiste à prendre acte du fait que l'incitation à l'engagement au sein du monde scolaire est relayée et prolongée par de nombreux partenaires. Le monde associatif et, plus particulièrement, le secteur de l'éducation populaire participe de longue date à la formation à la citoyenneté. Ces acteurs du monde associatif travaillent en concertation avec les collectivités territoriales, qui sont également très actives, qu'elles interviennent en appui à la formation scolaire ou par des initiatives spécifiques. Dès lors, le soutien à l'engagement a toute sa place au sein des instances mises en place en faveur de la continuité éducative, entendue comme complémentarité éducative⁶⁰ pour une meilleure cohérence entre l'éducation formelle (scolarité) et informelle (éducation populaire, familles, amis).

⁵⁶ Le CNESEO met en lien ce résultat avec les enquêtes portant sur les jeunes adultes de moins de 30 ans (CRÉDOC / INJEP, 2015) : 80 % d'entre eux se déclarent déjà bénévoles ou prêts à s'engager dans le bénévolat et 87 % expriment leur confiance dans les associations.

⁵⁷ Synthèse du rapport de l'OVLEJ, 2022 : « *L'encadrement des jeunes par des jeunes : incidence de l'animation occasionnelle dans les parcours personnels ou professionnels* » : <https://www.ovlej.fr/wp-content/uploads/Synthese-rapport-Ovlej-animation-occasionnelle-Mars-2022.pdf>.

⁵⁸ Les *open badges* offrent la possibilité de rendre visibles des aptitudes et expériences acquises au sein d'un parcours par des apprenants et de relier les mondes formels et informels. D'un point de vue technique, il s'agit d'une image numérique qui contient des métadonnées concernant l'identité du récepteur du badge, celle de l'émetteur du badge, les critères de l'attribution du badge ainsi que les preuves justifiant de son attribution.

⁵⁹ Une expérimentation de l'usage des *open badges* pour valoriser l'engagement étudiant a par exemple été lancée en 2019 par l'université de Bourgogne Franche-Comté (UBFC).

⁶⁰ Pour reprendre une recommandation du rapport IGÉSR n° 2021-160 : « *État des lieux des métiers de l'animation dans le secteur périscolaire et enjeux en matière de continuité éducative* ».

3.2.2. Reconnaître les compétences psychosociales acquises par l'engagement des élèves

Le rapport récent de l'IGÉSR sur les compétences psychosociales au lycée professionnel⁶¹ cite des études et des méta-analyses montrant que « *les programmes probants de formation aux compétences psychosociales validés ont des effets démontrés sur le bien-être, la santé mentale, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la qualité de vie, les compétences relationnelles, la prévention des comportements à risque et de l'échec scolaire* ».

Le développement des compétences psychosociales passe aussi par des projets annuels de classe (cf. supra), comme le « *Projet entreprise, intérêt, innovation, impact* », les classes colorées, les classes de défense et de sécurité globale, les classes et lycées engagés... Dans une démarche de projet, cette modalité contribue à développer l'estime de soi, le sentiment que les événements qui leur arrivent dépend de leurs actions⁶², la coopération, le respect et le sentiment d'appartenance.

L'engagement construit chez l'élève des capacités de communication et de collaboration, notamment grâce aux débats et aux discussions constructives auxquels il participe, ainsi qu'à la résolution collective de problèmes à laquelle il contribue. Il apprend à prendre des décisions éclairées, à gérer ses émotions pour persévérer face aux critiques et aux échecs, à être responsable des actions menées et de leurs effets. Qu'elles soient construites dans ou hors l'école, ces compétences gagnent à être reconnues, ne serait-ce que pour aider à leur transférabilité.

3.2.3. La valorisation de l'engagement en question

Dans le parcours citoyen, la reconnaissance des connaissances et des compétences acquises grâce à l'engagement personnel des élèves est peu présente à travers les livrets scolaires ou dans les examens du second degré.

La question de la valorisation de l'engagement des élèves est toutefois sensible dans les établissements scolaires. Des enseignants pensent par exemple que l'engagement des élèves à l'extérieur du lycée, notamment dans leur pratique sportive ou musicale, n'est pas assez valorisé à l'école. Les avis divergent cependant sur les modalités de cette valorisation. D'autres enseignants mettent en avant la reconnaissance sociale significative de cet engagement, par le respect et l'admiration des pairs, l'augmentation de la visibilité et de l'influence au sein de la communauté, le renforcement de la confiance en soi et des compétences psycho-sociales, en particulier, le *leadership*, mais aussi l'empathie, la résolution de conflits, la coopération, le respect et l'esprit critique (cf. supra). En ce sens, ils ne suivent pas l'idée de le signaler et de le reconnaître par une note ou une appréciation dans le bulletin.

La valorisation de l'engagement existe à différentes étapes de la scolarité. La fiche Avenir de la procédure Parcoursup comprend une appréciation complémentaire sur le profil de l'élève, renseignée par les professeurs principaux ou professeurs référents indiquant les engagements et responsabilités de l'élève au sein de l'établissement. L'article 29 de la loi égalité et citoyenneté⁶³ précise que « *les compétences, connaissances et aptitudes acquises par un étudiant dans le cadre d'une activité bénévole (...) sont validées au titre de sa formation* »⁶⁴. C'est aussi une recommandation du rapport de l'IGÉSR⁶⁵ précédemment cité que de « *redynamiser la participation lycéenne au sein des lycées professionnels en reconnaissant l'engagement des élèves au travers d'une attestation délivrée par l'établissement ou d'une mention figurant sur le bulletin trimestriel* ». Cette valorisation peut présenter des écueils. Les élèves de seconde peinent en particulier à trouver une place dans certaines instances monopolisées par les élèves de terminale, désireux d'enrichir leurs dossiers Parcoursup (par exemple, rares sont les élèves de seconde élus au conseil de la vie lycéenne). Si tous les acteurs s'accordent sur l'intérêt d'une citoyenneté active au travers d'un engagement pour les

⁶¹ M. Lugnier pil., (2024). Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel. Rapport n° 23-24 101A, juin 2024. IGÉSR. reprenant les résultats du [PISA 2015. Le bien-être des élèves, Volume III, OCDE](#)

⁶² Référence au concept de « locus de contrôle », qui qualifie la manière dont un individu perçoit les causes de ses succès ou de ses échecs, soit en les attribuant à soi, à sa responsabilité (le locus de contrôle interne), soit en les référant à des causes externes indépendantes de sa volonté (le locus de contrôle externe). Plus l'individu dispose d'un locus de contrôle interne, plus il dispose d'aptitudes favorables à la réussite comme la persévérance, la motivation, la méfiance à l'égard des addictions....

⁶³ [Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017](#)

⁶⁴ Selon les modalités fixées par le [décret n° 2017-962 du 10 mai 2017](#)

⁶⁵ Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel. Rapport n° 23-24 101A, op. cit.

autres, pour une valorisation équitable, la mission estime qu'il est essentiel de s'assurer que tous les élèves ont la possibilité de s'engager et que le temps de l'engagement n'est pas discriminant socialement et géographiquement. L'engagement n'est pas circonscrit à quelques activités visibles. Il existe aussi dans une activité professionnelle, en particulier quand elle est rendue nécessaire pour des raisons financières. L'engagement existe dans et hors l'École, et mérite d'être valorisé lorsqu'il contribue à l'éducation à la citoyenneté au sein de structures respectant les valeurs de la République. La dimension collective est constitutive de l'engagement car elle enrichit l'expérience de l'engagement par le partage, le soutien, l'apprentissage mutuel, notamment de compétences psychosociales ; elle transforme les volontés individuelles en une action commune capable de porter des changements réels.

La première étape d'une valorisation de l'engagement au lycée pourrait reposer sur l'inscription factuelle, dans la partie dédiée au parcours citoyen des bulletins scolaires, de la participation de l'élève concerné à des expériences connues comme participant de l'éducation à la citoyenneté, qu'elles soient scolaires, parascolaires ou associatives, sans entrer dans l'évaluation ou la comparaison. L'étape suivante pourrait être l'analyse des compétences construites lors de l'engagement : ce que l'élève a appris, son implication dans un collectif, sa capacité à travailler en équipe, ce qui contribue à la vie de la société dans son engagement, les compétences psychosociales qu'il a acquises (empathie, adaptabilité interculturelle, intelligence sociale) et sa sensibilisation aux autres. En complément d'une valorisation des capacités et des activités⁶⁶ inscrite dans des documents officiels, il importe d'envisager les modalités de restitution et de présentation de l'engagement de l'élève auprès de ses pairs, afin que l'élève concerné puisse témoigner de son expérience, de ce qu'elle apporte à la communauté, mais aussi pour qu'il puisse expliquer et, le cas échéant, faire partager ses raisons et son envie d'agir. Un tel objectif peut se concrétiser aisément par des présentations orales individuelles ou collectives, en classe, dans l'établissement, lors d'événements particuliers ou dans le cadre formel d'exposés.

Recommandation 10 : élaborer localement un document d'information sur les possibilités d'engagement dans et hors le lycée.

Créer un document d'information, au sein de l'établissement, donnant une vision d'ensemble cohérente des possibilités effectives d'engagement des élèves dans l'établissement et hors établissement, en s'appuyant sur les structures locales de la continuité éducative.

Recommandation 11 : permettre à chaque élève de s'engager durant les années lycée.

Garantir, au niveau de l'établissement, à tous les élèves un moment d'engagement lors des trois années de lycée notamment pour diminuer les disparités d'ambition scolaire selon les origines sociales. Offrir à tous les élèves des lieux et des moments pour partager leurs expériences d'engagement et les sensibiliser aux finalités de l'engagement, tant en faveur de la construction de leurs compétences que de la cohésion sociale.

Recommandation 12 : reconnaître les compétences acquises de l'engagement citoyen.

Donner de l'effectivité, au niveau de l'établissement, au parcours citoyen en seconde en améliorant l'organisation de son pilotage et en reconnaissant par une mention dans le bulletin et le livret scolaires les compétences, notamment psychosociales (CPS), acquises dans les situations et activités dans lesquelles les élèves sont engagés dans et hors l'école. Cette reconnaissance ne doit être discriminante ni socialement, ni géographiquement, et doit être conditionnée au fait que cet engagement respecte les valeurs de la République et soit accessible à tous.

⁶⁶ Compétences à interroger à la suite d'une expérience d'engagement de l'élève : porter un degré d'analyse sur les activités dans le cadre de son engagement en identifiant les contraintes et les enjeux ; montrer le lien entre les activités réalisées dans le cadre de son engagement et le développement de compétences ; décrire les difficultés rencontrées dans des situations complexes ou déstabilisantes et proposer des solutions ; démontrer ses capacités à faire preuve d'engagement vis-à-vis des autres (empathie, adaptabilité interculturelle, intelligence sociale, intégrer les différences culturelles dans ses principes d'action...) ; démontrer une capacité à s'impliquer dans un collectif et à travailler en équipe.

Conclusion

Le portrait inédit de la classe de seconde effectué par la mission apporte une analyse suffisamment fine pour construire à toutes les échelles un projet ambitieux pour que cette classe de détermination, par laquelle passe neuf jeunes sur dix d'une même classe d'âge, soit un véritable tremplin vers la réussite.

La classe de seconde, seul cycle d'une année dans le parcours secondaire de l'élève, souffre d'un cloisonnement scolaire et d'une hiérarchisation implicite entre niveaux, voies et disciplines. La mission a pu observer la complexité de ces classes de seconde de plus en plus hétérogènes, la tension pour les enseignants entre un accompagnement global de l'élève et un repli sur la discipline avec ses contraintes de programme, les difficultés à travailler ensemble entre collège et lycée, à harmoniser les modalités d'évaluation au lycée, à connaître les possibilités d'engagement dans et hors l'École ; mais la mission a aussi échangé avec des équipes investies et des élèves qui apprécient cette arrivée au lycée, notamment pour l'autonomie qu'il offre, l'absence d'examens et pour les règles plus souples de fonctionnement.

La mission propose une approche systémique pour transformer cette année sans examen en une année où l'on prend le temps d'une transition progressive des apprentissages et de la construction du projet d'orientation. Cette transformation repose sur une collaboration institutionnalisée de la liaison collège - lycée, afin qu'elle ne reste pas une intention, mais un temps de travail formalisé et piloté sur des objectifs précis : le climat scolaire, la connaissance des élèves qui arrivent, la continuité des apprentissages, la connaissance des voies et des formations... Cette transformation doit également s'accompagner de la nomination d'un référent du niveau seconde pour coordonner le soutien des élèves les plus fragiles, en développant un travail collaboratif entre tous les acteurs et en pilotant la mise en place du diagnostic des besoins de chaque élève. Et enfin, cette transformation consiste en un accompagnement global de l'engagement citoyen des élèves dans et hors l'École.

En parallèle, il s'agit de renforcer la dimension technologique, dans les domaines tertiaire et industriel, de la seconde générale et technologique, en transformant l'enseignement de SNT, pour le centrer sur la découverte des séries et de la démarche de projet ; de rendre visible les parcours d'élèves au-delà de la seconde pour montrer la diversité des séries et des poursuites d'études ; de faire évoluer les outils d'affectation pour mieux prendre en compte le projet de l'élève notamment vers la voie professionnelle ; et de favoriser la création de projets pédagogiques adaptés aux objectifs de la classe de seconde pour renforcer le sentiment d'appartenance.

Ce projet ambitieux, qui appelle à une formation et un soutien institutionnel accrus, vise à faire de la classe de seconde un véritable tremplin vers la réussite et l'épanouissement des élèves.

Cécile BRUYÈRE

Xavier GAUCHARD

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine et de désignation.....	47
Annexe 2 :	Liste des personnes auditionnées par la mission.....	49
Annexe 3 :	Détails quantitatifs des enquêtes nationales étudiées par la mission.....	68
Annexe 4 :	Enquêtes PISA et tests de positionnement nationaux de début de seconde	71
Annexe 5 :	Disparités des performances scolaires marquées socialement et par genre	73
Annexe 6 :	Description des tests de positionnement en début de seconde	74
Annexe 7 :	Présentation de MIA seconde	75
Annexe 8 :	Plate-forme Remédiation aux tests de positionnement (RTP)	77
Annexe 9 :	Fonctionnement de notre système éducatif concernant l'orientation, le traitement par Affelnet des affectations et les procédures d'information sur l'orientation.....	78
Annexe 10 :	Mesure des désaccords entre les demandes des familles et les décisions d'orientation vers la voie technologique	87
Annexe 11 :	Les enseignements optionnels en seconde GT	90
Annexe 12 :	La classe prépa seconde.....	92
Annexe 13 :	Séquence d'observation en milieu professionnel des élèves de seconde GT.....	95
Annexe 14 :	La labellisation « classes et lycées engagés ».....	97

**Section des rapports**

N° 23-24 002

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88

Mél : section.rapports@igesr.gouv.frSite Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 26 septembre 2023

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Madame la directrice de cabinet
du ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2023-2024.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée

Je vous informe que la mission sera pilotée par M. Xavier Gauchard et Mme Brigitte Hazard et composée de M. David Bauduin, Mme Cécile Bruyère, M. Mathieu Monthéard, M. Jean-Michel Paguet et M. Michel Quéré, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.

Caroline PASCAL

CPI :

M. Xavier Gauchard

Mme Brigitte Hazard

M. David Bauduin

Mme Cécile Bruyère

M. Mathieu Monthéard

M. Jean-Michel Paguet

M. Michel Quéré

M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP

M. Guy Waïss, responsable du collège EAE

M. Marc Foucault, responsable du collège ESRI



**RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Section des rapports

N° 23-24 002

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 12 mars 2024

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Monsieur le directeur de cabinet
de la ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2023-2024.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

La classe de seconde : étape-clé pour l'élève en termes scolaires, d'orientation et d'engagement, entre un collège qui évolue et des offres nouvelles au lycée

Je vous informe que cette mission est désormais pilotée par Mme Cécile Bruyère, en remplacement de Mme Brigitte Hazard, et M. Xavier Gauchard, et composée de M. David Bauduin, M. Mathieu Monthéard, M. Jean-Michel Paguet et M. Michel Quéré, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.

Caroline PASCAL

CPI :
M. Xavier Gauchard
Mme Cécile Bruyère
M. David Bauduin
M. Mathieu Monthéard
M. Jean-Michel Paguet
M. Michel Quéré
M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP
M. Guy Waïss, responsable du collège EAE
M. Marc Foucault, responsable du collège ESRI

Liste des personnes auditionnées par la mission

(Les fonctions indiquées sont celles occupées à la date des entretiens avec la mission)

Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)

DGESCO A - Service de l'instruction publique et de l'action pédagogique

- Rachel-Marie Pradeille-Duval, cheffe de service, adjointe au directeur général
- Adeline Croyere, sous directrice des lycées et de la formation professionnelle (DGESCO A2)
- Bruno Chiocchia, expert de haut niveau « découverte des métiers » et « stages de seconde GT »
- Philippe Lebreton, chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire (DGESCO A1-4)
- Marie-Christine Szilas, adjointe au chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire (DGESCO A1-4)

DGESCO C - Service de l'accompagnement des politiques éducatives

- Laurent Bergez, chef du bureau des contenus pédagogiques et des langues (DGESCO C1-3)
- Yann Bruyère, adjoint à la sous-direction de l'innovation, de la formation et des ressources (DGESCO C1)
- Olympe Cresson, chargée de mission

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

- Magda Tomasini, directrice
- Erwan Coubrun, adjoint à la sous-direction des statistiques et des synthèses DEPP A
- Thierry Rocher, sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire - DEPP
- Sandra Andreu, cheffe du bureau B2-1 de la conception et du pilotage des évaluations des élèves - DEPP
- Anaïs Bret, adjointe à la cheffe du bureau de la conception et du pilotage des évaluations des élèves - DEPP
- Marina Hick, cheffe de projets 3^e, 2nde GT et 2nde pro – Pôle lettres au bureau B2-1 - DEPP
- Laurence Dauphin, cheffe du bureau des études statistiques sur les élèves DEPP A2
- Maryse Fesseau, sous-directrice des statistiques et des synthèses à la DEPP

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR)

- David Hélard, responsable du pôle voie professionnelle et apprentissage
- Bruno Béthune, membre du collège Jeunesse, sports et vie associative

Direction du numérique pour l'éducation (DNE)

- Rozenn Dagorn, cheffe de bureau de l'accompagnement des politiques publiques numériques pour l'éducation et de la formation, pilote du projet MIA
- Marc Lopes, adjoint à la cheffe de bureau de l'accompagnement des politiques publiques numériques pour l'éducation et de la formation
- Marc Gurgand

Membres de la mission « exigence des savoirs »

- Carole Drucker-Godard, rectrice de l'académie de Limoges
- Caroline Pascal, cheffe de l'IGÉSR
- Gilles Halbout, recteur de l'académie d'Orléans-Tours

- Richard Laganier, recteur de l'académie de Nancy-Metz
- Isabelle Leguy, IGÉSR
- Valérie Debuchy, IA-DASEN de la Seine-et-Marne

ONISEP

- Frédérique Alexandre-Bailly, directrice générale de l'Onisep

Représentants des organisations syndicales et professionnelles

- Bruno Bobkiewicz, secrétaire général du Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN)
- Patricia Guillonnet, représentante du SGEN-CFDT, proviseure de LP
- Laurent Kaufmann, secrétaire fédéral du SGEN-CFDT
- Bachir Touati Tliba, représentant du SGEN-CFDT, principal de collège
- Karile Richard, représentant ID-FO, proviseure de LGT
- Florian de Trogoff, représentant ID-FO, proviseur de LPO

Enseignant, chercheur

- Marc Gurgand, directeur de recherche au CNRS, professeur à l'École d'économie de Paris et directeur du département d'économie de l'École normale supérieure-PSL, membre du CSEN

• Académie de Créteil

Rectorat de Créteil

- Julie Benetti, rectrice de l'académie de Créteil
- Francette Dalle Mese, secrétaire générale adjointe
- Antoine Chaleix, IA-DASEN Seine-Saint-Denis
- Élisabeth Boyer, CSAIO
- Charles Naim, doyen IA-IPR
- Pascal Javerzac, doyen IEN-ET/EG/IO
- Claudia Toulouse et Thierry Sebbag, IEN-IO DSDEN Seine-Saint-Denis

Lycée Polyvalent Léon Blum de Créteil

- Jacques Rusin, proviseur
- Sophie Roblot, proviseure adjointe
- Moussa Kamara, adjoint gestionnaire / agent comptable
- Lilia Saadi, DDFPT
- Valentine Ragueneau, professeure de lettres modernes
- Matthieu Berret, professeur de mathématiques
- Axel Berralascio, professeur d'histoire-géographie, EMC, SNT
- Axel Kovchar, professeur d'anglais
- Virginie Chervier, professeure d'espagnol et ERAEI de l'établissement
- Agnès Montenegro, professeure de lettres modernes et UPE2A
- Laure Soudy, professeure de lettres classiques et cinéma
- Mathieu Farelly, professeur de mathématiques et cinéma
- Alain Tissier, professeur d'histoire-géographie et cinéma
- Arnaud Colas, professeur de lettres / anglais en section professionnelle et cinéma
- Nadia Feqri, professeure enseignement professionnel économie-gestion
- Pauline Duclos-Garnet, histoire-géographie et histoire des arts
- Sandra Wazana, professeure éco-gestion vente, référente SNU et classe défense

- Sandrine Belay, PsyEN
- Benoit Stortz, CPE et coordonnateur pHARe
- Cécile Binet, coordonnatrice ULIS
- Véronique Portallier, infirmière et référente pHARe
- Anaïs Jolly, professeure d'anglais / histoire des arts et référente égalité fille - garçon
- Safa Akhtar, élève en 2^{nde}
- Jason Yamluya, élève en 2^{nde}
- Daria Paralunga, élève en 2^{nde}
- Yasmin Ferreira, élève en 2^{nde}
- Oufourou Baya, élève en terminale générale
- Aziza Zoulim, élève en 2^{nde}
- Abdurea, élève en 2^{nde}
- Bibani Rofrane, élève en 2^{nde}
- Keita Mouhamed, élève en 2^{nde}
- Mohammed Mahboob, élève en 2^{nde}
- Einadj Balde, élève en 2^{nde}
- Lucie Reau, élève en 2^{nde}
- Louis Lévêque, élève en 2^{nde}
- Wassim Yaraqj, élève en 2^{nde}
- Kglliane Mpndg, élève en terminale générale
- Esther Péchadre, élève en terminale générale
- Tra Bitra Yann Patern, élève en 2^{nde}

Lycées professionnels Alfred Costes et André Sabatier de Bobigny

- Aurélie Journee, proviseure
- Mme Fergous, proviseure adjointe
- Mme Frédérique Lopez, DDFPT
- Frederic Mesguiche, coordonnateur nouvelles chances et prépa-1^{ère}
- Sandra Carre, enseignante de production graphique
- Daniel Odonnat, enseignant de MSPC
- Nessib Sabry, enseignant de lettres - histoire
- Mohammed Douzi, enseignant de mathématiques – physique-chimie
- Ninon Roine, CPE
- Christophe Balcot, enseignant de lettres - histoire
- Nacima Bouzerar, PSE
- Nathan Barbe, enseignant CV
- Sarra Bakassi, enseignante de mathématiques – physique-chimie
- Ibrahim Azaad, enseignant de production graphique
- Emeline Hounkpatin-Amoussa, enseignante d'EPS
- M. Tessier, enseignant de mathématiques
- Mme El Hossine, enseignante de lettres - histoire
- Mme Bellouadi, enseignante de SVT
- Mme Claire Escalet, assistante DDFPT, bureau des entreprises-PIX
- Mme Niangoran, PsyEN CIO spécialisé
- Coulibaly Lalia, élève
- Jetil-Heroui Kaylia, élève
- Lemba Douna Lenny-Teex, élève
- N'gole Josué, élève
- Arif Hayan, élève

- Drame Sakho Mamoudou, élève
- Tordjman Yuna, élève
- Timagur Jérémy, élève

Micro-lycée de Sénart

- Boris Chianale, proviseur
- Cécile Girard, professeure de français
- Adrienne Doare, professeure de mathématiques
- Mélissa Le Dentec, élève de 1^{ère} générale
- Laurent Chamagne, élève de 1^{ère} générale
- Thomas Maglom, élève de seconde PASS
- Charlotte Mendes, élève de seconde PASS
- Ivann Coskovic, élève de seconde PASS

• Académie de Rennes

Rectorat de Rennes

- Marc Teulier, IA-DASEN 35
- Miguel Degoulet, doyen des IA-IPR
- Pascal Brasselet, DRAIO

Lycée des métiers Jean Jaures, Rennes

- Dominique Thoumyre, proviseur
- Dorika Morisse, proviseure adjointe
- Xavier Marles, professeur horlogerie
- Cédric Roussel, professeur maths - sciences
- Anne-Claire Noel, professeure de français, coordinatrice dispositif unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
- Marie-Fleur Naël, professeure d'horlogerie
- Redouane Ouarga, professeur maths - sciences
- Frédéric Benbercottout, professeur EPS, coordonnateur dispositif 3^e parcours de consolidation à la voie professionnelle
- Emmanuelle Leroux, assistante au directeur délégué aux formations, référente décrochage scolaire, formatrice école des métiers de l'automobile Stellantis
- Vincent Lematre, CPE
- Frédéric Bougault, professeur maintenance automobile, professeur principal 2^{nde} baccalauréat professionnel famille de métiers auto / moto
- Bruno Duval, PLP maintenance des véhicules moto
- Stéphanie Thessier, PLP lettres histoire EMC, professeure principale terminale CAP
- Ewen Steyer, élève en 1^{ère} BMAHO
- Augustin Christian Sieni Touko, élève en 2^{nde} BMPC
- Léna Pithois, élève en 1^{ère} MV moto
- Malo Bescond, élève en 1^{ère} BMAHO
- Sacha Berteloot, élève en 1^{ère} HO
- Jules Berthelot, élève en 1^{ère} BMAHO
- Ephrem Guilbaud, élève en 1^{ère} HO
- Mikaël Gballou, élève en 1^{ère} MSPC

Lycée polyvalent Pierre Mendès France, lycée des métiers, du bâtiment et de l'énergétique, Rennes

- Sylvie Barberat, proviseure
- Katell Quehe, proviseure adjointe LP
- Marie-Madeleine Lavollée, proviseure adjointe LGT
- Anthony Chevalier, professeur G.O.
- Stéphanie Marquer, professeure maths - sciences
- Christine Laurent, professeure chinois
- Jean-Louis Taffou, professeur mathématiques
- Anne-Laure Heliez, professeure lettres modernes
- Nicolas Gourlay, professeur histoire-géographie
- Thomas Hamard, professeur histoire-géographie
- Régis Placier, PLP histoire-géographie et DNL anglais / histoire
- Nadège Langlois, PLP lettres-histoire, professeure principale 3^e prépa métiers
- Boyan Meda, élève en 2^{nde} GT
- Alexis Schmitt, élève en 2^{nde} GT
- Maëline Brillet, élève en 2^{nde} GT
- Amélie Pophillat, élève en 2^{nde} GT
- Marrion Bizeul, élève en 1^{ère} G
- Yassine Clément, élève en 1^{ère} G
- Jenna-Emilie Calo, élève en 1^{ère} G
- Julio Somiano-Yan, élève en 2^{nde} professionnelle métiers de la construction durable, du bâtiment et des travaux publics
- Titouan Foucaud, élève en 2^{nde} professionnelle métiers des études et de la modélisation numérique du bâtiment
- Maël Legaud, élève en 2^{nde} GT
- Maxence Paré, élève en 2^{nde} GT
- Titouan Rerel, élève en 2^{nde} GT
- Denis Rioux, élève en 2^{nde} pro CBMA
- Léon Dayer, élève en 2^{nde} professionnelle métiers de la construction durable, du bâtiment et des travaux publics

Lycée général et technologique Benjamin Franklin, Auray

- Dominique Jestin, proviseure
- Aurélie Deseille, proviseure adjointe
- Angélique André, coordonnatrice d'anglais
- Maryse Aubert, CPE
- Frédéric Basly, PP de seconde (EPS)
- Françoise Cobac, coordonnatrice d'espagnol, PP de seconde
- Julien d'Aboville, PP de seconde (SES)
- Marisa Dauris, PP de seconde espagnol)
- Isabelle Kerriou, coordonnatrice d'économie - gestion
- Erwann Le Guen, coordonnateur d'histoire-géographie
- Alyssane Lemeur, CPE
- Caroline Leroux, coordonnatrice de mathématiques, PP de seconde
- Philippe Letellier, coordonnateur de SVT
- Isabelle Mace, coordonnatrice de SES
- Matthieu Marchand, coordonnateur de SNT / NSI
- François Musard, coordonnateur de physique-chimie
- Cécile Pouliquen, professeure documentaliste

- Karine Roquet, coordonnatrice de lettres,
- Guillaume Sarciaux, coordonnateur d'EPS
- Erwann Tnguy, professeur de SES
- Laura Le Fur, élève de seconde
- Loann Guesdon, élève de seconde
- Lilan Leroy, élève de seconde
- Théo Nabat, élève de seconde
- Mia Faillot-Ponzi, élève de seconde
- Marin Thomas, élève de seconde
- Jeannette Rio, élève de seconde
- Thylane Marion, élève de seconde
- Ethan Troutier, élève de seconde
- Alexis Midy-Guérolé, élève de seconde
- Zeynep Yildiz, élève de seconde
- Maverick Pelven, élève de seconde
- Julien Rabret-Patois, élève de seconde
- Romy Brunschwick, élève de seconde
- Sterenn Le Bayon, élève de seconde
- Landry Le Mestrallan, élève de seconde

Collège / lycée polyvalent Sainte Anne, Sainte Anne d'Auray

- Amaury Noslier, chef d'établissement ensemble scolaire Sainte Anne-Saint Louis
- Isabelle Iono, enseignante éco-gestion, DDFPT, directrice adjointe
- Sylvie Pedrono, assistante de direction
- Marie Lementec, conseillère principale d'éducation
- Éric Sabrié, enseignant maths, responsable niveau seconde GT
- Chirstiane Fevrier, enseignante mathématiques, responsable du niveau 6^e
- Wilfrid Pubert, enseignant technologie, responsable des niveaux 5^e et 4^e
- Gulvan Baud, enseignant EPS, responsable du niveau 3^e
- Muriel Granger, enseignante arts plastiques
- David Roue, enseignant CAV / français
- Gaëlle Langlois, enseignante EPS / DNL
- Véronique Le Guen, directrice-adjointe ADMAS
- Hervé Le Mentec, enseignant physique-chimie
- François Tandé, enseignant SES
- Nathalie Girard, infirmière scolaire
- Françaoise Pèdre, enseignante histoire-géographie, EMC
- Katia Nizan, professeure lycée professionnel
- Karine Loichot, conseillère d'orientation
- Marius Froger, 2^{nde} GT
- Anthony Le Londre, 2^{nde} GT
- Mathilde Chatard, 2^{nde} GT
- Riwanon Le Bozec, 2^{nde} GT
- Erell Guyon, 2^{nde} GT
- Loéman Gobbé, 2^{nde} GT
- Paul Lamour, 2^{nde} GT
- Yuna Olivier, 2^{nde} GT
- Elise Kerzerho, 2^{nde} GT
- Marie Le Mero, 2^{nde} professionnelle

- Alexandre Cotard, 2^{nde} GT
- Clémence Ochrymczuk, 2^{nde} GT
- Loris Touret, 2^{nde} professionnelle
- Emma Morin, 2^{nde} professionnelle
- Ynaïssa Marlan, 2^{nde} professionnelle

Lycée professionnel Jean Moulin, Saint Briec

- Marie-Pierre Jalras, proviseure
- Céline Sabri, proviseure adjointe EN
- Laure Mitnick, responsable section d'enseignement agricole
- Guillaume Allain, DDFPT
- Anne-Marie Grosselin, RBDE
- Sébastien Goulier, CPE (Agri)

Lycée général et technologique Auguste Pavie, Guingamp

- M. Ronan Nicol, proviseur
- Mme Guivarc'h, proviseure-adjointe
- Mme Baccon, (CPE référente décrochage)
- M. Guillou, AED internat - cours de soutien en mathématiques
- Mme Guillemot, professeure de SES - coordinatrice des actions à l'orientation - référente BRIO
- M. Le Bour, professeur d'option arts plastiques - enseignant chercheur à l'INSEAC - AED
- Mme Le Denmat, professeure d'histoire géographie - coordinatrice des actions à l'orientation - référente Bretagne Réussite Information Orientation (BRIO)
- Mme Le Roux, professeure de lettres - professeure principale de seconde
- Mme Masseau, professeure de SVT - professeure principale de seconde
- Mme Philippot, professeure d'espagnol - professeure principale de seconde - professeure en FLS
- Mme Thepot, professeure de SES - coordinatrice des actions à l'orientation
- M. Vergniaud, professeur de mathématiques - professeur principal de seconde
- Yassine Aatach, élève de 2^{nde} GT
- Tory Auroux, élève de 2^{nde} GT
- Adam Auroux, élève de 2^{nde} GT
- Thomas Cotel, élève de 2^{nde} GT
- Nathan Lancien, élève de 2^{nde} GT
- Antoine Larmet, élève de 2^{nde} GT
- Aziliz Le Bars, élève de 2^{nde} GT
- Pierre Le Cocquen, élève de 2^{nde} GT
- Alizée Le Minoux, élève de 2^{nde} GT
- Jeanne Le Moigne, élève de 2^{nde} GT
- Inès Le Roux, élève de 2^{nde} GT
- Océane Le Pourhiet, élève de 2^{nde} GT
- Capucine Le Sech, élève de 2^{nde} GT
- Sébastio Poignonec-Fernandes, élève de 2^{nde} GT
- Youna Tossier, élève de 2^{nde} GT

• Académie de Poitiers

Rectorat de Poitiers

- Mme Bénédicte Robert, rectrice de l'académie
- M. Nicolas Mazurier, directeur de cabinet

- M. Grégory Gautun, doyen des inspecteurs de l'éducation nationale enseignement technique, général, information et orientation

La cite scolaire Marguerite de Valois (LEGT) & Jean Rostand (LP), Angoulême

- M. Christophe Simonet, proviseur
- Mme Meneghin, professeure en 2^{nde} GT
- Mme Grenon, professeure en 2^{nde} GT
- M. Vauzelle, professeur en 2^{nde} GT
- M. Morel, professeur en 2^{nde} GT
- M. Jouannetaud, professeur en 2^{nde} GT
- Mme Larose, professeure en 2^{nde} GT
- M. Rouyer, professeur en 2^{nde} GT
- Mme Rodrigues, professeure en 2^{nde} GT
- Mme Lagrange, professeure en 2^{nde} GT
- Mme Guillot, CPE
- M. Dupeux, professeur en 2^{nde} pro
- Mme Labrousse, professeure en 2^{nde} pro
- Mme Chaillier, professeure en 2^{nde} pro
- Mme Pignon, professeure en 2^{nde} pro
- Mme Anicet-Dion, professeure en 2^{nde} pro
- Mme Belois, professeure en 2^{nde} pro
- Mme Faure, professeure en 2^{nde} pro
- Mme Famechon, professeure en 2^{nde} pro
- Mme Massonnet, professeure en 2^{nde} pro
- Mme Portejoie, professeure en 2^{nde} pro
- Rencontre avec 4 élèves de 2^{nde} GT
- Rencontre avec 2 élèves de 2^{nde} pro

Lycée polyvalent Léonce Vieljeux, La Rochelle

- Laurent Tirel, proviseur
- Lionel Leray, proviseur adjoint
- Rémi Deniaud, proviseur adjoint
- Jérôme Blanchard, DDFPT
- Guillaume Bigot, professeur d'histoire-géographie
- Karine Dupraz, professeure d'histoire-géographie
- Sandrine Clamens, professeure de SVT
- Sylvain Bedu, professeur de sciences de l'ingénieur
- Said Aimani, professeur de mathématiques
- Juliette Bibard, professeure de lettres modernes
- Sylvain Peyres, professeur d'éducation physique et sportive
- Julie Giraud, professeure de sciences physiques et chimiques
- Isabelle Arsandeau, professeure d'éducation physique et sportive
- Karine Dulaurent, CPE
- Baptiste Piquet, élève de 2^{nde}
- Perrine Nauleau, élève de 2^{nde}
- Hugo Savineau, élève de 2^{nde}
- Noé Bouzehouane, élève de 2^{nde}
- Annaëlle Beaubeau, élève de 2^{nde}
- Jeanne Guidee Seguinot, élève de 2^{nde}
- Nhat Vo Thanh, élève de 2^{nde}

- Kim Delhorbe, élève de 2^{nde}

• Académie d'Amiens

Rectorat d'Amiens

- M. Pierre Moya, recteur
- Mme Catherine Bellet-Lemoine, secrétaire générale
- M. Éric Alexandre, directeur de cabinet
- M. Fabien Berthelot, DRAIO adjoint
- Mme Isabelle Boulnois, directrice de la pédagogie
- Mme Catherine Albaric Delpech, IA-DASEN de l'Aisne
- Mme Nathalie Simonet, IA-DASEN adjointe de l'Oise

Cité scolaire Delambre-Montaigne, Amiens (LGT, LP et micro-lycée)

- Patrice Pertin, proviseur
- Éric Étienne et Maxence Przyborowski, proviseurs adjoints
- Bernard Moray, DDFPT
- Julie Maquet, responsable du micro-lycée
- Philippe Delignieres, coordinateur des micro-lycées dans l'académie d'Amiens
- Julie Canlers et Julie DAVENNE, CPE
- Rachid Lasri, SG et agent-comptable
- Hassan Zazoui, professeur de mathématiques, PP 2^e
- Delphine Dhaussy, professeure de français, liaison collège - lycée
- Mathilde Callens, professeure de français, PP 2^e
- Alice Gerbet, professeure d'anglais, PP 2^e
- Jeanne Genet, professeure documentaliste
- David Thieblemont, professeur d'anglais, PP 2^e
- Anne Debette, PLP anglais lettres
- Hrenryk Urbanowicz, PLP conduite routière
- Didier Carpentier, PLP MVTR
- Michel Allais, PLP MVTR
- Valérie Nyam A Ndjamen, professeure documentaliste
- Vincent Donnefoy, PLP MVP et PP
- Yannick Adolphe, PLP maths sciences
- Lisa Chan-Wing-Chee, professeure de lettres modernes, PP de la classe de 2^{nde} du micro-lycée
- Aurélie Grin, professeure d'économie gestion du micro-lycée
- Tiphaine Christy, professeure d'anglais du micro-lycée
- Julie Guivarch, professeure de lettres histoire-géo du micro-lycée
- Lysandre Blondel, élève en 2^{nde} CTRM
- Clément Bigant Strasbach, élève en 2^{nde} générale
- Ayoub Lahmidi Chant, élève en 2^{nde} générale
- Eminiencia Shekainaa, élève en 2^{nde} générale
- Josuah Vechot, élève en 2^{nde} générale
- Alix Bruland, élève en 2^{nde} générale
- Gabriel Fontaine, élève en 2^{nde} MIGC
- Louane Tellier, élève en 2^{nde} CTRM
- Lou-Anne Totet-Fortini, élève en 2^{nde} CTRM
- Sasha Titouah, élève en 2^{nde} MIGC
- Mohamed Kerroumi, élève en 2^{nde} MV

- Lamia Bounnanaa, élève en 2^{nde} générale
- Omayma BEN SALAH, élève en 2^{nde} générale
- Albin CAILLEUX, élève en 2^{nde} MV
- Emrich MEYER, élève en 2^{nde} MV et membre du CA
- Enzo PATRON, élève en 2^{nde} MV
- Batiste Lunaire, élève en 2^{nde} MV
- Pauline Mabilotte, élève en 2^{nde} MV
- Lorenzo Castel, élève en seconde du micro-lycée
- Léandre Real Bernard, élève en seconde du micro-lycée
- Fanny Desbiendras, élève en seconde du micro-lycée

Lycée professionnel Julie Daubié, Laon

- Cédric Cardoso, proviseur
- Fabien Desmazures, faisant fonction proviseur adjoint
- Christophe Debeaume, directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques
- Alice Danel, PsyEN
- Céline Garrigou, CPE
- Emmanuelle Laget, CPE
- Christelle Béranger, infirmière scolaire
- Justine Le Quément, AS
- Hélène Aubert-Goret, professeure de mathématiques - sciences
- Hervé Sibiet, professeur de biotechnologies
- Céline Banry, professeure de lettres - histoire-EMC
- Estelle Crepin, professeure de Génie industriel textile et cuir (GITC)
- Béatrice Calmant, professeure d'EPS
- Fabien Mélanie, professeur de lettres - histoire
- Stéphane Legros, professeur de STMS (sciences et techniques médico-sociales)
- Marie-Sophie Dion, professeure documentaliste
- Valérie Dumange, professeure d'économie-gestion
- Mélina Mayeur, élève de 2^{nde} Agora
- Eylis Raulot, élève de 2^{nde} métiers modes
- Timéo Babugeon, élève de 2^{nde} métiers relation client
- Leila Teurquety, élève de 2^{nde} Agora
- Lucas Denivet Teixeira, élève de 1^e HPS

Lycée général et technologique Jeanne HACHETTE, Beauvais

- Pierre Pompier, proviseur
- Mme Globe, CPE
- Mme Cantrel, CPE
- Elodie Leveu, infirmière
- Olivier Erudel, professeur histoire-géographie
- Mathilde Mazurelle, professeure de SES
- François Godefroy, professeur de PC
- Laurence Fremaux, professeure histoire-géographie
- Nathalie Fouque, professeure d'italien
- Christine Dobrowski, professeure documentaliste
- Véronique Perrot, professeure de français

- Roselyne Gourbiere, professeure de français
- Pierre Prado, professeur de SVT
- Loriane Soler, professeure de SVT
- Caroline Caporiccio, professeure de SVT
- Gaston Farret, élève de 2^{nde}
- Célia Le Scornet, élève de 2^{nde}
- Margot Mauroy, élève de 2^{nde}
- Lucie Petiau, élève de 2^{nde}
- Eva Lambert, élève de 2^{nde}

• **Académie de La Réunion**

Rectorat de La Réunion

- M. Pierre-François Mourier, recteur
- Mme Sandrine Ingremeau, DAASEN
- M. David Rivière, directeur de cabinet
- Mme Vanessa Rangama, IEN lettres - histoire-géographie
- M. Lionel Varichon, IEN maths - sciences

Lycée professionnel Saint-François-Xavier de Saint-Denis

- Gervais Boulanger, directeur
- Alexandra Law Wen Tai, directrice adjointe
- Dominique Pescheur, chargé de mission professionnel
- Séverine Latchimy, responsable de la vie scolaire et de l'internat
- Ahamada Bourhane Mahoulida, PLP lettres-histoire, référent persévérance scolaire
- Elodie Ramaye, PLP lettres - espagnol
- Dimitri Sarquet, PLP maths - sciences, 3^e prépa-métiers
- Julie Lauret, PLP lettres - histoire
- Anne-Sophie Sinama Valliamee, PLP maths - sciences
- Rencontre avec 9 élèves de 2^{nde} pro

Lycée professionnel Jean Perrin de Saint-André

- Isabelle Dufourg, proviseure
- Laurent Payet, proviseur adjoint
- Emmanuel Rupert, faisant fonction de DDFPT
- Valérie Hidri, PP 2RC, professeur vente - commerce
- Elodie Cotaya, coordonnatrice français
- Karine Marie Noëlle Balasse, coordonnatrice mathématiques
- Bertrand Blard, référent numérique
- Mathilde Caillet, référente orientation
- Estelle Bonere, référente orientation
- Jessie Coraline, référente Cordées de la réussite / égalité fille - garçon
- Marie-Noëlle Caroupanin, professeure documentaliste / référente PROJETS
- Marie-Jossia Virin, PP 2GATL
- David Araye, coordonnateur logistique transport / référent CAP
- Jean Sébastien Baillif, coordonnateur électrotechnique
- Gérard Camalon, P 2TNE
- Olivier Dormeuil, PP 2TNE

- Neyman Damour, PP 2GATL
- Stéphanie Ivoule, coordonnatrice espagnol
- Samia Richard, référente culture
- Lio Joan, référent PHARE
- Nathalie Carpin, CPE
- Géraldine Favel, CPE
- Olivier Morin, CPE
- Enza Albac, CVL / déléguée 1AGORA1
- Nelcy Baraka, CVL / TMCV2
- Malcom Lang, CVL / délégué TMELEC
- Rosa Riday, CVL /CA / déléguée 1AGORA1
- Ophélie Moinache, CVL / CA / déléguée 1AGORA1
- Shamina Issoufa, CVL / déléguée 1AGORA1
- Noé Boumard, CVL / délégué 1OL
- Ludivine Turpin, CVL / 1MCV2
- Frederic Chen, CVL /CA / président MLDL / délégué TMELEC
- Hélène Maillot, CVL / CAVL / CNVL / TMCV2
- Ryan Martial, CVL / CAVL / CNCL / TMELEC
- Florent Martin, BTS FED2 / CA / délégué
- Maïra Morelli, représentant de l'internat / 2RC2
- Samira Grondin, déléguée 1EPC2
- Wendy Riviere, déléguée TEPC2
- Sandjay Hilan, 1EBEN
- Coralie Ribotte, déléguée 2 GATL3
- Mélisse Bigot-Trovalet, déléguée 2 TNE4
- Damien Camelaye, délégué BTS SN
- Kendri Fontaine, délégué TSN ARED

Lycée polyvalent Jean Joly de Saint-Louis

- Lionel Mailfert, proviseur
- Sébastien Preynat, proviseur adjoint
- Leperlier, coordinateur de lettres, PP de seconde
- Jouglard, professeure de lettres, PP de seconde
- Cadoret, professeure de musique, option seconde musique
- Gonthier, professeur de lettres - histoire seconde pro TCB, référent bureau des entreprises
- Aubert, professeur de mathématiques – physique-chimie seconde pro TCB
- Boslak, professeur de physique, PP de seconde
- Charle, coordinateur de mathématiques, PP de seconde
- Hoarau, professeur en sciences de l'ingénieur, option SNT seconde
- Roger, professeur en sciences de l'ingénieur, RUPN, PP de terminale STI2D
- Payet, professeure documentaliste, référente culture et égalité fille-garçon
- Dijoux, psychologue éducation nationale
- Dijoux, CPE, référent décrochage
- Benech, DDFPT
- Noah Hoarau, BTS1S
- Arwen Charle Chapuis, TG
- Amélie Hoarau, TG
- Maxime Salerno, TG
- Dorian Guyoncourt, TSTI2D

- Léa Amanda Payet, TST2S
- Emma Grondin, TG
- Andréa Benard, TG
- Norah Texier, TG
- Ellison Hoarau, PG1
- Méloé Hoarau, 2C
- Eva Hoarau, 2G
- Fontaine Eva
- Émeline Riviere, T STID2

Lycée polyvalent Boisjoly Potiers, Le Tampon

- Gilbert Vielleuse, proviseur
- Véronique Mailfert, proviseure adjointe
- Didier Combes, proviseur adjoint
- Nawaz Nujurally, professeur d'anglais
- Sophie Lebourg, professeure histoire-géographie
- Mickaël Robert, professeur de PC
- Sonia Pottier, professeure de mathématiques
- Frédéric Miranda-Meraud, professeur de lettres modernes
- Marianne Brisville, professeure histoire-géographie
- Sylvie Robert, professeure d'éco-gestion
- Aischa Panchbaya, DDFPT
- Sabine Vienne, professeure de lettres - histoire
- Sandra Baret, professeure de maths-PC
- Charles Robert, CPE
- Hélène Lepinay, professeure de lettres - histoire
- Mélanie Carrascosa, professeure documentaliste
- Moïna Payet, élève de terminale générale
- Kellyan Techer-Murat, élève de terminale générale
- Nelly Mara, élève de seconde
- Sloane Rochetaing, élève de terminale générale
- Mauranne Mussard, élève de seconde
- Ulrich Grondin, élève de seconde
- Nathaël Rochetaing, élève de seconde
- Lucas Prugnieres, élève de 1^{ère} STMG

Lycée général et technologique Jean-Claude Fruteau, Saint-Benoît

- Nathalie Brasselet, proviseure
- Erika Thiaw Nam Tong Erika, proviseure adjointe
- François Cazanove François, DDFPT
- Frédérique Herbez, professeure d'EPS
- Patricia Clotilde, professeure de lettres
- Emmanuelle Salvat Guilbaud, professeure de lettres
- Frédéric Biosca, professeur de mathématiques
- Kévin, Boodhna, professeur d'histoire-géographie
- Patrick Huet, professeur de sciences industrielles de l'ingénieur
- M. Meyer, professeur de lettres
- Philippe Ruscher, professeur de mathématiques
- Chloé Begue, élève de terminale

- Elora Techer, élève de terminale
- Emmanuelle Huzio, élève de seconde
- Muriel Gerbith, élève de seconde
- Annah Bourgeois, élève de première
- Yann Begue, élève de terminale
- Thibaud Serrano, élève de terminale
- Yvon Clain, élève de terminale

• **Académie d'Aix-Marseille**

Rectorat d'Aix-Marseille

- M. Bernard Beignier, recteur

Lycée polyvalent Adam de Craponne à Salon-de-Provence

- Kamal Hakmi, proviseur
- Karine Beerens, proviseure adjointe (SEP)
- Sophie Torres, proviseure adjointe (LGT)
- Olivier Garrigue, professeur de mathématiques
- Nathalie Dupont, professeure de lettres modernes
- Christian Hodoul, professeur de physique-chimie
- Anne Michel, professeure de lettres - anglais à la SEP
- Cristelle Beyrat, professeure de maths - sciences à la SEP
- Thierry Trinquant, professeur d'économie-gestion à la SEP
- Véronique Pinaud, CPE à la SEP
- Marion Terki, PsyEN
- Fabienne Fagnoni, CPE en LEGT
- Jean-Pierre Gaigne, CPE à la SEP
- Entretien avec 5 élèves de LP et 10 élèves de LGT

Lycée polyvalent Méditerranée à La Ciotat

- Laurence Delattre, proviseure
- Olivier Stéphane, proviseur adjoint
- Roste Hervé, DDFPT
- Romano Sabine, CPE
- Frédérique Bannier, professeure discipline lettres - histoire
- Stéphane Bueri, professeur discipline SES
- Sébastien Cazabat, professeur discipline SVT
- Olivier Coves, professeur discipline sciences industrielles de l'ingénieur option ingénierie électrique
- Ludovic Desseaux, professeur discipline hôtellerie service
- Carole Ferraro, professeure discipline SES
- Stéphane Fortrie, professeur discipline sciences industrielles de l'ingénieur option ingénierie informatique
- Nadia Garros, professeure discipline lettres - anglais
- Angélique Jimenez, professeure discipline espagnol
- Francis Leyvastre, professeur discipline électronique
- Julie Marzloff, professeure discipline lettres modernes
- Nathalie Nolasco, professeure discipline documentation
- Marie-Claude Nony, professeure discipline mathématiques
- Alexandra Togbe, professeure discipline lettres - histoire

- Isaac Benhamou, élève en seconde GT
- Nesrine Bouzegzi, élève en seconde GT
- Corentin Carrara, élève en seconde GT
- Garance Charriere, élève en seconde GT
- Mathys Chmiel, élève en seconde GT
- Leeroy Colungo, élève en seconde professionnelle
- Rémi De Victor, élève en seconde GT
- Mazarine Egyed Santarelli, élève en seconde GT
- Léonore Gala, élève en seconde GT
- Mattéo Guasp, élève en seconde professionnelle
- Amna Houmadi, élève en seconde professionnelle
- Jolan Martin Roche, élève en seconde professionnelle
- Mathys Nasser, élève en seconde GT
- Billie Peyronnin, élève en seconde GT
- Ismaël Selkim, élève en seconde GT
- Julie Tabot, élève en seconde GT
- Selen Tarpici, élève en seconde GT

Lycée général de Tour Sainte à Marseille (14^e)

- Olivier Bady, directeur
- Savéria Trameni, directrice adjointe et enseignante d'espagnol
- Patricia Torondel, CPE
- Odile Leca, professeure principale de 2^{nde}, histoire-géographie et EMC
- Carine Salsedo, professeure principale de 2^{nde}, SES
- Lynda Medah, AESH
- Alexandra Colombani, professeure de 2^{nde}, français
- Christine Gureghian, professeure de 2^{nde}, lettres modernes
- Sabah Touati, professeure de 2^{nde}, mathématiques
- Sylvie Polycap, professeure de 2^{nde}, mathématiques
- Jean-Paul Sebban, professeur documentaliste
- Djibrill Mosli, élève de 2^{nde}
- Adam Far, élève de 2^{nde}
- Lina Vincent Sully, élève de 2^{nde}
- Nourine Joulil, élève de 2^{nde}
- Madi Khahil, élève de 2^{nde}
- Amir Arsami, élève de 2^{nde}
- Amir Laghrour, élève de 2^{nde}
- Mattéo Mancini, élève de 2^{nde}
- Sacha Gold, élève de 2^{nde}
- Noé Boussaci, élève de 2^{nde}
- Ibrahim Namrata, élève de 2^{nde}
- Kyan Hammoudi, élève de 2^{nde}
- Mélina M'gadmi, élève de 2^{nde}

Lycée polyvalent Nelson Mandela à Marseille (12^e)

- Robert Ciampi, proviseur
- Valerie Turcot, professeure principale de seconde, discipline français
- Christine Daniel, professeure principale de seconde, discipline anglais
- Adeline Marcon, professeure principale de seconde, discipline anglais

- Magali Turcan, professeure principale de seconde, discipline anglais
- Jean Stéphane Massiani, professeur principal de seconde, discipline anglais
- Maria Marzocca, professeure principale de seconde, discipline italien
- Catherine Ibanez, professeure principale de seconde, discipline anglais
- Valérie Pfefer, professeure principale de seconde, discipline français
- Sylvie Lagrasta Danesi, professeure principale de seconde, discipline histoire-géographie
- Pierre Louis-Palluel, professeur principal de seconde, discipline physique-chimie
- Thibault Orcier, professeur principal de seconde, discipline SVT
- Anne Chausson, professeure principale de seconde, discipline EPS
- Attali, professeur de seconde, discipline mathématiques
- Élise Misrahi, professeure de seconde, discipline mathématiques
- Catherine Ibanez, professeure de seconde, discipline anglais
- Linda Cerami, professeure de seconde, discipline espagnol
- Florence Maurel, professeure de seconde, discipline histoire-géographie
- Laura D’alessandro, professeure de seconde, discipline SES
- Entretien avec 9 élèves de 2^{nde}

Lycée polyvalent Jean Perrin à Marseille (10^e)

- Gilles Fernandez, proviseur
- Jean-Philippe Lefevre, proviseur adjoint
- Antar Djillali, CPE des classes de seconde
- M. Ducreux, professeure en mathématiques
- A. Devaux, professeure d’espagnol
- C. Bernard, professeure de français
- S. Rollin, professeure de français
- C. Jacq, professeure d’EPS
- O. Obert, professeure d’EPS
- M. Garcia, professeure d’anglais
- C. Couderq, professeur en sciences de l’ingénieur
- N. Caron, professeur en histoire-géographie
- Y. Maillard, professeur en SVT
- JP Machou, professeur en SVT
- T. Feret, professeur en histoire-géographie
- F. Lebreton, professeur en mathématiques
- Di Nuccio, professeur en histoire-géographie
- Christine Leport, professeure de lettres
- Ramla Abdenshmane, élève de seconde
- Tannouri Charbel, élève de seconde
- Mathieu Rajohnson, élève de seconde
- Morgan Huard, élève de seconde
- Yassine Chiboub, élève de première générale
- Angelina Aghajanyan, élève de première générale

• Académie de Nancy-Metz

Rectorat

- M. Richard Laganier, recteur de la région académique Grand Est, recteur de l’académie de Nancy-Metz, chancelier des universités
- Mme Jeannin, secrétaire générale d’académie

- M. Laurent Hoppé, directeur de la pédagogie
- Grégory Premom, IA-DASEN de Moselle,
- M. Emmanuel Bourel, IA-DASEN de Meurthe-et-Moselle
- M. Alain Aubert, IA-DASEN de la Meuse
- Mme Valérie Dautresmes, IA-DASEN des Vosges
- Mme Baudouin, DRAIO
- Mme Valérie Anclin, DRAIO adjointe

Cité scolaire Georges de la Tour, lycée général et technologique, Metz

- Arnaud Brossard, proviseur
- Nora Bartringer, proviseure adjointe
- Isabelle Giraudeau, CPE
- Pascal Avila, professeur de mathématiques
- Anne Bonnet, professeure d'anglais
- Laurent Brunel, professeur d'arts plastiques
- Dominique Filippi, professeur de français
- Julien Marrer, professeur d'histoire-géographie
- Olivier Nivoix, professeur de mathématiques et NSI
- Nathalie Philbert, professeure de lettres modernes
- Benoît Pierrot, professeur d'histoire-géographie
- Matthieu Rimbert, professeur d'histoire-géographie
- Aurélien Vieu, professeur de lettres modernes
- Bizzaglia Léa, élève de seconde
- Momper Maëllia, élève de seconde
- Breisch Simon, élève de seconde
- Keth Theyven, élève de seconde
- Parise-Morgenthaler Alix, élève de seconde
- El Mezouari Abdelkarim, élève de seconde
- Lemaitre Gaétane, élève de seconde
- Harper Enzo, élève de seconde
- Giffard-Bouvier Arno, élève de seconde
- Reolon-Basselin Maëlys, élève de seconde
- Centi Valentina, élève de seconde
- Zeller Mathieu, élève de seconde

Lycée professionnel Alain Fournier à Metz

- Claire Delon, proviseure
- Elise Sapci, proviseure adjointe
- Lisa Allain, CPE
- Stéphane Bourgue, professeur lettres - langues
- Mélissa El-Afri, professeure BSE
- Sylvie Malraison, professeure lettres - histoire
- Sophie Spiegel, professeure BSE
- Abdelilah Yazı, professeur mathématiques - physique-chimie
- Estelle Huet, professeure EPS
- Netza Abida, professeure génie industriel textile
- Loucas Fontaine, élève de seconde AEPA
- Manon Mercier-Hollecker, élève de seconde AEPA

- Maelys Loi, élève de seconde AEPA
- Zoé Michel, élève de seconde AEPA
- Senem Unlu, élève de seconde AEPA
- Charlotte Walter, élève de seconde ASSP
- Aline Capelle, élève de seconde ASSP
- Elena Canti, élève de seconde ASSP

Lycée polyvalent Alfred Mézières de Longwy

- Sylvie Freyermuth, proviseure
- Gregory Schweitzer, proviseur adjoint
- Christelle Chausset, DDFPT
- Isabelle Berger, professeure d'anglais
- Hervé Sklarczyk, CPE
- Valentine Dubas, professeure de lettres modernes et option cinéma
- Sylvie Soyard-Clement, professeure de mathématiques
- Anne Deville, professeure de physique-chimie
- Aurélie Wantz, professeure de lettres moderne option théâtre
- Audrey Rutigliano, professeure de français
- Carine Berger, professeure d'histoire-géographie EMC
- Quentin Bourguillault, professeur SES
- Jordan Koehler, professeur d'histoire-géographie EMC
- Marc Loillier, professeur de lettres modernes
- Éric Fonte, professeur d'histoire-géographie
- Mila Leroul, élève de 2^{nde} GT
- Douaa Soudassi, élève de 2^{nde} GT
- Rafael Fernandes Gones, élève de 2^{nde} GT
- Lilian Maucci, élève de 2^{nde} GT
- Elisa Cadronet, élève de 2^{nde} GT
- Stan Henry, élève de 2^{nde} GT
- Noah Collot, élève de 2^{nde} GT
- Zoé Martin, élève de 2^{nde} GT
- Marina Sousa Leite, élève de 2^{nde} GT

• Académie de Dijon

Lycée Henri Parriat de Montceau-les-Mines – classe de seconde passerelle :

- M. Pascal Villette, chef d'établissement du lycée
- Mme Lamborot, CPE et dans le dispositif Declam
- M. Gillot, enseignant de français et dans le dispositif Declam
- M. Demurger, enseignant de PC et dans le dispositif Declam
- M. Leblanc, enseignant en HG et dans le dispositif Declam
- M. De Pomyers, proviseur adjoint

• Académie de Strasbourg

- M. Jean-François Tavernier, directeur de cabinet adjoint du rectorat de Strasbourg

Lycée ORT de Strasbourg proposant une classe de seconde passerelle :

- M. Gabriel Guigui, chef d'établissement du lycée ORT
- M. Vincent Lauer, DDFPT, enseignant en informatique

- M. Éric Poncelet, enseignant certifié en mathématiques et PP
- Mme Céline Beil, enseignante certifiée en mathématiques et PP
- Mme Azilis Maguer, enseignante certifiée en français
- Mme Eva Riveline, enseignante agrégée en français
- Mme Arielle Ohayon, enseignante d'anglais

• Académie de Versailles

- M. Alain Ouvrard, secrétaire général adjoint
- M. Olivier Delmas, DAASEN de l'Essonne
- M. David Gâteau, doyen des IEN ET-EG
- Mme Laure Gatepai, IEN maths - sciences
- Mme Nadia Chebbi, IEN lettres - histoire-géographie

Centre d'accueil d'un séjour de cohésion « classes et lycées engagés »

- Sébastien Perret, proviseur du lycée des métiers et du bâtiment, Felletin
- Nicolas Ollier, chef du service départemental jeunesse engagement et sport de la Creuse
- Hugues Viard, chef de centre service national universel (SNU)
- Bruno Thomas, chef de projet SNU
- Rebecca Rolland, chargée de projet mission locale et ajoutée au chef de centre SNU

Séjour de cohésion de « classes et lycées engagés » de huit établissements : LP Louise Michel et lycée agricole Roc-Fleuri de Ruffec (16) ; LP Jean Moulin de Thouars (79) ; LPO Nelson Mandela de Poitiers (86) ; LP Robert Wlerick de Mont de Marsan (40) ; EREA Nicolas Bremontier de Saint Pierre du Mont (40) ; LPO Antoine Lomet d'Agen (47) ; LGT Joseph Desfontaines de Melle (79).

Proviseurs de lycées préfigurateurs

- M. Lebeau, proviseur adjoint du LP Rontonay de Sainte Clotilde
- M. Robert, proviseur adjoint du LP Albert
- M. Christophe Paolinetti, proviseur LP Patu de Rosemond

Proviseurs des lycées pilotes

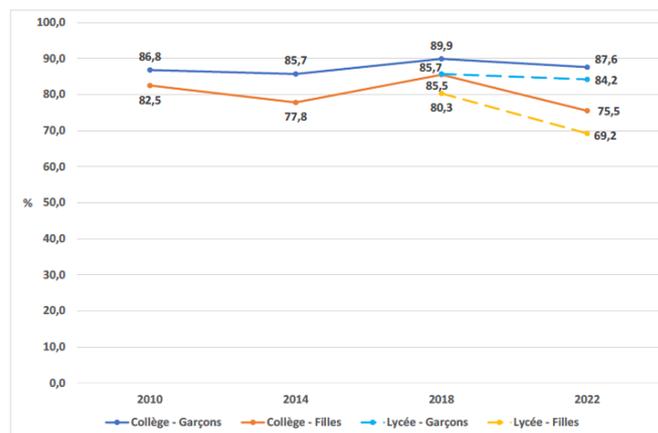
- M. Velain, proviseur du LPO Marguerite à Verdun
- Mme Hélène Dallet, proviseure du lycée professionnel Cyfflé à Nancy
- M. Bizot, proviseur du PLO pierre Mendès France à Épinal
- M. Ringenbach, proviseur du LPO Schuman à Metz

Proviseurs des lycées proposant des classes de secondes-avenirs

- M. Philippe Bergala, proviseur du lycée Jean Perrin de Saint-Cyr-L'École
- M. Sylvain Dedieu, proviseur du lycée Auffray de Clichy
- Mme Nathalie Basile, proviseure du lycée Brassens d'Évry Courcouronnes
- Mme Marie-Madeleine Ntep, proviseure du lycée Jean-Perrin de Longjumeau

Détails quantitatifs des enquêtes nationales étudiées par la mission

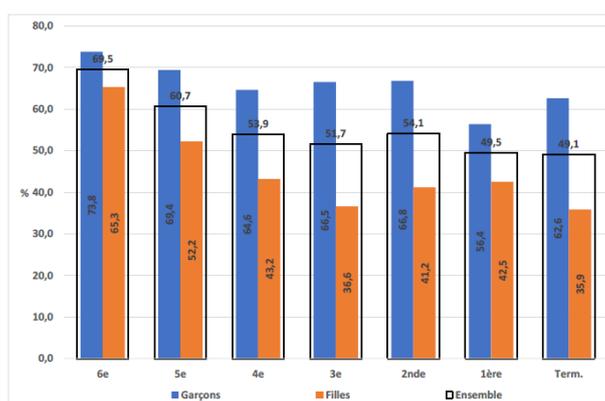
Évolution de la proportion d'élèves de collège et lycée ayant une perception positive de leur vie (score de Cantril > 5) selon le sexe (%)



Source : HBSC 2010-2014, EnCLASS 2018-2022 – Exploitation : Santé publique France

Un peu plus de la moitié des élèves interrogés lors de l'enquête EnCLASS 2022 présentent un bon niveau de bien-être mental avec une proportion plus importante chez les garçons que chez les filles. Le niveau de bien-être diminue rapidement avec l'évolution dans la scolarité puisque, si près de 7 collégiens sur 10 en 6^e déclarent un bon niveau de bien-être mental, seule la moitié des élèves de troisième est dans ce cas, mais ce niveau de bien-être remonte à 54,1 % en seconde. Cette dégradation va de pair avec l'augmentation du sentiment de solitude tout au long de la scolarité (17 % déclarent un sentiment de solitude en sixième alors qu'ils sont 30 % en première) avec des écarts de plus en plus importants entre les filles et les garçons.

Bon niveau de bien-être mental (score WHO-5 > 50) chez les élèves de collège et lycée selon le sexe et la classe (%)



Source : EnCLASS 2022. Exploitation : Santé publique France

Lors des entretiens en établissement, la mission a pu noter la récurrence des allusions au stress des élèves, plus de la part des enseignants et de chefs d'établissement que des élèves de seconde eux-mêmes. Ceux-ci ont encore parlé de la réelle fracture comportementale chez les élèves, avec un « avant » et un « après » Covid-19, marquée par une accentuation notable de détresse psychologique, de mal-être, de troubles du comportement et de phobies scolaires.

Le baromètre DJEPVA qui interroge les jeunes âgés de 18 à 30 ans afin de sonder finement leur état d'esprit, annonce, dans l'enquête menée par l'INJEP en 2023¹, que l'état d'esprit des jeunes s'achemine vers un retour

¹ Source : INJEP-CRÉDOC, Baromètres DJEPVA sur la jeunesse 2017-2023.

à la situation pré-Covid. Au début de l'année 2023, la progression des *verbatim* exprimant un état d'esprit plutôt positif est à la hausse pour la deuxième année consécutive. Plus de la moitié des jeunes exprime un état d'esprit positif (51 %, + 3 points par rapport à 2022, +5 points par rapport à 2021) : ce taux se situe dans la moyenne des six dernières années (50 %). Parallèlement, la proportion de jeunes exprimant un état d'esprit négatif continue à reculer pour atteindre 31 %, soit -2 points par rapport à 2022 et -14 points par rapport à 2021.

En ce qui concerne les évocations négatives des jeunes âgés de 18 à 30 ans, 21 % expriment inquiétude, angoisse et peur dans l'avenir (soit une baisse de 2 points) ; 16 % (+1 point) se disent épuisés, fatigués et sous pression. En miroir avec la hausse du sentiment de sérénité, la proportion de jeunes qui se sentent perdus a diminué par rapport à 2022 et concerne dorénavant 8 % des jeunes (- 4 points).

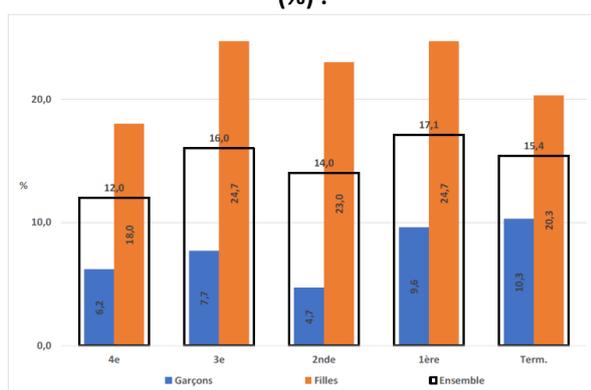
En 2023, deux tiers des 18-30 ans se déclarent confiants dans l'avenir pour les trois années à venir (67 %). La confiance se stabilise, après une progression entre 2021 et 2022 : + 1 point par rapport à 2022, + 7 points par rapport à 2021. Elle retrouve les niveaux atteints en 2018 et 2020. En particulier, le taux de jeunes « très confiants » dans l'avenir reste élevé, à 17 % (- 1 point par rapport à 2022, + 4 points par rapport à 2021).

Ces améliorations en 2022 puis en 2023 peuvent toutefois cacher une détérioration persistante pour les jeunes les plus fragiles. En effet, les résultats de l'enquête EnCLASS 2022² montrent que même si, en 2022, une large majorité des élèves du secondaire exprime une perception positive vis-à-vis de leur vie actuelle, les collégiens et les lycéens ont connu une nette dégradation de leur santé mentale et de leur bien-être entre 2018 et 2022.

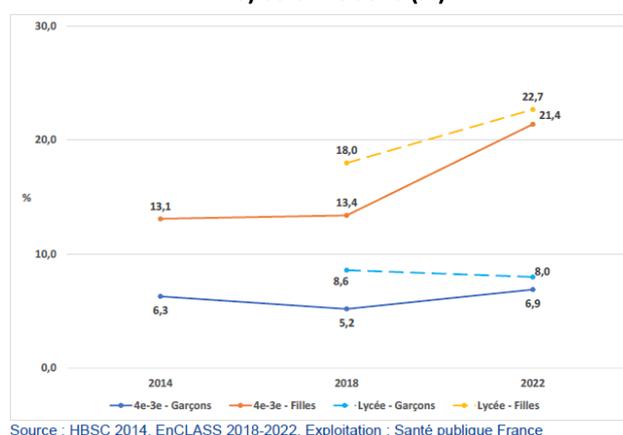
En outre, les plaintes récurrentes ont fortement augmenté sur la période 2018-2022 parmi les collégiens, chez les garçons (+ 6 points) mais surtout chez les filles (+ 14 points). Les plaintes les plus souvent déclarées sont d'ordre psychologique et concernent la difficulté à s'endormir, la nervosité ainsi que l'irritabilité.

En 2022, le risque important de dépression apparaît assez fréquent puisqu'il concerne environ 14 % des élèves de 4e et de 3e ainsi que 15,4 % des élèves de lycée³. Les écarts de prévalence sont très importants entre les filles et les garçons puisque les filles sont trois fois plus concernées que les garçons au collège comme au lycée. Si l'on se rapporte à 2018, le risque important de dépression a augmenté de 8 points chez les collégiennes et de près de 5 points chez les lycéennes. À noter qu'une fille sur quatre au collège (25,5 %) ou au lycée (23,1 %) déclare avoir déjà eu envie de mourir (vs respectivement 10,5 % et 9,9 % des garçons).

Risque important de dépression selon l'échelle ADRS (nombre de symptômes supérieur à 7) chez les élèves de collège (4^e et 3^e) et lycée selon le sexe et la classe (%) :



Évolution de la proportion d'élèves de collège (4^e et 3^e) et lycée présentant un risque important de dépression (nombre de symptômes supérieur à 7 selon l'échelle ADRS) selon le sexe (%) :



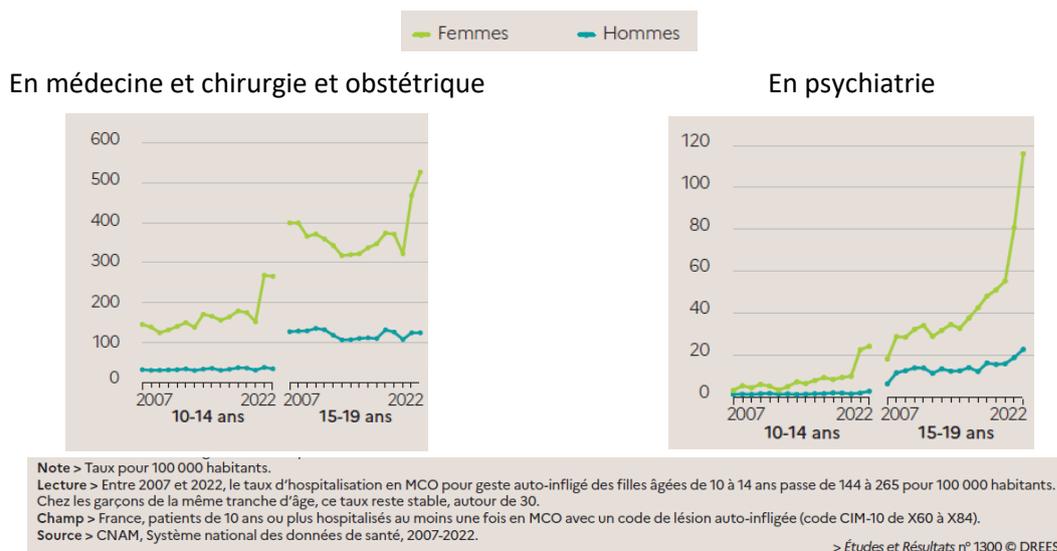
² Santé publique France / Le point sur / La santé mentale et le bien-être des collégiens et lycéens en France hexagonale- Résultats de l'Enquête EnCLASS 2022 / Édition nationale / 9 avril 2024.

³ Selon l'échelle ADRS - nombre de symptômes supérieur à 7.

Même si une large majorité des élèves du secondaire témoigne d'un bien-être et d'une perception positive vis-à-vis de leur vie actuelle, les résultats des différentes enquêtes montrent également que certains indicateurs mesurés se sont détériorés avec des écarts importants entre les filles et les garçons.

Dans sa dernière étude sur les hospitalisations en lien avec un geste auto infligé⁴ (tentative de suicide, automutilation non suicidaire), la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) signale le doublement entre 2012 et 2020 puis de nouveau entre 2020 et 2022 du taux d'hospitalisations pour geste auto-infligé de la patientèle féminine âgée de 10 à 19 ans, en précisant que « *la crise sanitaire pourrait avoir accéléré des tendances préexistantes, particulièrement en psychiatrie* ».

Taux de patients hospitalisés pour geste auto-infligé, par sexe et classe d'âge, entre 2007 et 2022



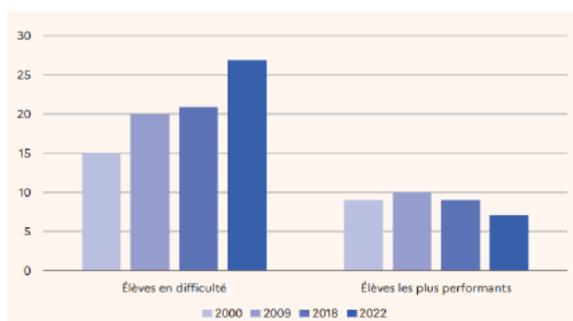
« *Pandémie de Covid-19, conflits armés, attentats, crise climatique, pression scolaire, risques liés à internet et à l'utilisation des médias sociaux sont autant de facteurs de risque qui pourraient contribuer à expliquer cette dégradation de la santé mentale des jeunes. Cependant il n'est pas exclu que les nouvelles générations expriment plus facilement leur souffrance et sont plus ouvertes au dialogue que les générations passées et que la médiatisation du sujet de la santé mentale ait facilité l'expression de symptômes dans les enquêtes* », indiquent les résultats de l'Enquête EnCLASS 2022.

⁴ Drees, [Études et résultats n° 1300](#), « Hospitalisations pour gestes auto-infligés : une progression inédite chez les adolescentes et les jeunes femmes en 2021 et 2022 », paru le 16/05/2024 - Jean-Baptiste Hazo (DREES), Philippe Pirard (SpF), Fabrice Jollant (faculté de médecine, université Paris-Saclay et hôpital Bicêtre), Albert Vuagnat (DREES).

Enquêtes PISA et tests de positionnement nationaux de début de seconde

Depuis 2000, en France, les enquêtes PISA mettent également en évidence une augmentation du nombre d'élèves dans les niveaux bas de compétence et une diminution du nombre d'élèves dans les niveaux élevés⁵. Cette même évolution est constatée dans l'évaluation de la culture mathématique⁶.

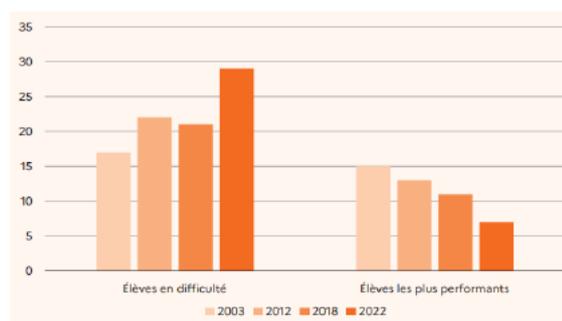
6 Proportion d'élèves aux bas et hauts niveaux en compréhension de l'écrit en 2000, 2009, 2018 et 2022 (en %)



Lecture : la proportion d'élèves les plus performants était de 9 % en 2000, 10 % en 2009, 9 % en 2018 et a finalement atteint 7 % en 2022. En 2022, les évolutions sont significatives par rapport aux proportions observées en 2009 et 2018.
Champ : élèves de 15 ans scolarisés en France.
Source : DEPP ; OCDE-PISA.

Réf. : Note d'Information, n° 23.49, DEPP

2 Proportion d'élèves aux bas et hauts niveaux en culture mathématique en France en 2003, 2012, 2018 et 2022 (en %)



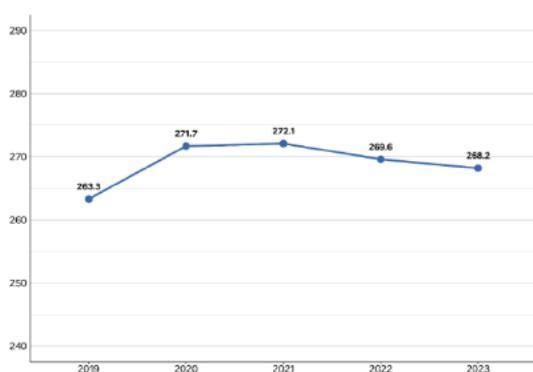
Lecture : la proportion d'élèves les plus performants était de 15 % en 2003, 13 % en 2012, 11 % en 2018 et a finalement atteint 7 % en 2022. Cette baisse en 2022 est significative par rapport à tous les cycles précédents.
Champ : élèves de 15 ans scolarisés en France.
Source : DEPP ; OCDE-PISA.

Réf. : Note d'Information, n° 23.48, DEPP

Depuis la mise en place des tests de positionnement en début de seconde, une baisse du score moyen en français, en seconde GT ou en seconde professionnelle est constatée, alors qu'en mathématiques les résultats sont en hausse depuis 2021.

Évolution du score moyen en français des tests de positionnement nationaux

en seconde GT

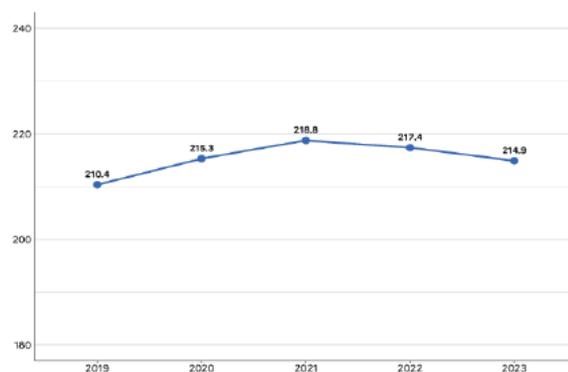


Source : DEPP, test de positionnement de début de seconde GT

Champ : France + COM (hors Wallis-et-Futuna 2020 et 2023) + Nouvelle-Calédonie en 2019, 2021 et 2022. Public et privé sous contrat.

Lecture : En 2023, le score moyen des élèves de seconde générale et technologique au test de positionnement de seconde est de 268,2 en français.

en seconde professionnelle



Cette baisse du score moyen entre 2022 et 2023 se traduit par une augmentation de la proportion d'élèves dans les bas niveaux de compétence, passant de 14,0 % à 15,4 %. Dans le même temps, la proportion d'élèves dans les hauts niveaux diminue, passant de 42,9 % à 40,8 %.

⁵ Anaïs Bret, Hélène Durand de Monestrol, Marina Hick, Franck Salles, 2023, « PISA 2022 : culture scientifique, compréhension de l'écrit et vie de l'élève », [note d'information n°23.49](#), DEPP.

⁶ Vincent Bernigole, Adrien Fernandez, Massimo Loi, Franck Salles, 2023 « PISA 2022 : la France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE », [note d'information n°23.48](#), DEPP.

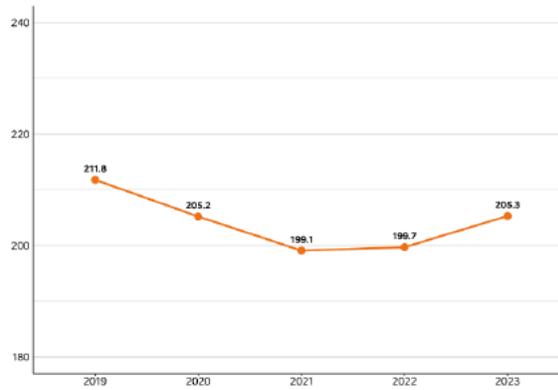
Ce constat d'une baisse en français ne se confirme pas en mathématiques, où l'on remarque une augmentation des scores de mathématiques depuis 2021, en seconde générale et technologique, et en seconde professionnelle.

Évolution du score moyen en mathématiques des tests de positionnement nationaux

en seconde GT



en seconde professionnelle



Source : DEPP, test de positionnement de début de seconde GT

Champ : France + COM (hors Wallis-et-Futuna 2020 et 2023) + Nouvelle-Calédonie en 2019, 2021 et 2022. Public et privé sous contrat.

Lecture : En 2023, le score moyen des élèves de seconde générale et technologique au test de positionnement de seconde est de 260,3 en mathématiques.

Cette hausse du score moyen entre 2022 et 2023 se traduit par une augmentation de la proportion d'élèves dans les niveaux élevés de compétence, passant de 32,6 % à 35,7 %. Dans le même temps, la proportion d'élèves dans les bas niveaux diminue, passant de 27,7 % à 25,9 %.

Disparités des performances scolaires marquées socialement et par genre

Les disparités de performance continuent à être socialement très marquées : dans les lycées les plus favorisés socialement, les scores moyens en français et en mathématiques à la rentrée 2023 sont bien plus élevés que dans les lycées les moins favorisés (en lycée général et technologique, 38,7 points de plus en français et 51,6 points de plus en mathématiques ; en lycée professionnel, 20 points de plus en français et 25,3 points de plus en mathématiques).

Les disparités de performance des élèves sont socialement très marquées :

- en lycée général et technologique, en français, seulement 6,9 % des élèves des lycées les plus favorisés appartiennent aux groupes de bas niveaux contre 28,5 % des élèves des lycées les moins favorisés et respectivement, en mathématiques, 11,5 % pour les plus favorisés contre 46% pour les moins favorisés. Dans la voie professionnelle, ces pourcentages sont bien supérieurs : 51,7 % des élèves des lycées les plus favorisés appartiennent aux groupes de bas niveaux contre 74,4 % des élèves des lycées les moins favorisés et respectivement, en mathématiques, 60,7 % pour les plus favorisés contre 82,9 % pour les moins favorisés. Depuis 2019, en seconde GT, ce sont les établissements les plus favorisés ainsi que les moins favorisés qui connaissent les plus fortes hausses de performances en français : + 7,3 points pour les élèves entrant en seconde GT dans les établissements les plus favorisés et + 9,3 points pour ceux entrant dans les établissements les moins favorisés. En mathématiques, les résultats des établissements les plus favorisés augmentent de 3,4 points depuis 2019 alors qu'ils baissent pour les élèves des autres groupes d'établissements moins favorisés.
- en seconde professionnelle, depuis 2019, les scores baissent quel que soit le profil social du lycée.

Les disparités de performance des élèves sont très genrées, que ce soit en voie professionnelle ou en voie générale et technologique. En français, le score moyen des filles reste supérieur à celui des garçons et cette tendance s'inverse en mathématiques.

À la rentrée 2023, en seconde GT, le score moyen des filles en français s'établit à 272,3 points contre 263,4 pour les garçons (soit 8,9 points d'écart en faveur des filles) et en 2de pro, 218,7 points pour les filles contre 212 points pour les garçons (soit 6,7 points d'écart). En mathématiques, c'est l'inverse qui est constaté : le score moyen des filles en seconde GT s'établit à 252,8 points contre 269,1 pour les garçons (soit 16,3 points d'écart en faveur des garçons) et en pro respectivement, 196,9 points pour les filles contre 211,8 points pour les garçons (soit 14,9 points d'écart en faveur des garçons). En français, 13,2 % des filles appartiennent aux groupes de bas niveaux contre 18,2 % des garçons (soit 5,0 points d'écart) ; alors qu'en seconde professionnelle, les pourcentages sont respectivement 59,4 % pour les filles contre 66,6 % pour les garçons (soit 7,2 points d'écart). En mathématiques, 30,7 % des filles de 2^{nde} GT appartiennent aux groupes de bas niveaux contre 20,3 % des garçons (soit 10,4 points d'écart) ; alors qu'en 2^{nde} pro, les pourcentages sont respectivement 80,6 % pour les filles contre 64,7 % pour les garçons. Depuis 2019, en 2de GT, en français, la proportion de filles dans les groupes de bas niveaux diminue de 3,5 points contre 3,0 points pour les garçons. Cette baisse se fait en faveur des groupes de hauts niveaux : + 1,9 point pour les filles et + 2,4 points pour les garçons. Et en mathématiques, la proportion de filles de 2de GT dans les groupes de bas niveaux augmente de 8,3 points contre 4,8 points pour les garçons. Cette hausse se fait en défaveur des groupes de hauts niveaux pour les filles (- 1,5 point) alors que la proportion de garçons dans les groupes de hauts niveaux augmente (+ 0,8 point).

Description des tests de positionnement en début de seconde

Les tests de positionnement de 2^{nde} ont été conçus par des groupes experts composés de professeurs du second degré et testés sur leur solidité psychométrique. Le choix des distracteurs, le taux de réussite global des élèves de seconde sur ces tests sont des informations que les enseignants n'ont pas sur les autres types d'évaluation.

Chaque année, les tests⁷ se tiennent en septembre, du 11 au 29 septembre en 2023, exclusivement sur une plateforme numérique. Dès le lendemain de la passation, les proviseurs reçoivent la restitution individuelle pour chaque élève, qu'ils peuvent distribuer aux professeurs principaux et aux enseignants de français et mathématiques pour organiser une différenciation pédagogique, des groupes de besoins ou une remédiation. Au niveau national, les taux de participation des établissements et donc des élèves sont chaque année élevés (95 % en voie générale et technologique, 86 % en voie professionnelle).

À l'issue de la passation, les enseignants disposent pour chaque élève d'une fiche « globale » positionnant l'élève et de la restitution détaillée des réponses du test spécifique avec les réponses de l'élève et les bonnes réponses. Le taux de téléchargement des fiches globales est important (91 % en voie GT, 82 % en voie pro). Pour les « tests spécifiques », les taux de téléchargement sont faibles (25 % en GT, 18,5 % en Pro). Lors des auditions, des professeurs disent ne pas connaître l'existence de cette restitution des tests spécifiques. L'enquête menée par la DEPP confirme cette méconnaissance : moins de la moitié des enseignants répondant déclarent avoir eu connaissance de ces documents. La DEPP produit par ailleurs des documents ressources, qui analysent les distracteurs et donnent les taux de réponses nationaux à chaque choix possible de réponse.

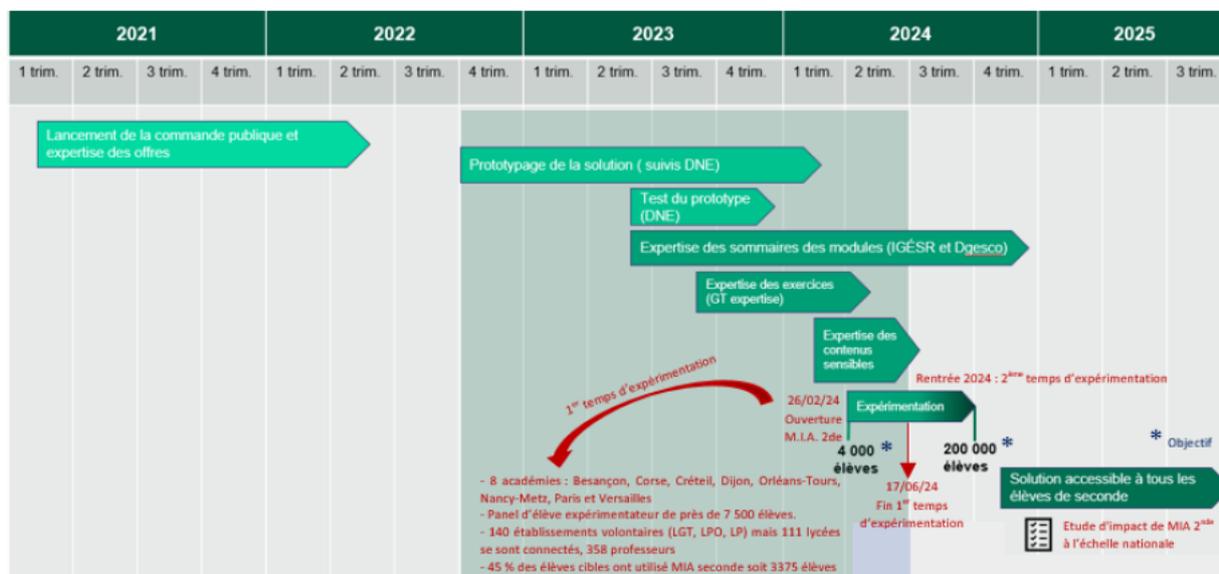
À l'issue de la campagne 2023, 61,5 % des enseignants de français en voie professionnelle et 36,4 % en voie générale et technologique déclarent que les tests de positionnement de début de seconde ont permis de déceler des difficultés chez leurs élèves. Plus de la moitié des enseignants de voie professionnelle déclarent que le test de positionnement est susceptible d'avoir une influence sur la mise en place de groupes de besoins ; en voie générale et technologique, le taux est moindre (3 enseignants sur 10).

⁷ Source: test de positionnement de début de seconde 2023 - DEPP - novembre 2023.

Présentation de MIA seconde

Le marché MIA 2^{de} est porté par la Direction du numérique pour l'éducation (DNE) ; il a été remporté par Evidence B, prestataire ; l'IGÉSR et la DGESCO sont sollicitées pour l'instruction pédagogique du projet.

La chronologie d'élaboration et de déploiement de MIA 2^{de}, est la suivante :



MIA seconde propose des exercices, des activités, des questions à choix multiples, à raison de 16 modules en français, 8 modules en mathématiques, 20 000 exercices. Ce produit a été construit avec une approche didactique mais aussi avec une profondeur cognitive. En effet, les 20 000 exercices variés de français et de mathématiques sont basés sur les sciences cognitives.

MIA seconde porte une double ambition :

- remédier en français et en mathématiques les difficultés pour assurer la maîtrise de tous les attendus de fin de collège dans une démarche de remédiation dès l'entrée en lycée ;
- accompagner en français et en mathématiques la construction de tout ou partie des attendus visés par les programmes de seconde dans une démarche d'entraînement et de renforcement.

Plusieurs modes d'activités, plus ou moins collaboratifs, sont proposés :

- mode « Modules IA » : il s'agit du mode le plus utilisé ;
- mode « Compil » : l'enseignant vient sélectionner lui-même les activités, les exercices, pour créer lui-même le parcours de l'élève ;
- mode « Duo » : constitution de binômes d'élèves. Il ne s'agit ni d'un mode compétitif, ni égalitaire, mais plutôt une sorte de tutorat avec des exercices adaptés grâce à l'algorithme adaptatif ;
- mode « Atelier » qui propose aux enseignants toute une panoplie de projet pour faire un travail collaboratif.

Les retours d'expérience sont nourris de l'interrogation par la mission des enseignants ayant expérimenté MIA 2^{de}, ainsi que de la restitution par la DNE de l'enquête finale sur l'expérimentation de MIA 2^{de} du 26 juin 2024. Ils ont permis à la mission d'évaluer la première expérimentation de MIA 2^{de} réalisée du 26 février 2024 au 17 juin 2024 :

- Les enseignants ont trouvé la création de leurs « Compils » très chronophage à cause de difficultés techniques mais aussi du temps requis pour choisir les exercices parmi la multitude d'exercices proposés.

- Les enseignants et les élèves interrogés regrettent qu'il soit compliqué de sélectionner une partie d'un module d'IA : par exemple, des prérequis pour chaque sous-module sont souvent automatiquement activés lorsqu'on choisit un sous-module ; or, il n'est pas possible de les neutraliser, alors que ces sous-modules sont d'un niveau extrêmement basique, rendant l'utilisation du mode Modules d'IA très longue, fastidieuse, avec beaucoup de questions d'un niveau beaucoup trop basique, y compris pour des élèves de 2^{nde} en difficulté.
- Les enseignants interrogés ont du mal à se prononcer sur la capacité de l'application à remédier aux difficultés des élèves à la fois en français et en mathématiques.
- Néanmoins, un enseignant de mathématiques en LP, expérimentant MIA 2^{nde} en mathématiques dans l'académie de Nancy-Metz, estime qu'il peut vraiment adapter les exercices au niveau de l'élève. Il prépare un ensemble d'exercices en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. Puis l'application adapte les exercices en fonction de la réussite ou non de l'élève lors de la réalisation des exercices. Le professeur a remarqué que la réponse de l'élève au premier exercice de positionnement demandé dans MIA 2^{nde} a une influence sur le choix du premier exercice (de la Compil construite par le professeur) donné à l'élève car tous les élèves n'ont pas le même premier exercice. Pour cet enseignant, MIA 2^{nde} est bien construit pour aider le professeur à différencier. Mais les élèves expérimentateurs de ce même LP nous ont confié que l'utilisation de MIA 2^{nde} est fastidieuse car très répétitive avec « *des questions faciles qui reviennent 50 fois* » ; « *les élèves de seconde bac pro trouvent les exercices plutôt faciles, voire trop faciles* ».

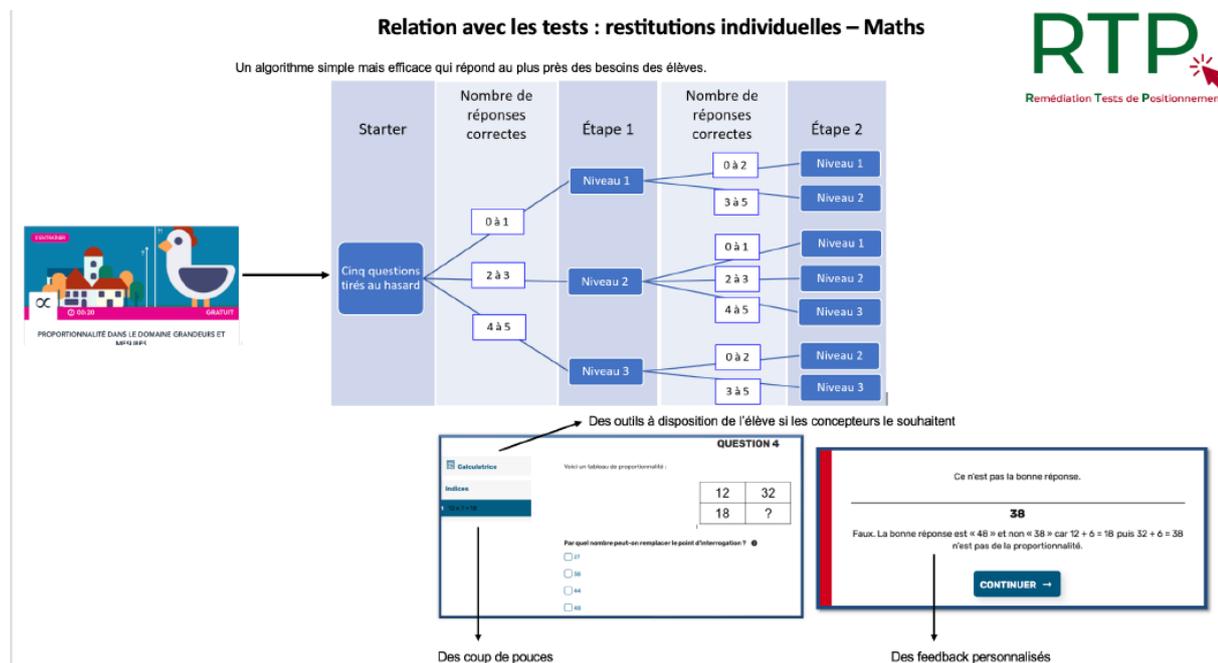
Plateforme Remédiation aux tests de positionnement (RTP)

La plate-forme est toujours exclusivement mathématiques, elle ne vise pas l'exhaustivité. L'objectif est de préparer l'élève à résoudre une classe de problèmes selon la progression suivante : automatismes, procédures, résolution des problèmes par typologie.

Dans ce parcours, le professeur détermine le parcours (une vidéo d'utilisation est prévue pour cela), il peut aussi à partir du cheminement des élèves choisir un autre parcours.

La plate-forme a actuellement 32 parcours (4 juin 2024) et « 15 en magasin » pour permettre d'en livrer un tous les 15 jours.

Exemple de structure sur la proportionnalité



Fonctionnement de notre système éducatif concernant l'orientation, le traitement par Affelnet des affectations et les procédures d'information sur l'orientation

1. L'affectation des élèves est fondée sur la carte scolaire et traitée par Affelnet

Contrairement aux décisions d'orientation qui ne concernent que la voie, les procédures d'affectation des élèves en fin de troisième et en fin de seconde concernent exclusivement les lycées publics, et sont fondées sur la carte scolaire. Les lycées privés sous contrat n'y sont pas soumis et sont donc libres de leur recrutement, selon le principe de l'inscription. La mission a pu observer une incidence, entre une affectation par la procédure Affelnet dans les lycées publics sur le critère essentiel des résultats scolaires (avec éventuellement des bonifications pour les situations particulières) et une inscription dans les lycées privés sous contrat qui peut prendre davantage en compte le projet de l'élève. Il serait intéressant de mesurer et d'analyser l'impact de cette différence sur la cohérence du parcours et l'engagement scolaire des élèves.

La spécificité française de la carte scolaire réside dans les modalités du découpage du territoire qui préside à la structuration de l'offre éducative locale. Dans les établissements publics, l'affectation des élèves s'inscrit en effet dans le cadre d'un régime complexe de compétences qui devraient être partagées et qui prévoit que « les districts de recrutement des élèves pour les lycées de l'académie sont définis conjointement par le recteur et le conseil régional en tenant compte des critères d'équilibre démographique, économique et social et en veillant à la mixité sociale (...) Toutefois, en cas de désaccord, la délimitation des districts est arrêtée par l'autorité académique »⁸. De même, la carte de l'offre des formations professionnelles est arrêtée par le président du conseil régional, après accord du recteur.

En matière d'affectation des élèves scolarisés dans les établissements publics, la compétence revient à l'IA-Dasen, assisté d'une commission⁹ et de l'application, Affelnet-lycée, qui fait l'objet de paramétrages académiques. Le rapport thématique que l'inspection générale a consacré à l'orientation¹⁰ formulait comme préconisation « d'évaluer les effets des arbitrages nationaux et académiques opérés en académie concernant l'affectation des élèves ». L'affectation dans la voie générale et technologique publique obéit aux règles de la sectorisation géographique¹¹. Le secteur d'affectation correspond au secteur géographique de l'élève en fonction de la domiciliation des responsables légaux. Le choix des enseignements optionnels relève quant à lui des familles en fonction de l'offre proposée par l'établissement de secteur. Toutefois, cette règle souffre de quelques exceptions car certains établissements, au regard de l'offre disponible, ne sont pas sectorisés et donnent lieu à un recrutement académique. Si la priorité est ainsi donnée aux élèves du secteur d'affectation, les élèves et leur famille peuvent faire une demande pour un établissement hors secteur. Leur demande est alors traitée en fonction des places disponibles après affectation des élèves du secteur.

L'affectation dans la voie professionnelle est sensiblement différente. Le secteur est élargi et correspond le plus souvent à l'ensemble de l'académie. Au-delà du choix entre les deux voies de formation (CAP / baccalauréat professionnel) ainsi que celui d'une des deux modalités de formation possibles (scolaire / apprentissage), le parcours de l'élève s'avère pour le moins complexe car pas moins de 300 spécialités s'offrent aux élèves à ce stade de leur scolarité.

Le recueil statistique élaboré par la DGESCO présente chaque année une synthèse nationale des données concernant l'affectation au lycée assistée par Affelnet-lycée. Concernant l'affectation en fin de seconde, le choix des enseignements de spécialité dans l'enseignement général et celui de la spécialité dans le cadre d'une seconde famille de métiers dans l'enseignement professionnel font l'objet d'un traitement particulier, selon deux principes :

- la priorité donnée aux élèves déjà présents dans l'établissement ;

⁸ Article L. 214-5 du code de l'éducation.

⁹ Commission dont la composition et le fonctionnement sont définis par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

¹⁰ Cf. rapport thématique annuel IGESR : L'orientation, de la quatrième au master, 2020.

¹¹ Articles L. 211.10 et 211.11 du code de l'éducation.

- l’encadrement des motifs qui peuvent conduire au refus d’une demande : contraintes organisationnelles particulières de l’établissement, capacité d’accueil maximale atteinte ou encore absence de l’enseignement de spécialité ou de la spécialité dans l’établissement.

Dans le cas où la demande excède l’offre de places, les élèves sont départagés selon leurs notes et les recommandations du conseil de classe, en fonction de la spécialité ou de l’enseignement de spécialité visé. Ce principe peut conduire les élèves et les familles à choisir l’établissement en fonction de l’offre « des spécialités » et des séries présentes en première, ce qui renforce le caractère stratégique du choix de l’établissement pour la classe de seconde en lycée général et technologique (pour certaines filières technologiques) et en lycée professionnel.

Le paramétrage d’Affelnet

En pratique, concernant l’affectation en fin de troisième, deux types de données issues du livret scolaire unique (LSU) sont pris en compte dans Affelnet-lycée : d’une part, l’évaluation de la maîtrise des huit composantes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionnée dans le bilan de fin de cycle 4 ; d’autre part, les résultats de l’élève dans les différentes disciplines faisant l’objet d’un bilan périodique en classe de troisième.

Le paramétrage de cet outil peut être décliné au niveau académique lorsque le recteur souhaite valoriser tel ou tel critère déjà intégré dans l’outil national en fonction de priorités spécifiques. Ces priorités se donnent à voir en premier lieu à travers la prise en compte de la situation des candidats ou encore l’application de « bonifications » dans le paramétrage de l’application. Classés par groupes en fonction de leur origine, les élèves voient leurs vœux affectés d’un coefficient multiplicateur qui augmente ou diminue la probabilité d’obtenir satisfaction. Ce coefficient varie d’une académie à l’autre en fonction de la politique arrêtée par le recteur. De la même manière, l’ordre des vœux se révèle déterminant dans la mesure où Affelnet-lycée permet d’attribuer une seule affectation à chaque élève. Enfin, le nombre de vœux varie sensiblement d’une académie à l’autre.

Les disparités académiques de paramétrage d’Affelnet-lycée expliquent l’existence d’écarts importants dans la mise en œuvre des dispositions réglementaires sur le territoire. Elles ont conduit le ministère à encadrer la procédure afin d’atténuer les conséquences des décisions académiques, notamment au regard de l’objectif de mixité sociale. Ce cadrage a notamment porté sur la redéfinition de la carte scolaire, la recherche de synergies entre établissements (constitution de réseaux d’établissements), la disparition du bonus premier vœu afin de mettre un terme aux stratégies déployées par les élèves, la définition au niveau national de la liste des formations à recrutement particulier et enfin l’harmonisation des critères d’affectation. Cette volonté de faire converger pour des raisons d’équité les modes opératoires académiques conduit cependant à s’interroger sur la prise en compte de la diversité des territoires. Certains territoires ont a contrario mis en œuvre une politique volontariste et réfléchie en matière d’affectation.

2. La carte des formations à l’échelle régionale¹²

L’échelon régional apparaît aujourd’hui comme le plus pertinent pour faire évoluer la carte des formations, depuis la mise en place de la réforme territoriale issue de la loi du 26 juillet 2019 relative à L’école de la confiance et l’un de ses décrets d’application, le n° 2019-1200 du 20 novembre 2019. Les recteurs de région académique sont désormais responsables des grandes orientations stratégiques, à l’échelle de leur territoire d’exercice, et de plusieurs champs de l’action publique, dont la formation professionnelle, l’apprentissage, l’orientation, politiques qu’ils partagent avec les collectivités territoriales.

La problématique de l’offre de formation est ainsi abordée sous l’angle de son adaptation et de sa dynamisation, afin de la rendre plus efficace, d’offrir de véritables parcours diversifiés pour les élèves, tout en tenant compte de la diversité des territoires. Plusieurs leviers peuvent être actionnés pour transformer cette offre. Le premier est la mise en place d’un pilotage à l’échelon de la région académique qui existe désormais dans toutes les régions pluri-académiques. Le deuxième levier est la mise en place d’une stratégie

¹² D’après la synthèse des notes des correspondants académiques relatives au dialogue stratégique de gestion et de performance 2019, N°2020-173, décembre 2020.

définie à l'échelon de la région académique entre le président de région et le recteur de région académique, qui se traduit par des lettres de cadrage et des orientations pluriannuelles. Le troisième levier consiste à s'appuyer sur les réformes et innovations pédagogiques récentes tels que le développement des campus des métiers et qualifications (d'excellence ou pas) ou la mise en place des familles de métiers dans la voie professionnelle, qui permet de dépasser la réflexion établissement par établissement. Enfin le dernier levier a trait aux outils utilisés afin d'avoir une approche pertinente des transformations possibles et souhaitables, comme des cartographies dynamiques de l'offre, des plateformes de recueil et d'évolution des formations ou des diagnostics sur les nouvelles familles de métier.

Toutefois les contraintes restent importantes dans la transformation de l'offre. La première contrainte réside dans la volonté de certaines régions de ne pas modifier le réseau des établissements scolaires, quelles que soient les évolutions démographiques ou la volonté de restructuration portée par les autorités déconcentrées de l'éducation nationale. La deuxième contrainte tient au fait qu'il faut tenir compte des différences de sociologie éducative des académies qui composent les régions académiques. Elle est illustrée par la réduction de la filière gestion administrative, rendue nécessaire par l'insuffisance de débouchés alors que cette filière bénéficie encore d'une demande sociale relativement soutenue et qu'elle joue pour beaucoup d'enseignants un rôle de scolarisation permettant de mener au baccalauréat, puis au BTS. La troisième contrainte est présente dès lors que l'évolution de la carte des formations s'effectue encore bien souvent par un processus de propositions ascendantes venant des établissements scolaires, ce qui peut se comprendre, les établissements étant les opérateurs de base du système, malgré un investissement important de tous les acteurs. Afin de surmonter ces obstacles, des renversements de méthodes se font jour, les propositions devenant descendantes après une analyse faite à l'échelle régionale. Certaines régions et leurs régions académiques souhaitent la montée en puissance du rôle des « réseaux d'éducation » qui regroupent, sur un territoire donné, plusieurs établissements scolaires du second degré, afin qu'ils constituent une unité de conception de l'offre, mais aussi un lieu d'information, de concertation et d'action avec les parties prenantes.

À titre d'exemple, une académie a mis en place un outil qui réinterroge les modes de concertation et de coordination des acteurs de l'éducation nationale et qui permet de rassembler au sein d'un document unique des informations éparses pour disposer d'une vision systémique en termes de filières et de métiers, et faciliter l'adoption d'une ligne stratégique commune à l'ensemble des acteurs de la Région. Ce dispositif d'élaboration des évolutions de la carte des formations permet de rechercher un nouvel équilibre dans la prise en compte de chacun des sous-territoires régionaux et de partager une culture de l'évaluation et l'acceptation de fermetures / ouvertures qui pourraient s'effectuer sur plusieurs années¹³.

3. Des procédures d'orientation encadrées par la réglementation

Les procédures d'orientation concernent tous les établissements scolaires

Le code de l'éducation prévoit que la décision d'orientation repose sur une observation continue de l'élève. Deux principes sont à l'œuvre : d'une part, le vœu de l'orientation appartient à la famille (ou à l'élève quand celui-ci est majeur) ; d'autre part, les demandes d'orientation sont examinées par le conseil de classe qui émet des propositions d'orientation, dans le cadre des voies existantes.

Lorsque ces propositions d'orientation ne sont pas conformes au vœu de l'élève, le conseil de classe peut recommander qu'il bénéficie d'un dispositif de remise à niveau. Les désaccords avec la proposition du conseil de classe sont examinés lors d'entretien préalable à la décision du chef d'établissement – laquelle peut faire l'objet d'une procédure d'appel. Lors des entretiens, la mission a entendu à plusieurs reprises des situations dans lesquelles des élèves n'ayant pas eu satisfaction en termes d'affectation en lycée professionnel se retrouvent en seconde générale et technologique, alors que leur niveau scolaire est très faible. Ces situations sont rares, mais elles contribuent à renforcer l'hétérogénéité au sein des classes avec des élèves fragiles scolairement, en termes de projet, qui finalement peuvent être délaissés par un manque d'accompagnement au cours de l'année de seconde. Il y a là un public particulier qui mérite une prise en charge à la fois en termes scolaires et en termes de construction de parcours. Des actions devraient être mises en place et intégrées au Parcours Avenir.

¹³ D'après Synthèse des notes des correspondants académiques de fin d'année scolaire 2020-21, N° 2021-166, octobre 2021.

Il convient d'observer que le dispositif d'ensemble est très encadré. Bien que l'élève et sa famille soient amenés à faire des choix en matière d'orientation tout au long du cursus et les conseils de classe à émettre des avis relatifs à ces choix, les décisions d'orientation, en tant que telles, n'interviennent qu'à deux moments, par ailleurs stratégiques, dans le parcours scolaire de l'élève : en fin de troisième et en fin de seconde générale et technologique. Or, ces décisions d'orientation ne relèvent ni de la compétence des intéressés ni de celle des enseignants, mais de celle des chefs d'établissement.

À l'issue de la classe de troisième

Les demandes d'orientation des familles, les propositions d'orientation des conseils de classe et les décisions d'orientation portent sur les voies d'orientation.

La proposition du conseil de classe peut être :

- conforme au choix de l'élève ou acceptée par l'élève. Dans ce cas, elle devient décision d'orientation. Le choix de la modalité de formation (public, privé, apprentissage), de la spécialité dans la voie professionnelle ou encore des enseignements optionnels et de spécialité dans la voie générale et technologique revient alors aux familles ;
- différente du choix de l'élève. La famille et l'élève sont alors reçus par le chef d'établissement ou son représentant. Le chef d'établissement prend la décision d'orientation en s'appuyant sur l'avis du conseil de classe et sur l'échange avec la famille.

En cas de désaccord persistant, la famille peut demander le maintien dans le niveau d'origine (de droit pour la durée d'une seule année scolaire) ou faire appel de cette décision auprès d'une commission.

À l'issue de la classe de seconde

Les demandes d'orientation des familles, les propositions d'orientation des conseils de classe et les décisions d'orientation portent, là aussi, sur les voies d'orientation définies par arrêté ministériel, le redoublement ou l'apprentissage n'étant pas des voies d'orientation à proprement dit.

Dans des situations particulières, des passerelles vers la voie professionnelle restent néanmoins possibles, dans la mesure où il existe des dispositifs pédagogiques adaptés. Dans les établissements visités par la mission, la notion de passerelle est effective dans les lycées polyvalents dans la mesure où il subsiste des places vacantes dans les formations. La logique de proximité s'impose sur une réelle logique de parcours prenant en compte les aspirations des élèves. Les élèves affectés en 2nde générale et technologique peuvent alors bénéficier d'une affectation en seconde professionnelle. Dans les autres établissements (lycée général et technologique), les difficultés en termes d'information des élèves, des équipes, mais également de mobilité des élèves sont de réels obstacles dans la construction de solutions pertinentes. De même, à l'intérieur du cycle terminal de la voie générale et de la voie technologique du lycée, un changement de voie d'orientation peut intervenir, en cours ou en fin d'année, sur demande écrite des représentants légaux ou de l'élève majeur, après avis du conseil de classe. Lorsque ce changement a lieu dans le même établissement, il est prononcé par le chef d'établissement. Lorsqu'il implique une affectation dans un autre établissement, il est prononcé par le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN). Des ajustements sont donc possibles, rendant moins irréversibles les choix initiaux effectués au cours de la classe de seconde.

Les élèves sont initiés aux séries technologiques lorsqu'elles sont présentes dans l'établissement. En revanche, la mission note un déficit d'informations concernant ces séries lorsqu'elles sont hors de l'établissement. Cela peut expliquer la difficulté pour assurer la promotion de séries technologiques peu répandues. Par sa diffusion au sein des lycées, la série STMG apparaît souvent comme une solution de « facilité », pour accueillir des élèves dont le projet apparaît aux yeux des équipes comme davantage inscrit dans la voie technologique que dans la voie générale. La mission estime qu'un effort est indispensable pour que soient assurées une meilleure connaissance et une valorisation des autres séries, même lorsqu'elles sont absentes de l'établissement.

Plusieurs dispositions sont récemment venues compléter cette procédure afin de tenir compte de la réforme du baccalauréat. Ainsi, dans la voie générale, le choix des enseignements de spécialité (trois en classe de première, puis deux en classe de terminale) incombe aux familles.

En classe de seconde, la part du choix de l'élève dans son orientation s'accroît. En théorie, dans la voie professionnelle, il a le choix du diplôme au sein d'une famille de métiers, dans la voie technologique, celui de la série et dans la voie générale, celui des enseignements de spécialité. Cette accentuation exige de la part des élèves une plus grande maturité, une information solide et complète ou encore un accompagnement adapté de la part des équipes. Dans les textes, « le dernier mot » revient aux élèves et aux familles en matière d'orientation. Les choix de l'élève sont cependant contraints par des éléments organisationnels et par l'offre de formation.

Une orientation qui s'apparente à un processus de sélection en fonction des résultats scolaires

L'étude des procédures d'orientation renseigne sur la nature du processus de sélection mis en œuvre dans l'enseignement secondaire. Bien qu'elles conduisent à dissocier, en classe de troisième et de seconde générale et technologique, l'expertise du conseil de classe de la décision prise par le chef d'établissement, dans les faits, les décisions d'orientation se fondent avant tout sur une appréciation du potentiel de l'élève appréhendée pour l'essentiel à partir de ses résultats scolaires.

Déjà, en 2012, la Cour des comptes concluait son rapport¹⁴ par une interrogation concernant la complexité du processus d'orientation mis en œuvre au collège au regard de décisions d'orientation presque toujours conformes aux souhaits des familles. Elle soulignait également la persistance de certaines caractéristiques de l'orientation à ce niveau du cursus scolaire des élèves. Elle pointait en particulier « *une perception trop fréquente de l'orientation – par les élèves, les familles et les enseignants – comme une sanction des résultats scolaires, et non, conformément aux orientations affichées par l'éducation nationale, comme la construction du choix d'un parcours de formation* ». Elle relevait à cet égard une contradiction entre l'affirmation par l'Éducation nationale de « *l'égalité de valeur* » des trois voies de formation et la valorisation de fait des voies générale et technologique. Elle concluait ainsi que, malgré les améliorations apportées aux procédures, l'orientation vers la voie professionnelle était « *fréquemment décidée par défaut pour les élèves les moins bien notés* ».

Le rôle de l'origine sociale dans le passage du collège au lycée

Le travail engagé par Pascal Bressoux pour le compte du CNESE en 2016 a été présenté lors de la conférence du CSEN « Agir sur les inégalités sociales de l'école à l'enseignement supérieur », qui s'est tenue le 29 novembre 2023 à Paris, et ce sous le titre : La dynamique des inégalités sociales d'orientation post-3^e.

Pascal Bressoux y montrait qu'à niveau égal de compétences, plus l'indice social est élevé, plus la probabilité de demander une 2nde GT est élevée (ce que l'on retrouve dans la note DEPP « les écarts relatifs entre milieux sociaux dans la demande d'une seconde GT ont peu varié au cours du temps »).

Sur ce sujet, Pascal Bressoux apportait des précisions : pour avoir 60 % de chances de demander la 2^{de} GT, un enfant d'ouvrier a besoin d'une moyenne de contrôle continu au moins égale à 10/20 ; pour un enfant de professeur, une moyenne de 8,5/20 en contrôle continu suffit. Ainsi, le premier a 60 % de chance de demander une seconde GT, là où le second, disposant de la même moyenne (10/20), dispose de 80 % de chance de le demander.

Ce que Pascal Bressoux et son équipe avaient remarqué, c'est que le choix n'était pas uniquement le choix des élèves et des familles, lié à une auto-censure (« se refuser l'accès à certaines filières quand, à niveau scolaire identique, d'autres le choisissent »). Ils ont étudié les quatre étapes dans l'orientation des familles (1-Intentions (familles), 2-recommandations (collège), 3-vœux (familles), 4-décision (collège)) ; l'équipe de Pascal Bressoux a observé qu'entre les intentions et les recommandations, « *l'institution surajoute sa dose : un enfant d'ouvrier qui a 10 de moyenne et qui demande une 2nde GT a 50 % de chance d'avoir une recommandation de 2nde GT, un enfant de professeur ou de profession scientifique qui a 10 de moyenne et qui demande une 2nde GT a plus de 60 % de chance d'avoir une recommandation de 2nde GT* ».

Une étude concernant l'orientation subie en seconde pour les élèves de REP+ a été réalisée par Ariane Richard-Bossez et Renaud Cornand, en 2018-2019, avec 57 entretiens et 425 questionnaires auprès d'élèves de troisième scolarisés dans 6 collèges REP+ et 4 lycées accueillant des élèves de collèges REP+.

¹⁴ Rapport de la Cour des comptes, *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies*, 2012.

Le passage de la troisième à la seconde est un moment clé dans la différenciation des parcours scolaires. Cette recherche collective avec des élèves de Réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP +) montre que l'orientation en filière générale et professionnelle ou technologique est plus souvent subie que choisie et mériterait un accompagnement spécifique. À la rentrée 2022, environ 828 000 élèves étaient scolarisés en classe de troisième. La fin du collège constitue pour eux un premier cap d'orientation. C'est là que se cristallisent les premières différenciations sociales des parcours scolaires, au désavantage des élèves issus de milieux populaires. En effet, si les enfants de parents ouvriers, d'une part, et ceux de parents exerçant des professions libérales, de cadres ou d'enseignants, d'autre part, représentent une proportion équivalente des collégiens (autour de 23 %), leur devenir scolaire prend des chemins différents. Ainsi, au lycée général et technologique (GT), les premiers sont moins représentés (dans une proportion de l'ordre de 18 %), les seconds beaucoup plus (ils constituent 31,5 % des effectifs). Cette situation s'observe particulièrement pour les élèves scolarisés en Réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) où se condensent les situations sociales, économiques et scolaires les plus défavorisées. Ainsi, en 2020, 56 % des élèves de troisième scolarisés en REP+ ont poursuivi en seconde générale et technologique alors que c'est le cas de 68 % de ceux qui sont scolarisés en dehors de l'Éducation prioritaire. Ces inégalités s'inscrivent dans une différenciation des parcours scolaires à plus long terme. En effet, à la fin du secondaire, 86 % des enfants d'enseignants et de cadres obtiennent un baccalauréat général ou technologique alors que ce n'est le cas que pour un tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés et pour moins d'un quart des enfants d'inactifs.

À la fin du parcours dans l'enseignement supérieur, en moyenne de 2019 à 2021, parmi les jeunes âgés de 25 à 29 ans, 67 % des enfants de cadres, de professions intermédiaires ou d'indépendants sont diplômés du supérieur, contre 33 % des enfants d'ouvriers ou d'employés. Ils y obtiennent également un niveau plus élevé : en 2019-2021, 41 % d'entre eux sont diplômés d'un master, d'un doctorat ou d'une grande école, contre seulement 14 % des enfants d'ouvriers ou d'employés.

Les élèves de troisième en REP+ qui ont été interrogés déclarent très majoritairement souhaiter aller en seconde générale et technologique (68 %), alors qu'ils ne sont que 23 % à vouloir rejoindre une seconde professionnelle et que 9 % sont indécis. Cette volonté d'aller vers les filières générales et technologiques apparaît bien plus élevée que les taux d'orientation effectifs vers ces filières qui étaient, lors de l'enquête, en moyenne pour les établissements concernés, de 49,5 % des élèves en seconde générale et technologique et 43 % en seconde professionnelle. On peut donc considérer que, pour une part non négligeable de ces élèves, le passage en seconde professionnelle se fera de manière plus subie que choisie.

Ces décisions d'orientation se construisent également à partir d'échanges avec plusieurs types d'interlocuteurs. Arrivent en tête les parents (77 %) suivis du professeur principal de la classe (60 %), des frères et sœurs (34 %) ainsi que des amis (34 %), puis viennent d'autres personnels du collège (autres enseignants que le professeur principal, psyEN, CPE). On peut néanmoins noter que 13 % des élèves interrogés affirment ne discuter de ces questions avec personne.

D'autres sources d'information sur les questions d'orientation sont aussi mobilisées par les collégiens, notamment par le biais de sites Internet (Onisep, L'Étudiant), mais également de journées « portes ouvertes » dans les lycées ou de la venue de personnels de lycées dans les collèges.

Le passage du collège au lycée pour les élèves de REP+ constitue un moment clé dans les bifurcations des parcours scolaires. Moment d'autant plus crucial que l'accès au lycée tend de plus en plus à n'être considéré que comme une étape vers l'enseignement supérieur, accentuant de ce fait les écarts entre les différents destins socioscolaires qui se profilent à la fin du collège.

Orientation à la fin de la classe de 3^e (hors SEGPA) de 2021 à 2023 (taux de demandes, de décisions et écarts F/G) :

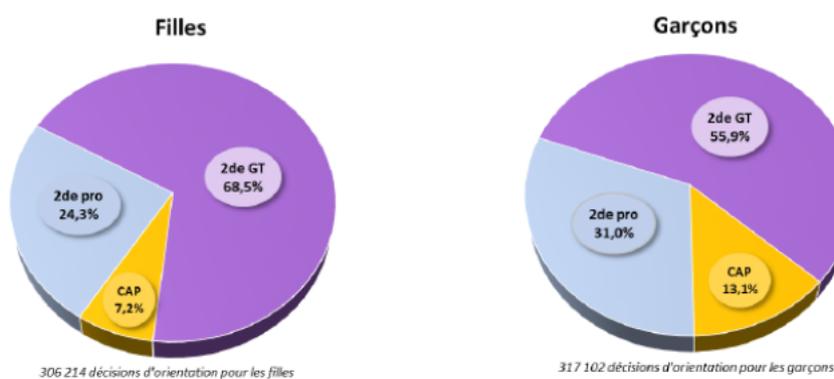
Concernant l'orientation à la fin de la classe de 3^e (hors SEGPA) de 2021 à 2023 (taux de demandes, de décisions et écarts F/G), une aggravation des écarts Filles-Garçons est observée ; ceux-ci sont toujours supérieurs, pour les décisions d'orientation (12,6 % en 2^{nde} GT en 2023), aux demandes des familles (12,2 %) :

		2021			2022			2023		
		F	G	Ecart F-G	F	G	Ecart F-G	F	G	Ecart F-G
2de GT	demandes	74,2%	61,4%	12,8%	72,0%	59,8%	12,2%	71,0%	58,8%	12,2%
	décisions	71,8%	58,1%	13,7%	69,8%	56,9%	12,9%	68,5%	55,9%	12,6%

2 ^{de} pro	demandes	19,7%	27,0%	-7,3%	21,3%	28,1%	-6,8%	22,0%	28,3%	-6,3%
	décisions	21,9%	29,9%	-8,0%	23,3%	30,7%	-7,4%	24,3%	31,0%	-6,7%

Source : DGESCO – Bureau A1-4 « Repères pour l'orientation et l'affectation »

Dispersion dans la répartition des décisions d'orientation entre les filles et les garçons à l'issue de la classe de 3^e (hors SEGPA)



Source : DGESCO – Bureau A1-4 « Repères pour l'orientation et l'affectation »

L'évolution des écarts entre les taux de demandes définitives des familles et les décisions définitives des établissements témoigne d'une accentuation des décisions de l'institution au bénéfice de la voie professionnelle (décisions supérieures aux attentes des familles) et au détriment des attentes exprimées pour la voie générale par les familles (décisions inférieures aux attentes des familles). Pour autant, cette appréciation reste à nuancer dans la mesure où les demandes des familles envers la voie professionnelle ont augmenté ces trois dernières années, là où ces demandes ont baissé en direction de la voie générale et technologique. Il est plausible que les conseils de classe de troisième soient réticents à envoyer en seconde générale et technologique des élèves pour lesquels les risques d'échec leur semblent trop importants.

Finalement, il apparaît que les élèves et leurs familles continuent de faire des choix d'orientation manifestement hiérarchisés et déterminés par les résultats scolaires, les caractéristiques du parcours antérieur au collège, l'appartenance sociale, le sexe ou encore le territoire dans lequel l'élève est scolarisé. Contraints par des capacités d'offre, les choix des familles sont régulés par des décisions d'orientation qui peuvent s'éloigner fortement des choix et des intérêts.

Les déterminismes prévalent face à l'alternative proposée en fin de collège : soit une poursuite d'études au lycée général et technologique (laquelle permet de maintenir le champ des possibles ouvert tout en retardant une réflexion relative à l'insertion professionnelle qui pour l'heure semble vague et lointaine pour la plupart des collégiens), soit une entrée dans la voie professionnelle qui implique de se projeter dans un univers méconnu non seulement des élèves, mais aussi des enseignants qui sont susceptibles de les informer et les guider dans ces choix. Faute d'une connaissance précise de l'organisation et du fonctionnement de la voie professionnelle, l'orientation vers cette dernière, y compris lorsqu'elle est désirée, est vécue comme un choix réhibitoire pour la suite du parcours parce que perçu comme irréversible.

Des initiatives en faveur d'une meilleure information relative à l'orientation sont donc aujourd'hui nécessaires dans la perspective d'augmenter les décisions d'orientation correspondant au projet des élèves.

4. Les procédures d'information sur l'orientation

Des actions mises en place en matière d'accompagnement et d'aide à l'orientation au collège qui restent « classiques » et sans doute insuffisantes pour faire évoluer les comportements¹⁵

Le pilotage de l'information à l'orientation au collège peut être exercé à partir de deux leviers : le conseil pédagogique, instance permettant de rapprocher démarche disciplinaire et enjeu d'orientation ; le conseil d'administration pour mobiliser les parents et la communauté éducative. Dans certains établissements, l'orientation fait l'objet en amont d'un travail concerté présenté dans le cadre du conseil d'administration et associant étroitement les professeurs principaux. Mais, la plupart du temps, la stratégie de l'établissement en matière d'information et d'orientation n'est pas toujours formalisée, ni même clairement identifiée.

Le temps dédié à l'orientation en quatrième et en troisième ne fait pas nécessairement l'objet d'une organisation particulière sur l'année. Ainsi, lorsqu'existe un programme d'information et d'orientation, il se résume alors le plus souvent, à une série d'actions intégrées au parcours Avenir.

On y retrouve généralement les trois axes classiques (connaissance du monde professionnel, connaissance des filières de formation et connaissance de soi) auxquels viennent parfois s'ajouter d'autres dimensions telles que « Réussir son entrée au collège et préparer l'après collège », la persévérance scolaire ou encore le lien avec les parents.

Le parcours Avenir mis en œuvre dans l'établissement devrait reposer sur une progression concernant la connaissance des voies de formation, des champs professionnels et des formations permettant de construire un projet d'orientation depuis la sixième jusqu'à la troisième. Mais, dans les faits, rares sont les situations dans lesquelles un diagnostic a été partagé avec tous les personnels. De fait, le parcours Avenir se résume souvent au forum des métiers, à la présentation des lycées et aux échanges avec les élèves et familles, sans qu'une stratégie d'ensemble ni même une coordination des actions puissent être identifiées.

Même lorsqu'elle est structurée dans le cadre d'un projet pluriannuel, la politique d'orientation des collèges ne prend que rarement appui sur des indicateurs. Certains chefs d'établissement ne disposent en effet d'aucun tableau de bord, ni d'aucun retour sur le devenir de leurs élèves. Rares sont les établissements qui s'appuient sur un suivi de cohorte. Pourtant, ce suivi constituerait un outil précieux. Lorsqu'il existe, eu égard à la difficulté de l'exercice, le suivi N+1 est en outre très informatif et peu exploité par les équipes pédagogiques (bulletins de notes des anciens élèves).

Se pose aussi la question de la difficulté à inscrire la continuité d'un parcours réflexif pour les jeunes en articulant les activités liées à l'orientation et les enseignements disciplinaires, tant les deux activités semblent relever de logiques différentes. Lorsqu'il existe des enseignants convaincus que la préparation à l'orientation doit aussi pouvoir tirer profit des enseignements disciplinaires et d'une pédagogie de projets, la difficulté réside, d'une part, dans la formalisation de ces actions, d'autre part, dans leur coordination de telle sorte qu'elles profitent au plus grand nombre.

Enfin, si les établissements mettent en œuvre des actions en faveur de l'orientation, les concevoir en liaison avec les lycées reste difficile. Même si de manière générale, des liens sont tissés entre le collège et le lycée, ils ne sont pas pour autant systématiques. Bien que les formes prises soient multiples (visites, immersion, venue des proviseurs, d'élèves ambassadeurs, etc.), la question de l'orientation ne constitue pas un sujet majeur pour les réseaux d'établissement, ni même pour les bassins de formation.

En conclusion, les collèges ont mis en place depuis plusieurs années des actions en faveur de la sensibilisation des élèves à l'orientation et ce, dès la classe de cinquième. Ces actions, parfois originales, font cependant peu l'objet d'une évaluation quant à leurs effets sur le parcours des élèves. Elles ressemblent le plus souvent à une mosaïque de dispositifs et de mesures impulsés par le seul chef d'établissement.

¹⁵ Cf. rapport thématique annuel IGESR : L'orientation, de la quatrième au master, 2020.

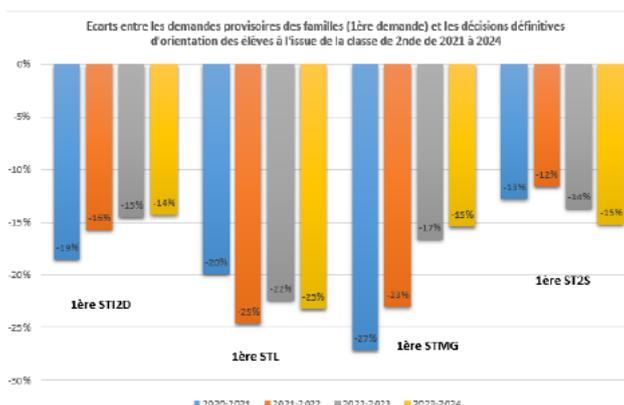
La mission ne peut que réaffirmer la préconisation formulée par le rapport thématique de l'inspection générale de 2020 sur l'orientation¹⁶ : « Relancer la dynamique du parcours Avenir afin d'en faire un véritable outil destiné à lutter contre les clichés et les stéréotypes qui entourent les métiers et les formations. En faire systématiquement un point d'observation dans le cadre de l'évaluation des établissements avec des indicateurs en termes d'orientation ».

¹⁶ op. cit.

Mesure des désaccords entre les demandes des familles et les décisions d'orientation vers la voie technologique

Le nombre de décisions d'orientation en voie technologique selon les séries dépasse le nombre de demandes exprimées et témoigne d'une orientation subie dans ces séries technologiques STI2D, STL, STMG, ST2S.

Si l'on compare les intentions des familles lors de la phase provisoire c'est-à-dire avant le conseil de classe du 2^e trimestre et les décisions définitive d'orientation après le conseil de classe du 3^e trimestre, les écarts sont très importants :



Champ : Seconde générale et technologique du public de l'Éducation nationale

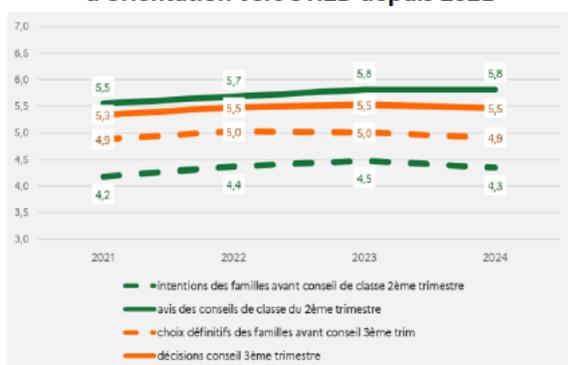
Les données traitées concernent les intentions d'orientation des familles (1^{er} vœu) avant le conseil de classe du 2^e trimestre et la décision du chef d'établissement prise à partir des propositions du conseil de classe du 3^e trimestre pour la phase définitive d'orientation.

Source : Siècle Orientation du 17 juin 2024, juillet 2023, juillet 2022, juillet 2021

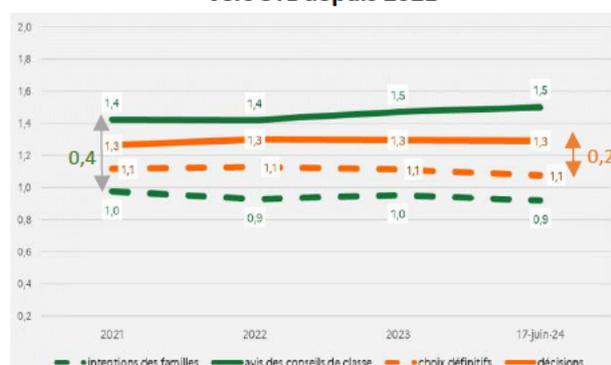
Par exemple, en STI2D, l'écart pour l'année scolaire 2023-2024 est de -14 %. Cela signifie que 14 % des élèves ayant obtenu une décision d'orientation par le chef d'établissement vers la STI2D, ne le souhaitaient pas lors de leur première intention d'orientation avant le conseil de classe du deuxième trimestre de l'année de seconde. Cela concerne 3 065 élèves sur les 21 432 élèves affectés en STI2D pour la rentrée scolaire 2024 (cela concerne également 1 180 élèves en 1^{ère} STL sur 5 083 ; 9 469 élèves en 1^{ère} STMG sur 61 607 ; 2 587 élèves en 1^{ère} ST2S sur 17 026).

Un dialogue entre les équipes pédagogiques et les élèves et leur famille est mis en place positivement au 3^e trimestre de 2^{nde}, qui permet de diminuer cet écart entre les vœux des familles et l'affectation.

Évolution des intentions et des choix des familles en regard de l'évolution des avis et décisions d'orientation vers STI2D depuis 2021

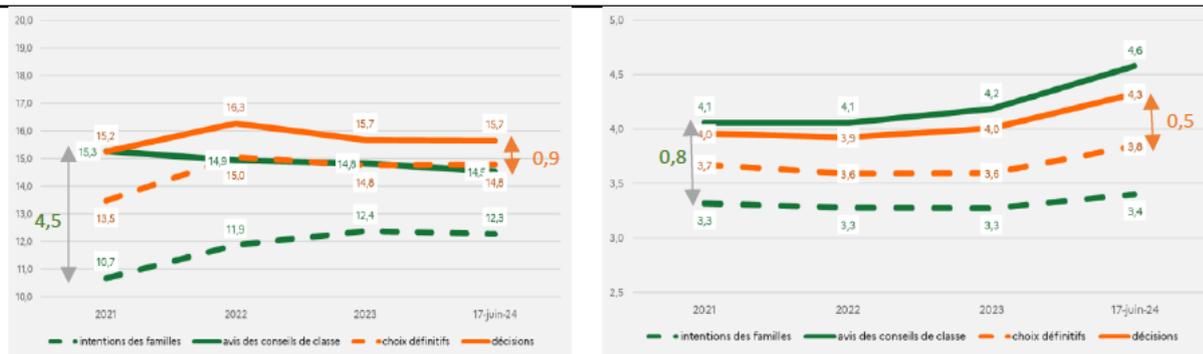


Évolution des intentions et des choix des familles en regard de l'évolution des avis et décisions d'orientation vers STL depuis 2021



Évolution des intentions et des choix des familles en regard de l'évolution des avis et décisions d'orientation vers STMG depuis 2021

Évolution des intentions et des choix des familles en regard de l'évolution des avis et décisions d'orientation vers ST2S depuis 2021

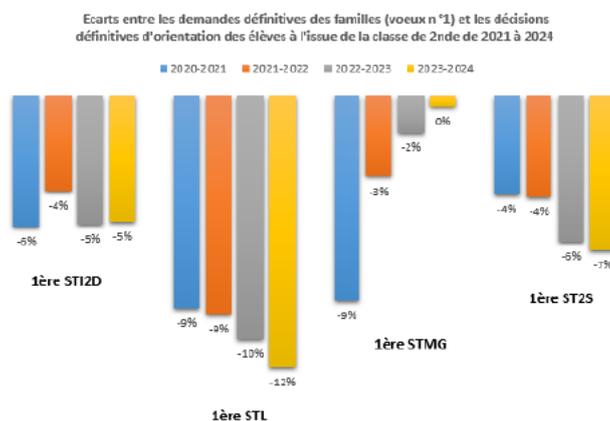


Champ : 2^{de} générale et technologique du public de l'Éducation nationale. Les données au 17 juin 2024 portent sur 93,7 % des élèves de 2^{de} générale et technologique ayant un choix dont 95,5 % ont une décision d'orientation et 89,5 % par rapport au nombre d'élèves scolarisés.

Source : Siècle Orientation, 17 juin 2024, juillet 2023, 2022, 2021.

Tous les écarts entre choix des familles et avis des enseignants diminuent entre le conseil de classe du second trimestre et celui du troisième trimestre. En STMG, la diminution est la plus importante puisque l'on passe d'un écart de 4,5 à un écart de 0,9 point ; c'est également la seule filière dont les avis du conseil de classe du troisième trimestre passent au-dessus de ceux du second trimestre montrant un pas qui est fait à la fois par les enseignants et les familles.

Les écarts entre les demandes définitives des familles et les décisions définitives d'orientation des élèves à l'issue du 3^e trimestre sont plus réduits, même si encore existants.



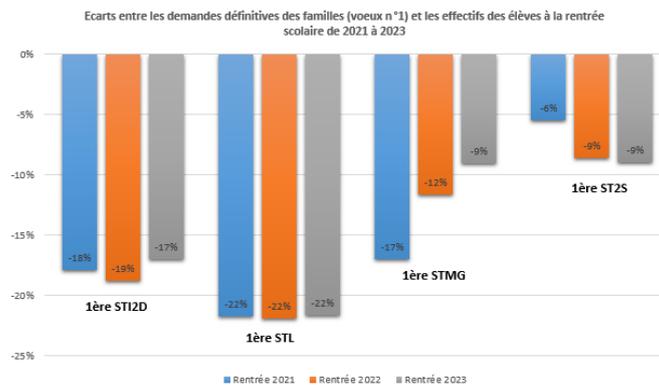
Champ : Seconde générale et technologique du public de l'Éducation nationale.

Les données traitées concernent les choix d'orientation définitifs avant le conseil de classe du 3^e trimestre et la décision du chef d'établissement prise à partir des propositions du conseil de classe pour la phase définitive d'orientation.

Source : Siècle Orientation du 17 juin 2024, juillet 2023, juillet 2022, juillet 2021.

Les écarts observés entre les demandes et les décisions d'orientation après la seconde générale et technologique se stabilisent en STI2D (en 2023-2024, 5 % des 21 957 élèves orientés en STI2D par les chefs d'établissement le sont sans en avoir fait le vœu), augmentent en STL et ST2S, et continuent de baisser régulièrement en STMG, pour arriver presque à un équilibre en 2023-2024 (seulement 0,4 % des 61 607 élèves orientés en STMG par les chefs d'établissement le sont sans en avoir fait le vœu).

En ce qui concerne les écarts entre les choix d'orientation définitifs avant le conseil de classe du troisième trimestre et les effectifs réels des élèves à la rentrée scolaire, le décalage est encore plus grand car plus d'élèves sont affectés et présents en septembre que le nombre d'élèves qui ont eu une décision définitive d'orientation de la part du chef d'établissement.



Les écarts entre les demandes des familles et l'affectation réelle en septembre sont très importants (à la rentrée 2023, 17 % des 25 016 élèves rentrés en STI2D n'en ont pas fait le vœu et le chiffre monte à 22 % des 5 884 élèves rentrés en STL). Néanmoins, ils sont stables en STI2D, STL et ST2S et ils diminuent régulièrement en STMG (à la rentrée 2023, 9 % des 67 380 élèves rentrés en STMG n'en ont pas fait le vœu).

Pour toutes ces décisions d'orientation post 3^e ou post 2nde, non conformes à la demande des familles, celles-ci peuvent :

- se conformer à la décision d'orientation du chef d'établissement ;
- demander le maintien dans la classe d'origine ;
- faire appel.

Les enseignements optionnels en seconde GT

En ce qui concerne les enseignements optionnels généraux, la répartition des élèves de seconde GT selon l'enseignement optionnel facultatif général suivi à la rentrée 2022 (avec un rappel des effectifs observés en 2017) était la suivante :

	Public	Privé	Total	Part sur le total	Rappel effectifs 2017
LV3	18 880	7 834	26 714	4,8	49 051
Arts plastiques	14 767	7 277	22 044	4,0	15 189
EPS	15 973	5 828	21 801	3,9	21 025
Langues et cultures de l'antiquité : latin	10 647	6 755	17 402	3,1	27 214
Théâtre	6 993	2 278	9 271	1,7	7 571
Cinéma-audiovisuel	6 578	1 356	7 934	1,4	5 678
Musique	3 740	1 034	4 774	0,9	5 320
Langues et cultures de l'antiquité : grec	3 111	1 693	4 804	0,9	7 094
Histoire des arts	2 453	404	2 857	0,5	1 244
Danse	1 179	70	1 249	0,2	1 605
Langue des signes française	528	510	1 038	0,2	
Arts du cirque	119	0	119	ε	
Écologie-agronomie-territoires-développement durable	46	0	46	ε	
Ensemble	85 014	35 039	120 053	21,6 %	

La situation des enseignements optionnels technologiques à la rentrée 2022 était la suivante :

	Effectif du public	Effectif du privé	Effectif total	Part sur le total des secondes GT (public)	Rappel : effectif à la rentrée 2017
Sciences de l'ingénieur	19 171	4 833	24 004	4,3%	94 956
Sciences et laboratoire	9 870	4 024	15 397	2,8%	48 093
Management et gestion	11 373	7 049	16 919	3,0%	99 853
Santé et social	5 731	3 062	8 793	1,6%	24 628
Création et innovation technologiques	4 917	1 420	6 337	1,1%	26 666
Biotechnologies	3 292	1 878	5 170	0,9%	15 731

Création et culture - design	2 651	1 093	3 744	0,7%	3 781
Atelier artistique	688	175	863	0,2%	
Culture et pratique de la musique	212	6	218	ε	
Culture et pratique de la danse	150	0	150	ε	
Culture et pratique du théâtre	80	0	80	ε	
Pratiques professionnelles	34	1	35	ε	
Hippologie et équitation ou autres pratiques sportives	15	5	20	ε	
Pratiques sociales et culturelles	7	1	8	ε	
Ensemble	58 191	23 547	81 738	14,7%	

La classe prépa seconde

Ce dispositif est la conséquence du conditionnement du passage au lycée à l'obtention du diplôme national du brevet (DNB) dans l'objectif de redonner au diplôme du brevet la valeur d'un véritable examen national. « La classe prépa-seconde permet aux élèves de bénéficier d'une année complémentaire pour renforcer les acquis du collège avant de rejoindre la classe de seconde dans laquelle ils ont été admis sur décision du conseil de classe de fin de troisième »¹⁷.

L'idée mise en avant est de réduire la pression éducative sur les élèves les plus en difficulté et de leur donner du temps grâce à une année intermédiaire avec trois objectifs : une remise à niveau, sur les fondamentaux avec numératie et littératie dans toutes les disciplines ; un travail sur l'organisation dans le travail et sur l'estime de soi ; la préparation d'un projet d'orientation mobilisateur, avec des stages, des rencontres avec des acteurs du monde du travail et des immersions dans différentes formations (voies générale, technologique ou professionnelle).

1. La volumétrie prévisible des classes prépa-seconde

La volonté de redonner de la valeur à ce diplôme a conduit à la modification des principes d'obtention du DNB à la session 2025 : moyenne des notes de toutes les disciplines en lieu et place des quatre niveaux de maîtrise du socle actuels, modification de l'équilibre entre le contrôle continu et les épreuves terminales, au profit des épreuves terminales, arrêt des correctifs académiques.

Pour la session 2024, uniquement l'arrêt des correctifs académiques a été mis en place.

DNB	2022	2023	2024
Présents	838 581	850 852	839 600
Élèves non admis	103 591	93 290	120 800

Données DEPP - Repères et Références statistiques 2023 et 2024

Parmi les élèves non admis au DNB, la moitié environ poursuit en classe de seconde¹⁸.

Rentrée 2022	2 ^{nde} Pro	2 ^{nde} GT
Effectif élèves de 2 ^{nde} , n'ayant pas obtenu le DNB	47 300	7 800

En se fondant sur les chiffres du devenir des non admis au DNB 2022, on peut estimer que 60 000 élèves remplissent les conditions d'admission en classe de prépa-seconde, avec 9 000 élèves (15 %) en voie générale et technologique et 51 000 en voie professionnelle, ce qui donne un ordre de grandeur de la volumétrie :

- 2 500 classes théoriques de 24 élèves installées sur le territoire national dont 350 classes en lycée général et technologique et 2 150 classes en lycée professionnel ;
- 3,6 élèves en moyenne par lycée général et technologique ;
- 46 élèves en moyenne par lycée professionnel ;
- 51 000 élèves n'ayant pas obtenu le DNB parmi 180 000 élèves en seconde professionnelle représentent plus d'un quart des élèves en moyenne.

¹⁷ Site Education.gouv : <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/la-classe-prepa-seconde-pour-l-annee-scolaire-2024-2025-413922>

¹⁸ En 2022, plus d'un quart des élèves n'ayant pas obtenu le DNB étaient en CAP et près d'un sur 10 redoublaient en 3^e.

Ces effectifs sont de plus à réévaluer avec une baisse prévisible du taux de réussite liée à la modification des deux autres principes d'obtention du DNB.

2. La mise en œuvre dans les établissements pilotes dès la rentrée 2024

Un décret et un arrêté du 16 mars 2024 prévoient la mise en place, pour l'année scolaire 2024-2025, d'une phase pilote de l'instauration d'un cycle préparatoire à la classe de seconde.

Après la commission d'affectation en classe de seconde de juillet et les résultats au DNB 2024, 623 élèves se sont inscrits. Les établissements pilotes ont complété les inscriptions après la commission d'affectation de fin août, au regard des élèves non affectés ayant échoué au DNB. Début septembre 2024, 1 072 élèves étaient inscrits, ils sont 1 320 élèves¹⁹ fin octobre 2024, et 88 départements ont ouvert des classes prépa seconde.

Avec le conditionnement du passage au lycée à l'obtention du DNB, les effectifs seront bien plus importants. Cette mise en œuvre dite « pilote » durant 2024-2025 ne donnera donc pas toutes les clés nécessaires pour que les conditions du passage à l'échelle de ce dispositif puissent être bien identifiées et anticipées.

3. Des difficultés pratiques importantes à surmonter pour la généralisation

En préalable, il convient de préciser, que les interlocuteurs entendus par la mission voient positivement la volonté de « rehausser » le niveau d'obtention du DNB et le fait de lui donner une valeur symbolique de seuil à franchir pour aller en lycée mais avec la condition *sine qua non* de ne pas provoquer plus de décrochages.

Toutefois, des inquiétudes se manifestent également. Les questions de la mixité et du bien-être sont revenues régulièrement, ainsi que l'expression d'une inquiétude de voir se construire une voie de relégation pour des élèves majoritairement issus de milieux défavorisés. Un argument souvent avancé est que la motivation retrouvée des élèves les plus fragiles autour d'un projet d'orientation est un premier gage de réussite, notamment en lycée professionnel. Selon la DEPP et plusieurs des interlocuteurs de la mission, l'obtention ou non du DNB n'est pas prédictive de la réussite d'un élève singulièrement en seconde professionnelle. Il n'existe aucune étude démontrant le contraire.

Sont d'ores et déjà identifiées plusieurs difficultés majeures à la mise en place de la classe prépa-seconde :

- la difficulté d'expliquer aux élèves le report de l'affectation obtenue et la nécessaire mobilité. Par ailleurs, l'exigence du DNB pour accéder à la seconde libère tardivement des places, notamment en seconde professionnelle, rendant complexe la réaffectation de ces places ;
- la taille critique pour certains établissements (lorsque 3 à 5 élèves sont concernés). Faut-il pour autant envisager une classe prépa seconde ? il y a risque de gaspillage de ressources ;
- la fragilisation ou la remise en cause des dispositifs existants. La classe prépa-seconde peut fragiliser les dispositifs de raccrochage déjà mis en place ;
- l'impact sur le taux de décrochage pour les élèves les plus fragiles. Certes, « ceux qui décrochent sont souvent ceux qui n'ont pas le niveau et qui sont perdus en seconde »²⁰, mais la corrélation ne fait pas un lien de cause à effet ;
- la fuite vers le privé ou d'autres formations (formations hors-contrat, CAP non conditionnées au DNB, apprentissage) et l'inquiétude du maintien de l'offre de formation dans des structures déjà fragiles en volume d'élèves ;
- la dévalorisation de la voie professionnelle si le taux d'orientation en voie générale et technologique devenait un indicateur de la réussite de la prépa-seconde.

¹⁹ Réf : Note d'Information n° 24.42. DEPP

²⁰ « Sur 40 000 élèves décrochant en classe de seconde, 37 200 n'ont pas obtenu le DNB » (visio de la ministre pour les personnels de direction, 30 janvier 2024).

4. Des opportunités à saisir et des conditions de réussite déjà identifiées par les acteurs de terrain

Différentes conditions semblent nécessaires pour assurer la réussite de la classe de prépa-seconde :

- ne pas faire de cette classe un temps de redoublement en engageant l'élève dans un parcours de réussite au lycée en quatre ans ;
- implanter la prépa-seconde dans des lycées polyvalents offrant un choix large de formations ;
- maintenir des effectifs réduits d'une quinzaine d'élèves dans tous les enseignements ;
- rendre attractive la proposition pédagogique, avec une équipe de professeurs volontaires (cela peut être proposé dans le dispositif PACTE) et des pratiques pédagogiques motivantes (démarche de projet, mobilité Erasmus+, intégration du périscolaire pour les apports en matière de capital culturel de l'élève, travail sur les compétences des élèves, projet d'orientation, immersions) ;
- envisager des stages de découverte en voie professionnelle et en voie générale et technologique, notamment pour découvrir les différentes séries technologiques ;
- repenser le rythme scolaire, en différenciant le programme des deux semestres.

Les conditions de réussite attendues par le terrain semblent donc assez proches de celles prévues par les textes : laisser le plus possible d'autonomie aux établissements pour créer leur projet pédagogique pour cette classe qui s'installerait dans un réseau d'établissements plutôt que dans chaque lycée.

5. Des points de vigilance à ne pas négliger

Des points de vigilance quant au positionnement de cette classe par rapport à l'existant doivent absolument être pris en compte pour que l'échec du dispositif soit évité :

- l'assignation d'élèves à un parcours au collège dans les groupes de besoin les plus faibles, puis en classe prépa-seconde. Comme rappelé dans une note de synthèse sur le sujet, « *les études portant sur la différenciation par la création de classes ou groupes de niveau concluent unanimement à une absence d'effets, voire à des effets négatifs* »²¹ ;
- l'homogénéité des publics au début du lycée peut être vue comme un facteur de réussite, mais aussi comme une stigmatisation des élèves ;
- le retour dans la voie professionnelle à un baccalauréat en quatre ans peut occasionner un effet de déport (ou de contournement) des élèves vers les CAP en fin de troisième qui chercheront ensuite à revenir vers un baccalauréat professionnel ;
- la difficile faisabilité en milieu rural, avec une mobilité contrainte dans un établissement éloigné, un risque de décrochage ou un renforcement des stratégies de contournement en proximité ;
- l'accueil des élèves des collèges de l'éducation prioritaire où le taux d'échec est souvent plus important que dans les collèges hors éducation prioritaire ;
- le risque de voir des collèges se désresponsabiliser et reporter le travail sur l'orientation et la consolidation en classe prépa seconde ;
- le degré d'étanchéité des classes prépa seconde entre lycée professionnel et lycée général et technologique. Comment travailler sur un schéma mixte, des enseignements de tronc commun ?
- la question de l'obtention du DNB en fin d'année de prépa-seconde doit être arbitrée.

²¹ Note IDEE n°1, différenciation des apprentissages : quelles modalités pour quels impacts ?

Séquence d'observation en milieu professionnel des élèves de seconde GT

La séquence d'observation en milieu professionnel²² d'une durée de deux semaines, est obligatoire pour tous les élèves²³ de secondes générale et technologique²⁴. Juridiquement, elle est identique au « stage » de 3^e, terme abusif car il s'agit aussi d'une séquence d'observation en milieu professionnel.

Cette séquence se déroule dans les entreprises, les associations, les administrations, les établissements publics ou les collectivités territoriales dans les conditions prévues par le code du travail (livres IV et V). Les séquences d'observation en milieu professionnel des élèves de seconde GT, ou stages d'observation, se sont déroulées pour la première fois du 17 au 28 juin 2024.

L'objectif de cette séquence d'observation est double :

En premier lieu, il s'agit d'offrir aux élèves une première immersion dans un milieu professionnel pour observer le fonctionnement d'une organisation et découvrir des métiers à différents niveaux de qualification. Cette séquence d'observation doit permettre d'enrichir la culture générale de l'élève et l'aider à construire son projet d'orientation. Par ailleurs, cette découverte des métiers doit répondre à l'enjeu majeur de justice sociale et de réduction des inégalités sociales et territoriales en luttant contre un choix d'orientation déterminé par les stéréotypes de sexe ou d'environnement social (milieux favorisés/défavorisés), familial et territorial (QPV, ruraux, ultramarin) des élèves.

En second lieu, cette séquence vise à « reconquérir le mois de juin » pour les élèves de seconde générale et technologique (l'objectif est de positionner les dates de fin d'année de seconde fin juin plutôt que fin mai, date habituelle de tenue des conseils de classe).

En pratique, pour la première année de mise en œuvre de ces stages, il s'est agi de fournir à 561 000 élèves de seconde générale et technologique (éducation nationale, agriculture, mer... public et privé) un lieu de stage en toute équité. Pour cela, le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse a mis à disposition des jeunes une plateforme, « 1 jeune 1 solution »²⁵ dès le 28 mars 2024, fondée sur la mobilisation d'entreprises et d'autres structures d'accueil. Sur cette plateforme, les élèves pouvaient trouver des offres de stage (le 29 mai 2024, 55 000 places étaient proposées dont 70 % par des structures de statut juridique privé) ainsi qu'une liste d'entreprises sur leur territoire, acceptant d'être contactées. La possibilité était également offerte d'effectuer un séjour dans le cadre du SNU.

Concernant le secteur public, l'objectif était de « faire connaître les métiers des trois fonctions publiques ». Une cible de 75 000 élèves était assignée dont 50 000 pour le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (sur la base d'un accueil par école et par EPLE), 25 000 pour les autres ministères (MESR, MEJOP), et 10 000 dans la fonction publique hospitalière.

Bien que les proviseurs se soient mobilisés pour sa réussite, la mission a constaté sur le terrain qu'il y avait peu de préparation et d'accompagnement des élèves pour ce stage. En outre, alors qu'il semble pertinent que cette séquence d'observation donne lieu à une exploitation pédagogique en classe de première, celle-ci ne semble pas envisagée par les enseignants rencontrés. En revanche, certaines entreprises souhaitent un rapport de stage et l'élève pourra déposer sur la plateforme Avenir, dans son portfolio, des documents relatifs à son expérience afin de renforcer son dossier.

Le 25 juin 2024, la DGESCO assurait que parmi près de 561 000 élèves de seconde générale et technologique concernés, entre 85 et 95 % d'entre eux, selon les territoires, avaient signé une convention de stage avant la période de stage ; c'était même plus de 98 % dans certains départements.

²² [Circulaire du 28 mars 2024](#).

²³ Sont dispensés les élèves qui sur la période ont un séjour de cohésion ou un MIG, en mobilité européenne, en voyage scolaire et le stage est facultatif pour les élèves de STHR.

²⁴ [Arrêté du 29 novembre 2023 relatif à la séquence d'observation en milieu professionnel en classe de seconde générale et technologique](#), article D. 333-3-1 du code de l'éducation.

²⁵ [Plateforme "un jeune, une solution"](#).

Les points de vigilance relevés par la mission sont les suivants :

- le tissu économique et associatif ne semble pas en capacité d'assurer l'accueil de 550 000 jeunes au même moment ;
- des inégalités territoriales ont été observées en défaveur des lycées ruraux ou périurbains, pour qui le phénomène d'enclavement territorial a joué à plein, avec des élèves contraints à des difficultés de mobilité. Les établissements scolarisant des jeunes de milieux populaires sont particulièrement concernés²⁶ ;
- les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), pour les élèves de la voie professionnelle, se déroulent à la même période. Le risque existe qu'un élève de seconde générale et technologique prenne la place d'élèves de la voie professionnelle pour qui le stage est certifiant. Sur ce point, la DGESCO affirme cependant ne pas avoir constaté de tension entre ce dispositif et les PFMP en lycées professionnels et que cette difficulté n'a pas été identifiée lors des retours des entreprises ;
- concernant le contenu des séquences d'observation, certains élèves ont pu effectivement observer des choses intéressantes mais d'autres ont répondu à des annonces qui se rapprochaient du travail déguisé ; la crainte est donc exprimée d'un effet d'aubaine pour certaines entreprises ;
- malgré des démarches et un accompagnement par le lycée, certains élèves n'ont pas trouvé d'organisme ou d'entreprise pouvant leur permettre d'effectuer la séquence d'observation. Ceux-ci ont été accueillis dans leurs lycées. L'Onisep²⁷ a diffusé des programmes de découverte et d'activités avec une partie collective dans l'établissement et une partie individuelle à la maison pour les élèves restant chez eux pendant les trois jours de passation des épreuves écrites du baccalauréat afin de ne pas perturber ces épreuves.

²⁶ AEF info dépêche n°712500.

²⁷ [Stages de 2de connectés - Onisep](#).

La labellisation « classes et lycées engagés »

Depuis la rentrée 2023, la labellisation « classes et lycées engagés »²⁸ a pour objet de valoriser la dynamique menée dans de nombreux établissements pour favoriser l'engagement. La « classe engagée » s'appuie sur un projet pédagogique annuel proposant des contenus et des démarches s'inscrivant dans les enseignements et les actions éducatives quotidiennes des lycées. Quatre colorations sont proposées : « Défense et Mémoire » ; « Environnement » ; « Sport et Jeux Olympiques et Paralympiques » et « Résilience et Prévention des risques ».

Les lycées reçoivent une dotation financière d'un montant de 1 000 € par classe engagée, pour financer des projets pédagogiques d'engagement en lien avec le projet de classe : matériel pédagogique, sortie, interventions extérieures, documentations, etc. Le chef d'établissement identifie un référent « engagement » dont la mission est rémunérée dans le cadre du Pacte au titre de la coordination de l'innovation pédagogique.

Pour la première année de déploiement, une cible nationale de 984 classes était fixée²⁹. À la clôture de l'appel à projet relatif aux Classes et Lycées Engagés (CLE) pour l'année scolaire 2023/2024, on dénombrait 1 019 classes pour 30 258 élèves concernés. 668 établissements avaient déposé au moins un dossier, dont plus de la moitié sont situés en quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) et près d'un tiers sont des lycées professionnels.

L'intégration du séjour de cohésion du service national universel est une des constituantes du projet pédagogique de la « classe engagée ». Ce dispositif permet à des lycéens volontaires âgés de 15 à 17 ans d'effectuer leur service national universel (SNU) en participant à un « séjour de cohésion » organisé en deux temps (un tronc commun composé de 3 thématiques transversales et de quatre modules nationaux, et une coloration à effectuer lors de trois journées offrant l'occasion de mettre en œuvre une démarche de projet, de valoriser les ressources, les partenariats locaux et de découvrir des formes concrètes d'engagement), puis, une phase d'engagement (mission d'intérêt général, service civique, bénévolat, préparation militaire...).

²⁸ Note de service du 23 juin 2023.

²⁹ Politique prioritaire du gouvernement (PPG SNU).