



# « Réussite BAC Pro-BTS » RAPPORT D'ÉVALUATION

## « COPAS »

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative  
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13  
[www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse](http://www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse)



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n° 234 lancé en septembre 2010 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative  
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13  
Téléphone : 01 40 45 93 22

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site [www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse](http://www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse) la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet.



### Intitulé du projet

***Réussite BAC Pro-BTS***

### Structure porteuse du projet

***Françoise GARNIER***

***Bernard ESCANDE***

***Mission « Réussite scolaire » de l'Académie de Lyon***

### Structure porteuse de l'évaluation

***Cabinet COPAS***

***Gilles RIVET - Consultant***

Durée d'expérimentation :

***2 ans***

Date de remise du rapport d'évaluation :

***31 mars 2013***



## RÉSUMÉ (UNE PAGE MAXIMUM)

---

Le projet « Réussite BAC Pro-BTS » avait pour objectif d'expérimenter des pratiques innovantes en vue de faciliter les prolongations de parcours scolaire d'élèves vers le BTS, d'une part, de nourrir des réflexions nationales portant plus généralement sur la réussite scolaire et sur l'évolution des filières professionnelles, d'autre part.

L'expérimentation, qui s'est déroulée sur deux années scolaires, a été réalisée par des établissements scolaires de l'académie de Lyon, regroupés en 7 pôles, chacun constitué d'au moins un LP et d'un LEGT.

Cette expérimentation a été accompagnée d'une évaluation qui a porté à la fois sur les conditions de réalisation de l'expérimentation et sur les effets produits sur les élèves concernés, d'une part, sur les pratiques pédagogiques innovantes, d'autre part.

Les conditions de démarrage de l'expérimentation ont rendu nécessaire son prolongement d'une année supplémentaire, afin qu'elle soit en capacité de produire des effets évaluables.

Si les modalités de constitution des pôles ne se sont pas révélées totalement satisfaisantes, leur existence a largement contribué au développement de coopérations entre LP et LEGT, au cœur de l'expérimentation.

L'expérimentation a par ailleurs permis que soient systématisées et développées des pratiques pédagogiques innovantes, condition nécessaire à la réussite de passerelles des filières professionnelles vers des parcours en STS.

Les effets de l'expérimentation sur les parcours d'élèves en LP (publics B) et déjà intégrés en LEGT (publics A), s'ils doivent être interprétés avec prudence du fait du petit nombre des cohortes concernées, sont néanmoins encourageants et confirment globalement les hypothèses de l'expérimentation.

Les coopérations entre établissements et équipes pédagogiques, moyens au service des objectifs de l'expérimentation, ont elles-mêmes produit des effets spécifiques participant aux apports de cette dernière.

À partir de ses premiers enseignements, il est souhaitable d'envisager, plutôt que sa généralisation, un essaimage de cette expérimentation dans des académies volontaires, elles-mêmes dotées d'une expérience dans de projets similaires.



### I. L'expérimentation

#### 1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

##### i. Objectifs du projet

###### ▪ Trois objectifs que l'on peut regrouper en deux grandes catégories

Les trois objectifs du projet sont les suivants :

- assurer le maintien des élèves de baccalauréat professionnel jusqu'au terme de leur formation et favoriser leur réussite au diplôme préparé
- développer leur ambition de poursuite d'études en STS et les préparer à la transition vers le LEGT
- adapter l'accueil et l'accompagnement des étudiants en 1<sup>ère</sup> STS provenant de baccalauréat professionnel afin d'assurer leur maintien et leur réussite dans ce parcours de formation de niveau III.

Nous considérons que ces trois objectifs peuvent être regroupés en deux grandes catégories :

- l'une qui a trait à la *réussite d'un parcours scolaire*
- l'autre qui concerne l'*adéquation d'un parcours scolaire à l'entrée dans le marché du travail*.

###### ▪ Deux grandes catégories d'objectifs inégalement explicités

Ces deux grandes catégories resteront très inégalement explicitées dans le cadre du dispositif, dont elles constituent néanmoins un implicite actif. Il paraît donc judicieux de prendre en considération leur articulation.

##### ii. L'action expérimentée

###### 1. Présentation du cadre expérimenté

###### ▪ Le public visé

Il s'agit d'élèves en lycées professionnels, d'une part, et d'étudiants poursuivant leurs études dans différentes spécialités de STS, d'autre part.

###### ▪ Les composantes du cadre de l'expérimentation

L'expérimentation s'est appuyée sur la constitution de binômes LP/LEGT et devait mobiliser toutes les disciplines des deux catégories d'établissements.

Elle devait passer par des pratiques pédagogiques innovantes et produire une ingénierie pédagogique adaptée.

Elle devait identifier des critères d'évaluation propres et était par ailleurs accompagnée d'une évaluation extérieure.

###### ▪ Les composantes pédagogiques de l'expérimentation

En soutien à ces parcours passerelles, devait être mis en place

- un *accompagnement personnalisé*
- une *aide méthodologique et un renfort disciplinaire*
- un *parrainage* d'élèves de T BacPro par des étudiants de STS
- une *immersion* d'élèves de T BacPro en classe de 1<sup>ère</sup> STS
- une organisation de *Périodes de formation en milieu professionnel (PFMP)* ciblées,
- une production d'*outils et de supports pédagogiques innovants/*

###### 2. Commentaire sur le cadre de l'expérimentation

###### ▪ Le calendrier de l'expérimentation

La mise en place très progressive de l'expérimentation

- a constitué un facteur peu favorable à la réalisation de son évaluation

- a nécessité la prolongation du dispositif.
- **La constitution et l'évolution des pôles d'expérimentation**

Les modalités de constitution des pôles de l'expérimentation ont pesé sur la conduite de l'expérimentation :

- des modalités qui ont laissé globalement trop peu de place à la concertation
- des pôles qui ont valorisé des coopérations pré-existantes et qui ont en général bien fonctionné
- des pôles qui ont permis de nouvelles coopérations, qui se sont révélées positives
- des pôles trop importants et/ou qui ne s'appuyaient pas sur des coopérations pré-existantes et qui n'ont pas bien fonctionné.

Des évolutions dans la constitution des pôles, intervenues en cours d'expérimentation a représenté un biais dans les enseignements que l'on peut tirer de l'expérimentation.

- **Les apports du dispositif par rapport au droit commun**

L'expérimentation s'est déroulée sur fond de dispositifs de droit commun, parfois récents : rénovation de la voie professionnelle, accompagnement personnalisé.

L'existence de l'accompagnement personnalisé a représenté un facteur favorable à l'expérimentation, laquelle a accéléré la mise en place de ce dispositif.

La mise en place du BAC Pro en 3 ans représente un durcissement du parcours scolaire pour les élèves de LP. De ce fait, elle a constitué tout à la fois une élévation du niveau d'exigence à intégrer par l'expérimentation et une meilleure préparation des élèves aux exigences du BTS.

- **Les apports du dispositif par rapport à l'activité habituelle des porteurs de projet**

En matière pédagogique, l'expérimentation a été l'occasion d'une publicisation de pratiques innovantes et d'une production de diverses formes d'ingénierie.

Le travail inter-disciplinaire, déjà présent, a pu cependant trouver un sens renouvelé autour d'objets et de projets communs.

Au delà des dispositifs, la pratique d'accompagnement a permis d'interroger le positionnement des enseignants, entre proposition d'autonomisation et posture professorale.

Les coopérations entre établissements, voulues par l'expérimentation, ont bénéficié de contenus enrichis lorsqu'elles existaient déjà, confirmé leur intérêt lorsqu'elles étaient nouvelles, permis également de prendre la mesure des rapprochements encore nécessaires entre cultures LP et LEGT.

### **iii. Influence éventuelle de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet**

L'influence de l'évaluateur a été globalement faible : inexistante dans la conception du projet, elle a pris la forme de retours explicitant durant la phase de démarrage, sans pour autant peser réellement dans la conduite du projet.

## **2. Objectifs et modalités de l'évaluation**

### **i. Problématique et méthodologie mise en œuvre**

Initialement pensée dans une double posture d'appréciation qualitative et d'accompagnement des équipes, l'évaluation n'a pu réellement mettre en œuvre cette deuxième posture.

Les problématiques traitées ont concerné les *porteurs de projet* (les effets, quantitatifs et qualitatifs, produits sur le public ; les apports pédagogiques ; les relations entre les établissements et les équipes) et les *pilote du projet* (les conditions de mise en œuvre d'un dispositif public ; l'ingénierie de projet).

Afin de s'adapter au mieux à un dispositif qui évoluait en même temps qu'il se mettait en œuvre, l'évaluation a diversifié le plus possible ses méthodes d'investigation (entretiens, questionnaires, observations, études documentaires).

## ii. Validité interne

Si les conditions de réalisation de l'expérimentation et de l'évaluation n'ont pas rendu possible l'identification de groupes témoins, le nombre et la diversité des acteurs sollicités a permis des recoupements de discours, d'une part, entre sites, d'autre part.

## II. Enseignement de politique publique

### 1. Résultats de l'évaluation

#### i. Les publics touchés par l'expérimentation

##### ▪ Les modalités de sélection des publics

Les différents sites de l'expérimentation ont mis en œuvre diverses modalités de sélection des publics, élargissant considérablement les outils utilisés dans la pratique ordinaire, notamment en laissant place à des processus partiellement participatifs.

##### ▪ Analyse des modalités de sélection des publics

La mise en œuvre des processus de sélection a mis en lumière un côté paradoxal du dispositif, introduisant cet obstacle nouveau pour des élèves de LP, tout en mettant en place des interventions de proximité pour ces mêmes élèves.

Cette phase de l'expérimentation a également apporté des enseignements sur les mécanismes de communication et sur les processus participatifs dans les établissements.

##### ▪ Adhésion des publics au dispositif

L'évaluation a pu mettre en lumière le fait que l'une des conditions de réussite de l'expérimentation passait par des mécanismes d'appropriation par les publics eux-mêmes. Elle pu identifier notamment deux composantes de ces mécanismes : la *crédibilisation d'un parcours scolaire* ; la *valorisation de soi*.

#### ii. Les effets du dispositif expérimenté

##### ▪ Les effets sur le public cible

Pour ce qui est des effets quantitatifs on notera, avec la prudence qu'impose la modestie des cohortes concernées, des résultats encourageants en termes de *réussite au BAC Pro*, d'*accès en STS*, de *passage en année terminale de BTS*.

Les effets qualitatifs seront regroupés en trois grandes familles : la *crédibilisation d'un parcours scolaire* ; la *maîtrise d'un parcours de vie* ; la *valorisation de soi*.

##### ▪ Les effets attendus et les effets induits

Outre les effets attendus, correspondant aux objectifs fixés à l'expérimentation, on notera des effets induits, qui portent sur les élèves concernés (*maîtrise d'un parcours de vie* ; *valorisation de soi*) ou sur les porteurs de projet (*renforcement des coopérations LP/LEGT*). Ces effets induits se sont révélés essentiellement positifs ; ils doivent parfois susciter une vigilance des acteurs (*retour de situations d'échec* ; *risque d'un renoncement à la poursuite de la scolarité*).

##### ▪ Gouvernance et coordination d'acteurs

Les ressources mises à disposition du dispositif se sont révélés décisifs pour son animation, mais n'ont pas permis une réelle coordination d'acteurs.

En revanche, des coopérations entre établissements et acteurs se sont renforcées et développées du fait de l'expérimentation.

### 2. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage

#### i. Caractère expérimental du dispositif évalué

##### ▪ Un contexte globalement favorable

Le contexte dans lequel s'est déroulé l'expérimentation était globalement favorable, tant du point de vue académique que pour ce qui concerne les porteurs de projet. On observait en effet des engagements déjà anciens sur les objets de l'expérimentation.

##### ▪ Une innovation partielle mais une réelle plus-value

Cet engagement ancien explique que l'expérimentation ne peut être créditée que

d'innovations partielles.

Pour autant, elle a apporté une réelle plus-value, que ce soit en termes d'innovation nette (certaines coopérations), d'explicitation (positionnements pédagogiques ; rapports LP/LEGT), de formalisation (innovations pédagogiques), de production (ingénierie pédagogique).

- **Une expérimentation transposable**

Les orientations des politiques publiques en matière de réussite scolaire et de renouvellement de la voie professionnelle, d'une part, les expériences menées parallèlement dans d'autres académies, d'autre part, permettent d'affirmer le caractère transposable de l'expérimentation.

## **ii. Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle**

- **Une forte représentativité**

L'expérimentation a concerné des terrains, des acteurs et des publics bénéficiaires peu spécifiques et donc parfaitement représentatifs de situations ordinaires.

- **Une évaluation qui doit se distinguer de l'accompagnement**

L'évaluation de ce dispositif expérimental incite à distinguer la posture proprement évaluative de celle de l'accompagnement, leur compatibilité n'étant pas toujours assurée par les conditions de réalisation d'une expérimentation.

- **Une transférabilité par essaimage**

Les enseignements de l'expérimentation sont transférables dans un processus d'essaimage plutôt que de généralisation, essaimage qui devra porter une attention particulière au choix des terrains, aux conditions d'appropriation des enseignements de l'expérimentation et à la mobilisation de ressources pérennes.





# PLAN DU RAPPORT

---

## Introduction générale

### I. L'expérimentation

#### 1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

##### i. Objectifs du projet

- Trois objectifs que l'on peut regrouper en deux grandes catégories
- Deux grandes catégories d'objectifs inégalement explicités

##### ii. L'action expérimentée

###### 1. Présentation du cadre expérimenté

- Le public visé
- Les composantes du cadre de l'expérimentation
- Les composantes pédagogiques de l'expérimentation

###### 2. Commentaire sur le cadre de l'expérimentation

- Le calendrier de l'expérimentation
- La constitution et l'évolution des pôles d'expérimentation
- Les apports du dispositif par rapport au droit commun
- Les apports du dispositif par rapport à l'activité habituelle des porteurs de projet

##### iii. Influence éventuelle de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet

#### 2. Objectifs et modalités de l'évaluation

##### i. Problématique et méthodologie mise en œuvre

##### ii. Validité interne

### II. Enseignement de politique publique

#### 1. Résultats de l'évaluation

##### i. Les publics touchés par l'expérimentation

- Les modalités de sélection des publics
- Analyse des modalités de sélection des publics
- Adhésion des publics au dispositif

##### ii. Les effets du dispositif expérimenté

- Les effets sur le public cible
- Les effets attendus et les effets induits
- Gouvernance et coordination d'acteurs

#### 2. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage

##### i. Caractère expérimental du dispositif évalué

- Un contexte globalement favorable
- Une innovation partielle mais une réelle plus-value
- Une expérimentation transposable

##### ii. Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle

- Une forte représentativité

- Une évaluation qui doit se distinguer de l'accompagnement
- Une transférabilité par essaimage

## **Conclusion générale**



# RAPPORT D'ÉVALUATION

---

## INTRODUCTION GENERALE

Le projet « Réussite BAC Pro-BTS » avait pour objectif d'expérimenter des pratiques innovantes en vue de faciliter les prolongations de parcours scolaire d'élèves vers le BTS, d'une part, de nourrir des réflexions nationales portant plus généralement sur la réussite scolaire et sur l'évolution des filières professionnelles, d'autre part.

L'expérimentation, qui s'est déroulée sur deux années scolaires, a été réalisée par des établissements scolaires de l'académie de Lyon, regroupés en 7 pôles, chacun constitué d'au moins un LP et d'un LEGT.

Cette expérimentation a été accompagnée d'une évaluation qui a porté à la fois sur les conditions de réalisation de l'expérimentation et sur les effets produits sur les élèves concernés, d'une part, sur les pratiques pédagogiques innovantes, d'autre part.

Initialement pensée dans une double posture d'appréciation qualitative et d'accompagnement des équipes, l'évaluation n'a pu réellement mettre en œuvre cette deuxième posture.

Les problématiques traitées ont concerné les *porteurs de projet* (les effets, quantitatifs et qualitatifs, produits sur le public ; les apports pédagogiques ; les relations entre les établissements et les équipes) et les *pilotes du projet* (les conditions de mise en œuvre d'un dispositif public ; l'ingénierie de projet).

Afin de s'adapter au mieux à un dispositif qui évoluait en même temps qu'il se mettait en œuvre, l'évaluation a diversifié le plus possible ses méthodes d'investigation (entretiens, questionnaires, observations, études documentaires).

Si les modalités de constitution des pôles ne se sont pas révélées totalement satisfaisantes, leur existence a largement contribué au développement de coopérations entre LP et LEGT, au cœur de l'expérimentation.

L'expérimentation a par ailleurs permis que soient systématisées et développées des pratiques pédagogiques innovantes, condition nécessaire à la réussite de passerelles des filières professionnelles vers des parcours en STS.

Les effets de l'expérimentation sur les parcours d'élèves en LP (publics B) et déjà intégrés en LEGT (publics A), s'ils doivent être interprétés avec prudence du fait du petit nombre des cohortes concernées, sont néanmoins encourageants et confirment globalement les hypothèses de l'expérimentation.

Les coopérations entre établissements et équipes pédagogiques, moyens au service des objectifs de l'expérimentation, ont elles-mêmes produit des effets spécifiques participant aux apports de cette dernière.

À partir de ses premiers enseignements, il est souhaitable d'envisager, plutôt que sa généralisation, un essaimage de cette expérimentation dans des académies volontaires, elles-mêmes dotées d'une expérience dans des projets similaires

## I. L'expérimentation

### 1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

#### i. Objectifs du projet

Cette expérimentation vient en appui d'une politique générale de l'Éducation nationale qui consiste à favoriser la réussite de tous les élèves, à augmenter leur niveau de qualification et à faciliter la mise en œuvre de passerelles, en particulier entre enseignement professionnel et enseignements général et technique.

Les objectifs du projet :

- assurer le maintien des élèves de baccalauréat professionnel jusqu'au terme de leur formation et favoriser leur réussite au diplôme préparé ;
- développer leur ambition de poursuite d'études en STS et les préparer à la transition vers le LEGT ;
- adapter l'accueil et l'accompagnement des étudiants en 1<sup>ère</sup> STS provenant de baccalauréat professionnel afin d'assurer leur maintien et leur réussite dans ce parcours de formation de niveau III.

Rappelons par ailleurs que cette expérimentation a été retenue par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse dans le cadre des actions de « lutte et de prévention contre le décrochage scolaire ».

Il semble assez facile d'établir un lien logique entre « réussite scolaire » et « lutte contre le décrochage scolaire ». Il s'agit à la fois :

- de réunir les conditions les plus favorables à une réussite du parcours scolaire, à la fois dans le choix d'une orientation et dans le déroulement du parcours ;
- de repérer et d'intervenir sur les facteurs et les situations d'échec et de rupture scolaire.

On situera les premier et troisième objectifs de l'expérimentation au service de cette visée générale de *réussite scolaire*. On ne peut en revanche se contenter d'inscrire le deuxième objectif, qui justifie précisément l'appellation de projet *passerelle*, comme le seul vecteur de réussite des deux autres. Certes, on peut considérer, dans certains cas, qu'une poursuite de la scolarité dans un parcours post-BAC est source d'amélioration des conditions de réussite, selon deux modalités : une orientation qui, finalement, correspond davantage aux motivations et aux compétences du jeune considéré ; une valorisation du jeune, en elle-même source de démultiplication de la motivation et d'une meilleure réussite. La deuxième motivation, on le verra, rejoint l'un des enseignements majeurs de l'expérimentation. Pour autant, il convient d'introduire ici la deuxième dimension, majeure, de la *passerelle*, sa dimension *économique*. Il s'agit en effet de démultiplier les chances d'un élève en fin de parcours scolaire, de trouver un emploi. Et, plus précisément, on s'appuie sur le postulat, confirmé par de récentes études, que l'élévation du niveau d'étude améliore les chances de trouver un emploi : « *L'exposition à la conjoncture économique des jeunes n'est pas la même selon le niveau de diplôme et le taux de chômage reste fortement corrélé avec le niveau de formation initiale, notamment en début de vie active. La dégradation du marché du travail observée de 2003 à 2006 a eu peu d'impact sur le chômage des jeunes diplômés du supérieur alors que le chômage des moins diplômés s'est accentué.* »<sup>1</sup>.

La cohabitation entre ces deux objectifs appelle deux observations : l'inégale explicitation des deux objectifs dans la *présentation* de l'expérimentation ; les modalités d'articulation entre les deux objectifs dans le *déroulement* de l'expérimentation.

---

<sup>1</sup> Arnaud Degorre, Daniel Martinelli, Corinne Prost, « Accès à l'emploi et carrière : le rôle de la formation initiale reste déterminant », in *Formation et Emplois*, édition 2009, p. 13

▪ **Deux objectifs inégalement explicités dans la présentation de l'expérimentation**

Nous prendrons donc la liberté de considérer que les trois objectifs de l'expérimentation peuvent se regrouper en deux grandes familles d'objectifs :

- l'une qui a trait à la *réussite d'un parcours scolaire*
- l'autre qui concerne l'*adéquation d'un parcours scolaire à l'entrée dans le marché du travail*.

Et nous suggérons de ne pas considérer le premier, explicite, comme une simple condition d'atteinte du deuxième, plus implicite. À l'inverse, l'on devrait considérer ces deux objectifs comme deux objets autonomes, d'une part, en interrelation, d'autre part.

Reste à comprendre les raisons de cette inégalité de traitement dans la présentation des deux familles d'objectif. Nous formulons l'hypothèse qu'une explication — parmi d'autres, sans doute —, est à rechercher du côté des finalités assignées au parcours scolaire. Très classiquement, on peut distinguer deux grandes finalités : l'*éducation*, d'une part, l'*adaptation au marché de l'emploi*, d'autre part. Au passage, l'on proposera de ne pas confondre la « préparation à la vie professionnelle », qui peut être considérée comme partie prenante de l'éducation, au sens de contribution à un parcours de vie, d'une part, et « adaptation au marché de l'emploi », que l'on peut considérer comme une mesure d'efficacité au service de l'intérêt du jeune alors considéré comme un agent économique. Cette petite parenthèse nous semble avoir le mérite d'éclairer le caractère irréductible de la différence entre les deux registres considérés. Dernier point, une fois admise l'existence de ces deux finalités et de leur irréductible différence, il est nécessaire de poser comme principe l'absence de jugement sur leur valeur respective.

Et c'est peut-être précisément parce que le postulat inverse est fait que ces deux finalités ne sont pas explicitées de manière aussi développée. Plus précisément, *dans un premier temps*, il est admis que la finalité première de l'expérimentation est bien d'améliorer les conditions d'accès au marché du travail ; mais, *dans un deuxième temps*, la mission première de l'Éducation nationale étant l'éducation, cette finalité ne peut rester que fortement implicite, recouverte par la dimension de réussite scolaire. Autrement dit, un jugement de fait est porté sur la valeur respective de ces deux finalités.

Pour conclure ce point, si, dans le cadre de la présente évaluation, aucun jugement *préalable* ne doit, à notre sens, être porté sur la valeur respective de ces deux finalités, la *réalisation* de l'évaluation doit, en revanche, intégrer les effets de leur mise en œuvre et de leur articulation.

▪ **Les modalités d'articulation des objectifs dans le déroulement de l'expérimentation**

Il nous semble possible de suivre la mise en œuvre de ces deux finalités et de leur éventuelle articulation dans les étapes institutionnelles supports de l'expérimentation, d'une part, dans les modalités de mise en œuvre de l'expérimentation elle-même, d'autre part. On trouvera ces différents paramètres détaillés dans le tableau ci-après.

<b>La mise en œuvre des deux finalités de l'expérimentation :</b> - réussite d'un parcours scolaire - adéquation d'un parcours scolaire à l'entrée sur le marché du travail	
<b>Les étapes institutionnelles supports de l'expérimentation</b>	<b>Les modalités de mise en œuvre de l'expérimentation</b>
Les conditions de réussite au BAC Pro	Les modalités de sélection des candidats
Les conditions d'acceptation en BTS	Les commentaires sur l'alternative BTS en initial et BTS en alternance
Le passage de 1 <sup>e</sup> en 2 <sup>e</sup> année de BTS	La mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé
La réussite au BTS	L'élaboration d'une ingénierie pédagogique
La « sortie positive vers l'emploi » après le BTS	

## ii. L'action expérimentée

### 1. Présentation du cadre d'expérimentation

#### ▪ **Le public visé**

Il s'agit, d'une part, des élèves inscrits en **baccalauréat professionnel** dans une des 5 spécialités suivantes :

- secrétariat
- comptabilité
- services
- commerce
- vente

Il s'agit, d'autre part, des élèves poursuivant leurs études en **STS** dans une de ces 5 spécialités :

- comptabilité et gestion des organisations
- management des unités commerciales
- assistant de gestion PME/PMI
- assistant manager
- négociation et relation client.

#### **Les grandes composantes du cadre de l'expérimentation**

On rappellera ci-dessous les grandes lignes de l'architecture de l'expérimentation :

- Association de plusieurs établissements publics locaux d'enseignements (au moins un lycée professionnel et un lycée d'enseignement général et technologique), organisés en pôle de formation concerté.
- Élaboration de contenus s'appuyant sur une analyse préalable des besoins des élèves et des étudiants, de leurs parcours et de leurs résultats.
- Mobilisation nécessaire de toutes les disciplines, enseignement général et enseignement professionnel
- Développement et expérimentation d'une ingénierie pédagogique adaptée aux élèves et aux étudiants, associant étroitement les équipes des LP et des LEGT pilotées par les corps d'inspection (IA-IPR et IEN-ET/EG).
- Identification de critères d'évaluation des actions menées.
- Suivi évaluatif de l'expérimentation assuré par le COPAS (COnseil en Pratiques et Analyses Sociales)

## ***Les composantes pédagogiques de mise en œuvre de l'expérimentation***

On rappelle ci-dessous les principales modalités pédagogiques de mise en œuvre de l'expérimentation :

- Accompagnement personnalisé favorisant l'ancrage des élèves et des étudiants dans leur parcours de formation, d'une part, et le développement de leur ambition scolaire, d'autre part
- Aide méthodologique et renfort disciplinaire, en particulier dans le domaine linguistique, pour les élèves et les étudiants
- Parrainage d'élèves de T BacPro par des étudiants de STS
- Immersion d'élèves de T BacPro en classe de 1<sup>ère</sup> STS
- Organisation de Périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) ciblées, négociées avec les milieux professionnels et co suivies par les enseignants de LP et de LEGT
- Production d'outils et de supports pédagogiques innovants, transférables au-delà de l'expérimentation.

## ***2. Commentaires sur le cadre de l'expérimentation***

### ***▪ Le calendrier de déroulement de l'expérimentation***

Le calendrier de déroulement de l'expérimentation a été marqué par deux phénomènes remarquables : un *démarrage en ordre dispersé*, d'une part ; une *prolongation du dispositif*, d'autre part.

### *Les raisons et les effets d'un démarrage en ordre dispersé*

Les raisons semblent être de plusieurs ordres, qui se sont souvent cumulés :

- les conditions de mise en place administrative du dispositif lui-même
- le contexte institutionnel national
- les contraintes du déroulement de l'année scolaire
- des aléas conjoncturels locaux
- les aléas de la constitution des pôles

L'élément commun à tous les sites est bien le contexte institutionnel créé par le dispositif lui-même : mise en place très progressive, modifications successives du cadre initial...À cet élément commun se sont greffés

- des éléments de dimension nationale et, en tout cas, communs à tous les sites (la mise en œuvre du BAC Pro 3 ans ; le déroulement de l'année scolaire)
- des éléments de dimension locale (des aléas conjoncturels locaux, comme un *turn over* des équipes ou des directions d'établissements ; les aléas propres à la constitution des pôles, dont nous parlons dans le paragraphe suivant).

Les effets des conditions de démarrage de l'expérimentation se repèrent à une *échelle locale*, d'une part, à l'*échelle du dispositif*, d'autre part.

À l'*échelle locale*, on constate

- principalement une impossibilité de mettre en place l'expérimentation dans le cours de la première année
- secondairement, un effet de démotivation des équipes, qui ne semble cependant pas avoir été rédhibitoire.

À l'*échelle du dispositif*, il faut souligner le biais introduit dans l'expérimentation quant à la comparabilité des situations entre les sites, au moins durant la première année. À l'inverse, on peut considérer ces différentes réactions des sites face à des contextes communs comme des sources d'enseignement de l'expérimentation.

### *Une prolongation du dispositif*

La nécessité de prolongation du dispositif sur une deuxième année s'explique par deux raisons, liées entre elles :



- d'une part pour exploiter au mieux les hypothèses de l'expérimentation en matière d'accompagnement de la passerelle entre la Terminale LP et la première année BTS, ce qui suppose, au moins, une période de deux années complètes
- d'autre part pour compenser le démarrage tardif de l'expérimentation, interdisant précisément de disposer de cette durée.

▪ **La constitution et l'évolution des pôles d'expérimentation**

L'un des points forts de l'expérimentation a été la constitution de « pôles », rassemblant au moins un lycée professionnel et un lycée d'enseignement général. La constitution de ces pôles visait deux objectifs étroitement liés entre eux, pédagogique, d'une part, institutionnel, d'autre part :

- **L'objectif pédagogique** consistait à améliorer les conditions et optimiser les chances de réussite dans le passage d'un type d'enseignement à un autre
- **L'objectif institutionnel** passait par un renforcement des échanges et des coopérations entre les filières professionnelles et d'enseignement général.

6 pôles ont été initialement constitués dès le démarrage de l'expérimentation, un 7<sup>e</sup> étant ajouté à l'occasion de sa reconduction pour une deuxième année. Cette évolution du nombre de pôles nous paraît emblématique des difficultés rencontrées, lesquelles se sont matérialisées selon trois registres différents : les modalités de constitution des pôles ; le fonctionnement des pôles ; l'évolution des pôles.

La constitution des pôles

Les modalités de choix des pôles peuvent être caractérisées de la manière suivante : elles ont été *descendantes et sans concertation suffisante*, d'une part ; les *critères* retenus pour composer les pôles n'ont pas été *transparents*, d'autre part. L'insuffisante concertation, sans surprise, est surtout relevée par les établissements surpris ou mécontents des choix opérés. De manière générale, cependant, l'on peut considérer qu'il aurait été préférable que les établissements, auxquels on a demandé un engagement important dans le cadre de cette expérimentation, soient associés aux conditions de réalisation de cette dernière.

Les critères retenus semblent avoir été de trois ordres : la *correspondance des filières*, entre enseignements professionnel et général ; l'*expérience de coopération existante* entre établissements ; la *qualité des relations entre chefs d'établissement*. Chacun de ces critères a sa pertinence et leur croisement paraît, *a priori*, gage d'une pertinence du choix final. Cependant, la *non transparence* de ces critères et la *non concertation* caractérisant la procédure, ont conduit à des incompréhensions qui ont pu peser, au moins dans la première année, sur le degré d'engagement des équipes dans l'expérimentation.

Dans le tableau ci-après, l'on présente de manière synthétique les pôles créés, présentation assortie de deux commentaires portant sur l'*état de la coopération préalable*, sur l'*appréciation du choix* formulé par les équipes elles-mêmes et sur l'*appréciation*, formulée par nous-mêmes, de la *qualité du fonctionnement du pôle*. Parmi les critères de constitution du pôle, nous avons choisi de retenir l'*état de la coopération préalable*, dans la mesure où le choix d'asseoir l'expérimentation sur des pôles d'établissement en fait un critère majeur.



	<b>État de la coopération préalable</b>	<b>Appréciation du choix par les équipes</b>	<b>La qualité de fonctionnement du pôle</b>
<b>Pôle 1</b> (1 LP ; 1 LEGT)	Pas de coopération préalable	Interrogation initiale sur le choix. Constat, en cours d'expérimentation, d'une vision partagée	Fonctionnement satisfaisant
<b>Pôle 2</b> (1 LP ; 1 LEGT)	Partenariat « historique »	Pas de contestation du choix. Contestation de la non concertation	Fonctionnement satisfaisant
<b>Pôle 3</b> (1 LP ; 1 LEGT)	Coopération ancienne	Pas de contestation du choix. Constat d'un contexte institutionnel peu favorable	Fonctionnement satisfaisant
<b>Pôle 4</b> (1 LP ; 2 LEGT)	Coopérations antérieures entre deux établissements (LP et LEGT) sur trois	Pas de contestation du choix	Fonctionnement partiellement satisfaisant
<b>Pôle 5</b> (1 LP ; 1 LEGT)	Pas de coopération préalable. Coopération du LEGT avec un autre LP	Non compréhension du choix	Fonctionnement peu satisfaisant
<b>Pôle 6</b> (3 LP ; 1 LEGT)	Pas de coopération préalable	Contestation partielle du choix. Contestation de la non concertation	Fonctionnement partiellement satisfaisant

Précisons tout d'abord que l'appréciation que nous formulons ne constitue, à ce stade de l'évaluation, qu'une première approche du fonctionnement des pôles — sur lequel nous reviendrons plus loin — et pas une appréciation de la qualité de l'expérimentation dans son ensemble, ni des effets produits.

Si nous prenons comme critère premier l'*état de la coopération préalable*, nous constatons que son effectivité est associée à un bon fonctionnement du pôle pour les pôles 2,3 et 4 — pour ce dernier, le fonctionnement « partiellement satisfaisant » concerne effectivement l'établissement qui n'était pas impliqué dans une coopération préalable, ce qui renforce la corrélation positive —. La situation du pôle 5 va dans le même sens puisqu'une absence de coopération préalable correspond à un fonctionnement « peu satisfaisant ». À l'inverse, les pôles 1 et 6 ont connu un fonctionnement « satisfaisant » ou « partiellement satisfaisant » malgré une absence de coopération préalable, et ceci doit être mis au crédit de la dynamique propre de l'expérimentation.

Il nous paraît nécessaire d'introduire, à ce stade, une nouvelle variable, la *taille des pôles*. Sur les 6 pôles, 4 sont des binômes, 2 sont constitués de plus de deux établissements (3 et 4 en l'occurrence). Très clairement, l'augmentation de la taille des pôles n'est pas gage de réussite de la coopération. En effet, dans les pôles constitués de plus de deux établissements, des binômes se sont formés et ce sont eux qui ont permis d'atteindre des fonctionnements « partiellement satisfaisants ».

Plus généralement, sommes-nous désormais en mesure de constater une corrélation, et de quelle nature, entre les choix ayant prévalu dans la constitution des pôles, d'une part, et le fonctionnement de ces derniers, d'autre part ? Autrement dit, la dynamique initiale créée par la constitution du pôle (qu'elle soit perçue comme positive ou négative) a-t-elle été suffisamment forte pour exercer ses effets tout au long sur le fonctionnement du pôle ? À l'inverse, des correctifs sont-ils intervenus pour modifier les directions initiales ?

C'est ce que nous tenterons de repérer dans l'analyse du fonctionnement des Pôles.

### Le fonctionnement des pôles

Il s'agit donc de vérifier si une dynamique positive de l'expérimentation l'a parfois emporté, lorsque la dynamique initiale de constitution des pôles paraissait peu favorable.

Globalement, c'est effectivement ce que nous avons pu constater et, plus précisément, nous avons pu identifier deux facteurs ayant joué en ce sens, deux facteurs distincts et néanmoins le plus souvent combinés.

Le premier facteur est la dynamique du projet, c'est-à-dire la manière dont ses finalités et objectifs ont pu représenter un objet commun de mobilisation d'équipes, y compris lorsqu'elles n'avaient pas d'expérience de coopération antérieure. C'est très clairement ce qui a joué dans le Pôle 1, où le « constat d'une vision partagée » n'a pu se construire que dans la mise en œuvre de l'expérimentation.

Le deuxième facteur est le degré d'engagement des équipes. Il doit être distingué du premier dans la mesure où il est interne aux établissements, mais l'on voit bien qu'il fonctionne, en quelque sorte, comme une sorte d'*activation* du premier facteur, voire d'une condition de sa réalisation. C'est plutôt en creux que l'on mesure l'importance de ce facteur dans le bon fonctionnement des pôles. Les fonctionnements peu ou partiellement satisfaisants s'expliquent par des degrés d'implication très variables, que ce soit dans l'expérimentation ou dans la coopération avec le ou les établissements du même pôle. C'est ce que l'on constate dans les pôles 5 et 6. Signalons au passage qu'une faible implication dans la coopération, comme dans le pôle 5, ne signifie pas pour autant une absence d'implication dans l'expérimentation. C'est d'ailleurs précisément dans ce cas que l'on mesure le mieux le caractère nocif de la constitution initiale peu pertinente d'un pôle.

Deux enseignements doivent être tirés de ce rapide développement : d'une part, la dynamique interne du dispositif et des équipes a permis de surmonter des conditions parfois peu favorables, en termes de constitution des pôles ; d'autre part, il ne nous semble pas que l'on puisse en conclure que les conditions de constitution des pôles s'en trouvent *a posteriori* validées.

### L'évolution des pôles

Pour clore cette partie concernant la constitution des pôles, on doit signaler que le dispositif initial a connu une évolution en cours d'expérimentation. Ce changement a concerné le pôle 6 et s'est déroulé en deux temps

- premier temps, une évolution du pôle 6, au cours de la première année d'expérimentation
- deuxième temps, une nouvelle évolution du pôle 6 et la création d'un pôle 7, au cours de la deuxième année d'expérimentation.

Les modifications introduites sont à la fois quantitatives (nombre d'établissements regroupés) et qualitatives (répartition entre LP et LEGT) :

- Le pôle 6 (année 1, 1<sup>e</sup> version) était constitué de 3 LP et d'1 LEGT
- Le pôle 6 (année 1, 2<sup>e</sup> version) était constitué de 3 LP et de 4 LEGT (3 nouveaux venant s'ajouter à l'établissement initialement présent)
- Le pôle 6 (année 2) est désormais constitué de 1 LP et de 2 LEGT (figurant parmi les nouveaux de la version précédente)
- Le pôle 7 (année 2) est constitué de 2 LP et d'1 LEGT, issus du pôle 6 initial.

On peut considérer cette évolution selon deux angles de vue : comme une correction positive des insuffisances initiales ; comme un biais négatif pour l'expérimentation et son évaluation.

Incontestablement, en effet, ces changements ont pris en considération des insuffisances très tôt mises à jour. On doit dire que ce pôle a connu une histoire particulièrement chaotique, puisque le premier regroupement a disparu avant même d'avoir pu démarrer, par défection du LEGT pressenti. Un deuxième LEGT s'est alors porté candidat, qui présentait l'avantage d'être à la fois LP et LEGT, ce qui facilite le travail entre les différents enseignements, mais l'inconvénient de ne pas proposer de filières correspondant par exemple à celles de l'un des LP. Dans le cours du premier trimestre 2011, alors même que ce pôle finalement constitué entrait dans l'expérimentation, des contacts se poursuivaient avec d'autres LEGT. On peut donc inscrire au crédit de l'expérimentation sa capacité à s'auto-évaluer et à corriger, en marchant, les insuffisances repérées.

Dans le même temps, on doit cependant signaler les effets négatifs de ces changements sur le déroulement de l'expérimentation, d'une part, sur la mise en œuvre de l'évaluation, d'autre part. Cette expérimentation, pour aller au bout de ses potentiels, avait besoin d'un temps minimum. C'est l'une des raisons pour laquelle, on l'a vu, une prolongation de son calendrier a été décidée. Pour produire ses effets bénéfiques, cependant, ce temps supplémentaire doit s'accompagner d'une continuité. Or le changement de pôle intervenu vient précisément interrompre cette continuité. On peut donc dire que ce changement a eu pour effet d'annuler les effets potentiellement positifs de la prolongation du dispositif.

▪ **Les apports du dispositif par rapport au droit commun**

Nous considérerons comme relevant du droit commun ce qui appartient à des dispositifs publics déjà existant visant le même objectif que le projet évalué et s'appliquant à tous les établissements.

Les projets Passerelles et ambition de réussite scolaire comme toile de fond

Pour mémoire, on rappellera que les projets Passerelles entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général et technologique ont pour ambition de fonctionner dans les deux sens.

Plus précisément, les projets Passerelles BAC Pro-BTS sont mis en place en vue d'encourager des élèves à poursuivre leur scolarité vers des sections de techniciens supérieurs, d'une part, de soutenir des élèves ayant déjà fait ce choix et rencontrant des difficultés, d'autre part.

Ces dispositifs s'inscrivent dans une visée générale de réussite scolaire. Au niveau national, la mission des Médiateurs de réussite scolaire est définie en premier lieu dans un objectif de lutte contre l'absentéisme et le décrochage, notamment par le renforcement des liens entre l'école, d'une part, les familles et l'environnement social, d'autre part.

Dans l'Académie de Lyon, porteuse de l'expérimentation, la *Mission Réussite scolaire* se construit essentiellement autour de l'objectif de lutte contre le décrochage scolaire, le premier objectif étant d'« améliorer le repérage des élèves en risque de décrochage scolaire », les trois autres objectifs étant au service du premier, par le renforcement des coordinations, par le soutien à la prévention et par la mutualisation des expériences.

Par ailleurs, il importe de souligner que l'expérimentation s'est déroulée sur fond de *rénovation de la voie professionnelle* (BAC Pro en 3 ans) et de *mise en place de l'accompagnement personnalisé en LP*, dans le cadre de cette rénovation.

La rénovation de la voie professionnelle

Globalement, on peut considérer que le projet Passerelle aide à compenser des écarts entre filières professionnelles et BTS, écarts que la rénovation de la voie professionnelle avait préalablement plutôt contribué à accroître :

- le *passage à 3 ans* ; cette réduction de la durée a eu comme conséquence une augmentation de la densité des enseignements ; ce qui conduit à des exigences supérieures en matière de travail personnel ; ceci peut être considéré, positivement, comme une préparation aux exigences du BTS et, par ailleurs, annonce clairement une modification de l'esprit du BAC Pro, considéré désormais comme une entrée possible et souhaité vers une poursuite d'études ;
- les *pré-requis exigés* ; les programmes sont allégés de savoirs de base, censés être maîtrisés par les élèves arrivant en BTS ; auparavant, ces enseignements permettaient de remettre tout le monde au même niveau, quelle que soit leur origine scolaire ; la justification de cette réforme est l'adaptation des enseignements aux nouveautés sociales et techniques (exemple : on parle des *contrats électroniques* sans revenir sur le droit des contrats...) ; à la difficulté de *compréhension* qu'on avait

auparavant viennent donc s'ajouter des lacunes de *connaissance*, soit un double handicap, que le tutorat contribue à compenser ;

- les *stages* ; cette même réforme augmente la durée des stages, soit désormais 6 semaines en moins pour les cours.

Ce rappel est porteur de deux enseignements, qui doivent être intégrés à l'évaluation du dispositif « Réussite BAC Pro-BTS » :

- le premier porte sur les effets produits par l'expérimentation ; ces derniers doivent en effet être appréciés à l'aune d'une situation sociale insatisfaisante, pour partie aggravée par les effets induits d'une politique publique — il ne s'agit pas ici de porter quelque appréciation que ce soit sur la rénovation de la voie professionnelle, mais de porter un regard objectif sur la synergie plutôt négative entre deux dispositifs institutionnels —
- le deuxième porte sur l'ingénierie des projets à l'œuvre au sein de la voie professionnelle ; pour résumer, l'on constate une cohérence insuffisante entre deux dimensions — l'une structurelle et globale, l'autre expérimentale et partielle — d'une même politique publique.

### L'accompagnement personnalisé

L'accompagnement personnalisé en lycée professionnel poursuit un triple objectif :

- **améliorer le niveau des élèves** dans les disciplines fondamentales ;
- **offrir une aide méthodologique** ;
- **préparer une nouvelle orientation**, en approfondissant un champ disciplinaire, en entraînant les élèves aux examens et aux concours et en les aidant à conforter leur projet professionnel.

Notons qu'en lycée d'enseignement général et technologique, l'accompagnement personnalisé, mis en place progressivement de 2010 à 2012, est construit en articulation avec le tutorat, les stages de remise à niveau et les stages passerelles, afin de favoriser une personnalisation du parcours de chaque élève.

Globalement, la concomitance entre la mise en place de l'accompagnement personnalisé, d'une part, et le déroulement de l'expérimentation, d'autre part, s'est révélée être un facteur favorable à cette dernière, en lui fournissant un outil très adapté.

À l'inverse, l'on pourrait dire que l'expérimentation a été un moyen de tester, en accéléré, l'accompagnement personnalisé.

- ***Les apports du dispositif par rapport à l'activité habituelle des porteurs de projet***

Nous considérerons comme relevant de l'activité habituelle des porteurs de projet, en l'occurrence des LP et des LEGT, *la pédagogie, le travail inter-disciplinaire, l'accompagnement des élèves, les coopérations entre établissements.*

### La pédagogie

Les pilotes du dispositif ont beaucoup et souvent souligné la nécessité que l'expérimentation produise des formes innovantes d'ingénierie pédagogique. Cette insistance, il faut bien le dire, a été parfois accueillie avec une certaine incompréhension (« *qu'attend-on exactement de nous en la matière* »), une certaine inquiétude (« *saurons-nous, pourrons-nous répondre à cette demande* »), voire une certaine irritation (« *la pédagogie est notre métier, nous n'avons pas à démontrer notre savoir faire* »).

Cette dimension de l'expérimentation a été la plus longue à mettre en place, ce qui s'explique à la fois par les réactions que nous venons d'évoquer, mais également par les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation précédemment décrites, les équipes considérant qu'ils devaient prioritairement commencer à mettre en place des actions, avant de produire de l'ingénierie sur ces actions.

Pour autant, nous avons pu constater au cours de l'expérimentation que

- des **pratiques pédagogiques innovantes** ont été initiées

- des **outils d'ingénierie pédagogique** ont été mis en place.

Nous devons bien évidemment nous demander qu'elle a été la responsabilité du dispositif expérimental dans cette production.

Pour ce qui concerne les **pratiques pédagogiques innovantes**, nous considérons que l'expérimentation a plutôt représenté un espace de *communication* sur des pratiques déjà en cours d'expérimentation, voire une forme d'*autorisation* de la publicisation de ces pratiques. Cet effet nous paraît particulièrement visible pour les enseignants de LP, qui présentent fréquemment une nette tendance à l'auto-dévalorisation, en particulier à l'égard de leurs collègues de LEGT. De ce point de vue, l'on doit considérer que l'apport de l'expérimentation est double :

- elle a permis une diffusion de pratiques pédagogiques au delà du cercle de l'établissement scolaire où elles sont initiées
- elle a contribué à une modification des rapports entre enseignants des filières professionnelles et d'enseignement général.

Pour ce qui est des **outils d'ingénierie pédagogique**, en revanche, l'expérimentation a représenté un apport net au sens où ces outils n'existaient pas, ou bien alors à l'état embryonnaire ou de projet, d'une part, l'expérimentation a formulé des demandes explicites et insistantes à ce sujet, d'autre part.

### Le travail inter-disciplinaire

Le travail inter-disciplinaire, au sein de chaque établissement, LP ou LEGT, n'est pas né avec l'expérimentation. En revanche, cette dernière a incontestablement contribué à renforcer ces pratiques, notamment en élargissant leurs **objets** et en renouvelant leur **sens**.

Parmi les **objets**, figure l'utilisation des disciplines générales dans le cadre des enseignements technologiques. À titre d'exemples, on notera

- de manière générale, la maîtrise du Français dans l'ensemble des matières spécialisées
- plus particulièrement, l'utilisation des mathématiques dans les cours de comptabilité.

Encore une fois, la nécessité générale des transversalités inter-disciplinaires était déjà repérée, l'expérimentation l'a confirmé en fournissant aux équipes des supports précis.

L'expérimentation a par ailleurs renouvelé le **sens** de ces coopérations inter-disciplinaires en les inscrivant dans un projet commun de réussite scolaire, dépassant les seuls résultats obtenus dans chaque discipline.

### L'accompagnement des élèves

Nous ne voulons pas revenir ici sur les dispositifs d'accompagnement personnalisé, déjà évoqués, nous nous intéressons à cette posture plus générale d'accompagnement qui vient en complément, et peut-être en tension, avec une posture professorale classique. Nous traiterons cette question sous deux angles, représentés par deux formes de tension, entre **proximité et principe de réalité**, d'une part, entre **proposition d'autonomisation et posture professorale**, d'autre part.

Nous avons à de très nombreuses reprises entendu des enseignants, essentiellement de LP, témoigner de la difficulté qu'ils éprouvaient à trouver un équilibre entre cet **accompagnement de grande proximité**, souvent qualifié par eux de « cocooning », et le rappel du **principe de réalité**, sous la forme, en l'occurrence, des contraintes propres aux enseignements en BTS. De ce point de vue, on peut dire que l'expérimentation a eu le double effet d'aiguiser cette tension mais, dans le même temps, de permettre d'en expliciter les termes : comment faire en sorte que cette perspective de prolongation d'une scolarité vers un BTS ne s'accompagne pas d'un retour à l'échec et à la dévalorisation de soi, dont l'accompagnement en LP a permis souvent de sortir ?

Par ailleurs, nous avons régulièrement constaté une difficulté des enseignants à trouver un positionnement dans lequel ils se sentent à l'aise, entre la **proposition d'autonomisation**, notamment portée par l'expérimentation, et le maintien d'une **posture professorale**, qui



privilégie un rapport enseignant/enseigné. Plus précisément, l'expérimentation a fourni plusieurs occasions d'expression aux élèves, que ce soit sous la forme de questionnaires ou de rencontres. Observateur de plusieurs de ces dernières, nous avons pu constater que la réelle volonté de donner à la parole aux élèves était parfois contredite par la force de l'habitude de parler à leur place. Pour autant, l'un des intérêts de cette expérimentation est bien d'avoir multiplié ces opportunités d'expression ; il reste à en tirer les enseignements quant aux relations générales entre élèves et enseignants.

### Les coopérations entre établissements

Ces coopérations représentaient une dimension décisive de l'expérimentation, dont on a déjà décrit les limites constitutives. Pour une part, on pourra même dire que le dispositif expérimental a parfois été contre-productif, quand il a voulu imposer des partenariats jugés par les équipes, ou bien qui se sont révélés à l'usage, non pertinents.

Pour autant, des apports positifs doivent également être portés au crédit de l'expérimentation concernant aussi bien des **coopérations déjà existantes** que de **nouvelles coopérations**.

Concernant les **coopérations déjà existantes**, pour 3 des 6 pôles ayant participé activement à l'ensemble de l'expérimentation, l'expérimentation a néanmoins représenté une occasion de renforcement des échanges entre équipes enseignantes, notamment autour d'une « culture de métier », opérant une sorte de continuum entre LP et LEGT. Le saut est à la fois quantitatif — augmentation du nombre de contacts — et qualitatif — on passe d'échanges administratifs sur des dossiers, voire des échanges entre deux enseignants, à des échanges plus collectifs, des réflexions partagées —. Ce progrès qualitatif nous semble à rapprocher de ce qui a été constaté à propos de l'inter-disciplinarité : l'existence d'un projet commun donne un sens nouveau à des coopérations.

Pour ce qui est des **nouvelles coopérations**, pour les 3 autres pôles, l'expérimentation a représenté un apport net pour le pôle 1, au sens où il s'est agit d'une découverte mutuelle, qui se trouve avoir bien fonctionné. Au sens premier du terme, le dispositif expérimental a dans ce cas été créatif.

Il est cependant nécessaire de noter les limites actuelles de l'acculturation entre les deux équipes enseignantes concernées, lorsque des enseignants du LEGT, engagés dans l'expérimentation, voient peu d'utilité à cette coopération, sinon pour les enseignants de LP, afin qu'ils prennent conscience du niveau demandé en BTS. De ce constat, il convient de tirer deux enseignements :

- une confirmation de la distance encore à combler entre les cultures des deux types d'établissement
- une mesure du temps nécessaire pour élaborer, précisément, une culture commune.

À propos de ce dernier point, l'on voit au passage, confirmer l'un des enseignements de l'expérimentation, en termes d'ingénierie de projet : il eût été souhaitable de s'appuyer sur des coopérations anciennes plutôt que de faire le pari de coopérations nouvelles, même si ce pari a parfois été réussi.

### **iii. Influence éventuelle de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet**

Dans l'analyse d'une éventuelle influence de l'évaluateur sur le projet, nous en distinguerons les phases de *conception*, *démarrage*, et *conduite*.

#### **▪ Une absence d'influence dans la conception**

Les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation n'ont pas ouvert d'espace permettant une quelconque influence de l'évaluateur sur la conception du projet.

Cette circonstance doit être appréciée positivement, attendu que

- notre mission portait sur le déroulement de l'action, c'est-à-dire qu'elle se situait auprès des porteurs de projet

- tout le début de l'expérimentation a été l'occasion d'une certaine tension entre concepteurs et porteurs du projet.

Autrement dit, il n'est pas certain qu'un double positionnement de l'évaluation — auprès des concepteurs, d'une part, des porteurs, d'autre part — aurait facilité notre mission, sauf s'il nous avait été confié explicitement une intervention de médiation, posture dont nous ne nous sommes pas saisi.

- ***Une contribution à l'explicitation dans le cours de la mise en œuvre***

La première partie de l'évaluation est intervenue durant la longue phase de démarrage de l'expérimentation. Nous avons pu, durant cette phase, contribuer au processus d'explicitation et de compréhension des enjeux et des conditions de mise en œuvre du dispositif, par le retour de notes aux porteurs de projet.

- ***Une absence d'influence dans la conduite***

Contrairement à ce que nous avons initialement prévu, nous n'avons pas mis en place les interventions d'accompagnement durant la phase de mise en œuvre de l'expérimentation dans l'ensemble des sites. Nous concluons donc à une absence d'influence de l'évaluation dans la conduite du projet.

## **2. Objectifs et modalités de l'évaluation**

### **i. Problématique et méthodologie mise en œuvre**

- ***L'objectif initial***

Notre évaluation poursuivait deux grands objectifs :

- permettre de mesurer la qualité de l'action menée, que ce soit en termes de degré de réalisation des objectifs qu'en termes de qualité d'un service rendu
- fournir un appui extérieur aux acteurs de l'expérimentation, par des retours critiques réguliers et par des propositions d'amélioration en marchant.

- ***La méthodologie prévue***

Nous avons prévu d'articuler, dans une approche dont nous avons déjà testé la validité, de mettre en œuvre une double posture méthodologique, correspondant aux deux objectifs :

- pour la partie de recueil des données, combiner et croiser la compilation d'éléments quantitatifs et les discours d'acteurs, à des fins d'analyse évaluative
- pour la partie accompagnement, à partir de retours intermédiaires d'analyse évaluative, aide à la production d'une réflexion collective des acteurs impliqués, voire conseils dans la conduite du projet.

- ***Les limites dans la mise en œuvre de la méthodologie***

Les limites que nous avons rencontrées concernent les deux dimensions méthodologiques

- le recueil de données, notamment quantitatives, a été fort perturbé par les modalités de démarrage de l'expérimentation (calendrier général, décalage entre les sites)
- nous n'avons pas pu trouver une posture d'accompagnement qui trouve sa légitimité en s'adaptant à la situation spécifique de chaque site, les sites étant essentiellement et légitimement préoccupés de la mise en œuvre effective du projet.

- ***Les problématiques traitées par l'évaluation***

Pour autant, l'évaluation est en situation de pouvoir remplir sa mission

- plus en direction des décideurs que des porteurs de projet
- davantage dans une visée d'enseignements pour des actions futures que dans l'accompagnement de l'action en cours.

Les principales problématiques traitées par l'évaluation en deux grandes familles concernent les *porteurs de projet*, d'une part, les *pilotes du projet*, d'autre part.

*Les problématiques concernant les porteurs de projet :*

- les effets, quantitatifs et qualitatifs, produits sur le public
- les apports pédagogiques
- les relations entre les établissements et les équipes

*Les problématiques concernant les pilotes du projet :*

- les conditions de mise en œuvre d'un dispositif public
- l'ingénierie de projet.

#### ▪ **La mise en œuvre de l'évaluation**

#### Une posture essentiellement compréhensive

Les modalités de mise en œuvre de l'expérimentation nous ont paru confirmer la pertinence d'une posture compréhensive, plus en capacité de recueillir les éléments qualitatifs complexes, portant tout à la fois sur l'architecture du dispositif, le positionnement des acteurs, les résultats visés et obtenus.

#### Les acteurs sollicités

Nous avons sollicité et rencontré

- des chefs d'établissements
- des enseignants
- des élèves accompagnés

Le contexte de réalisation de l'évaluation n'a pas permis d'investigations auprès

- de partenaires des sites expérimentaux ; nous avons considéré ces apports comme non prioritaires au vu des difficultés par ailleurs rencontrées dans la réalisation de l'évaluation
- d'acteurs (chefs d'établissements, enseignants, élèves) extérieurs à l'expérimentation ; ces investigations auraient pu, théoriquement, alimenter des analyses sur la validité interne de l'expérimentation ; nous considérons que la progressivité de la montée en charge de l'expérimentation, l'hétérogénéité des situations entre les sites, et le nombre modeste des publics impactés, ne permettaient pas d'accorder une valeur scientifique à la mise en œuvre de telles comparaisons.

#### Les supports utilisés

Dans une optique que nous qualifierons d'*opportunité méthodologique*, nous nous sommes autorisés à diversifier le plus possible les supports utilisés, afin de nous adapter aux réalités de l'expérimentation et de l'évaluation. C'est ainsi que nous avons utilisé l'*entretien individuel*, l'*entretien collectif*, le *questionnaire*, l'*observation*, l'*étude documentaire* :

- *participations à des réunions de binômes*
- *entretiens collectifs avec des équipes pédagogiques*
- *entretiens individuels (chefs d'établissement, chefs de travaux, enseignants)*
- *entretiens collectifs avec des élèves*
- *questionnaires diffusés auprès d'élèves*
- *observations de réunions institutionnelles et de rencontres équipes/élèves*
- *étude documentaire de matériaux produits par les porteurs de projet (questionnaires, compte-rendu de réunions, notes d'analyse, supports pédagogiques, supports d'ingénierie pédagogique)*

#### ▪ **La participation des porteurs de projet à l'évaluation**

Les porteurs de projet n'ont été associés à la conduite de nos investigations qu'à deux occasions :

- la diffusion d'un questionnaire auprès des élèves
- la participation à un entretien avec des élèves.



La diffusion du questionnaire a été matériellement aidante et n'a pas introduit de biais dans la réalisation de l'évaluation.

Nous considérons, en revanche, que la participation d'enseignants et du chef d'établissement, non prévue par nous, à un entretien avec des élèves, a gêné l'expression des élèves.

## ii. Validité interne

### **Comparabilité du groupe bénéficiaire et du groupe témoin**

Comme nous l'indiquions précédemment, les conditions de réalisation de l'expérimentation et de son évaluation n'ont pas rendu possible et ne rendait pas méthodologiquement pas pertinente la constitution d'un groupe témoin.

### **Données qualitatives**

#### ▪ ***Le nombre d'investigations réalisées***

##### Participation à des réunions de binômes

- Nombre de réunions : **8**
- Nombre de participants : **49**

Nous considérons que ces réunions, qui ont parfois eu lieu à deux reprises pour un même pôle (années 1 et 2),

- ont été des moments où l'expérimentation et son évaluation se sont mutuellement servies : l'évaluation s'est saisie des rares occasions de rencontres des équipes du binôme ; les équipes se sont saisies de l'évaluation pour provoquer ces rencontres
- ont la même valeur que les entretiens collectifs ; nous parlons en revanche d'*entretiens collectifs* que lorsqu'il s'agit des équipes d'un seul établissement

##### Entretiens collectifs avec des équipes enseignantes

- Nombre d'entretiens : **3**
- Nombre de personnes rencontrées : **15**

##### Entretiens individuels avec des porteurs de projet

- Nombre d'entretiens : **5**
- Nombre de personnes rencontrées : **5**

##### Entretiens collectifs avec des élèves

- Nombre d'entretiens : **5**
- Nombre de personnes rencontrées : **38**

##### Questionnaires diffusés auprès d'élèves

- Nombre de questionnaires diffusés : **13**
- Nombre de questionnaires renseignés : **10**

##### Observations de réunions (institutionnelles ; rencontres enseignants/élèves)

- Réunion institutionnelle (23 février 2011) : **1**
- Rencontre enseignants/élèves : **1**

#### ▪ ***Condition de réalisation des investigations***

L'ensemble des investigations ont été réalisées dans les établissements.

Elles ont duré entre 30 minutes (entretiens collectifs avec des élèves) et 2 heures (réunions de binômes)

#### ▪ ***Identité de l'enquêteur***

Toutes les investigations ont été réalisées par nous, en dehors de la diffusion du questionnaire : construit par nous, il a été passé par l'établissement.

- **Sélection des personnes rencontrées**

Pour toutes les investigations, nous avons cherché à rencontrer le plus grand nombre possible de personnes concernées. On ne peut donc pas parler de sélection.

- **Représentativité des personnes rencontrées**

Conformément à ce qui vient d'être dit précédemment, les personnes rencontrées sont parfaitement représentatives des publics impliqués dans l'expérimentation.

- **Caractéristiques socio-économiques des personnes interrogées**

Ce paramètre ne nous paraît pas avoir une signification particulière pour cette expérimentation et donc pour son évaluation.

Nous rappelons simplement que ce critère n'est absolument pas entré en ligne de compte dans le cadre de la sélection des élèves impliqués dans l'expérimentation.

- **Éventuelles difficultés pour réaliser les investigations méthodes employées pour y faire face**

Nous n'avons pas rencontré de difficultés particulières pour réaliser ces investigations, qui ont été, au contraire, nettement facilitées par les porteurs de projet.

## **Recoupement des données**

- **Les recoupements quanti/quali**

Étant donné le caractère très progressif, tardif et disparate du recueil d'éléments quantitatifs, il nous a paru hasardeux de prétendre opérer des recoupements entre les données quantitatives et les données qualitatives.

- **Les recoupements de discours**

À l'inverse, le nombre et la richesse des éléments recueillis lors des investigations qualitatives a permis des analyses croisées de discours, en particulier entre équipes pédagogiques, d'une part, entre équipes pédagogiques et élèves, d'autre part.

- **Les recoupements pôles/inter-pôles**

Malgré les difficultés déjà évoquées à propos de la constitution et de la stabilisation des pôles, il nous a été possible d'opérer des recoupements entre les monographies par pôles et les analyses transversales à l'ensemble des pôles.

## **II. Enseignements de politique publique**

### **1. Résultats de l'évaluation**

#### **i. Les publics touchés par l'expérimentation**

##### **A. Les modalités de sélection des publics**

- **Les modalités ordinaires de sélection**

Il convient tout d'abord de rappeler quelles sont les modalités ordinaires de sélection des élèves venant de BAC Pro pour leur admission en BTS, afin de repérer ce qu'a apporté l'expérimentation sur ce point.

De manière générale, la sélection se fait sur dossier, étudiés en commission. Une mention est parfois exigée, bien que sa pertinence soit jugée très relative dans la mesure où, dans certains cas, 50% des élèves venant de LP l'obtiennent.

Ce qui est souvent admis, par ailleurs, c'est que les dossiers venant de LP sont traités en dernier. En conséquence, lorsque les effectifs sont complets, des élèves venant de BAC Pro, ayant parfois pourtant de très bons dossiers, sont envoyés vers des établissements plus éloignés, ce qui suppose une plus grande mobilité pour ces élèves.

- **Les modalités de sélection mises en œuvre par le projet**

Les modalités de sélection mises en œuvre dans le cadre de l'expérimentation ont été

- variables selon les pôles
- évolutives au fil de l'expérimentation.

Les différentes modalités de sélection choisies

- **Le volontariat pur.** Il n'est pas opéré de sélection préalable, la proposition de participer à l'expérimentation est fait à tous les élèves venant de BAC Pro.
- **La sélection a priori, sur dossier.** Avant le lancement de l'expérimentation, un choix est fait par l'établissement à partir des dossiers des élèves selon des critères qui varient selon les pôles. On trouvera dans le tableau ci-dessous, quelques exemples de critères utilisés.

Pôles	Critères
Pôle 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduité</li> <li>- Résultats au premier trimestre</li> <li>- Motivation et implication dans le travail</li> <li>- Avis du professeur principal</li> <li>- Engagement des élèves à participer au module</li> </ul>
Pôle 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projet de l'élève</li> <li>- Engagement (signature d'un engagement)</li> <li>- Notes</li> </ul>
Pôle 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Résultat</li> <li>- Assiduité</li> <li>- Motivation</li> </ul>

- **La sélection a priori, empirique.** La sélection est opérée avant le démarrage de l'expérimentation, à partir de la connaissance qu'ont les enseignants des élèves.
- **La sélection en cours d'expérimentation.** L'accompagnement personnalisé est utilisé pour travailler sur les demandes des élèves, durant le premier trimestre. Dans un deuxième temps, à la fin de ce premier trimestre, une présentation des BTS est faite. Ce n'est que dans un troisième temps, au retour des stages, que l'appel à candidatures pour le BTS est lancé. Et c'est alors qu'intervient le processus de sélection proprement dit (en l'occurrence, sont rejetés les dossiers inférieurs à 9 et les fort absentéismes)
- **La sélection partiellement participative.** Il s'agit d'une procédure mixte qui allie une méthode d'*animation active* à une procédure de choix plus classique. Dans un premier temps, les élèves de LP qui souhaitent poursuivre en BTS sont associés à un « brainstorming » visant à tester leur motivation ; puis ces élèves ont travaillé par groupe sur les deux thèmes suivants : comment ils imaginaient le BTS et l'analyse de leur atouts et faiblesses. Dans un deuxième temps, le choix est fait par l'établissement, qui considère alors la motivation comme critère premier.

### Une évolution au cours de l'expérimentation

Nous avons pu observer, dans un pôle, une évolution de la procédure entre l'année 1 et l'année 2. La pertinence de l'observation est cependant affaiblie par le changement de constitution du pôle, entre les deux années.

Dans le pôle 6 — qui s'est, au cours de la deuxième année, séparé en deux pôles, 6 et 7 —, on est passé d'une « sélection *a priori*, sur dossier » à une « sélection partiellement participative ».

## **B. Une analyse évaluative des modalités de sélection des publics**

### ▪ **Le principe même d'un processus sélectif**

Le principe d'une sélection a suscité des interrogations, voire un sentiment de malaise.

Il est tout d'abord rappelé que cette procédure est appliquée à des élèves de LP qui n'ont encore jamais, au cours de leur scolarité, rencontré de processus de sélection. Cette remarque peut appeler trois commentaires :

- l'on peut rétorquer que cette découverte de la sélection est partie intégrante de l'exigence accrue qui marque l'entrée dans un parcours post-BAC ; elle serait à ranger au même rang que les apprentissages à intégrer (autonomie dans le travail ; construction et développement d'un raisonnement abstrait...)
- l'on peut également soutenir qu'une sélection permet de réunir les meilleures conditions de réussite des élèves choisis, en plaidant par ailleurs que tous les élèves ne sont pas aptes à poursuivre des études supérieures
- l'on peut, à l'inverse, admettre qu'une expérimentation faisant le pari de la valorisation des élèves, donne un signal contradictoire en démarrant par le rejet d'une partie d'entre eux
- enfin, un choix d'emblée restrictif peut, là encore paraître contradictoire avec une expérimentation qui s'inscrit dans un mouvement général d'encouragement à la poursuite d'études.

### ▪ **Communication et pédagogie de la sélection**

Le fait de diffuser une information à certains élèves et pas à d'autres crée un malaise chez certains enseignants, qui ne débouche pas, cette fois, sur une remise en cause du principe de la sélection, mais qui conduit à une interrogation sur les modalités de communication.

Plus précisément, plusieurs équipes ont été confrontées à des demandes d'élèves, initialement non sélectionnés, d'être intégrés à l'expérimentation. La réponse, négative, a été considérée comme ayant été « mal faite » et « mal vécue » par les élèves. À titre d'exemple, on notera que, en réponse à un questionnaire que nous avons diffusé dans le pôle 6, si la totalité des répondants considéraient avoir été bien informés des différentes actions de l'expérimentation, seuls 50% d'entre eux disaient avoir été informés de l'existence d'un processus de sélection, que 20% seulement trouvaient « normal ».

La situation est aggravée, selon ces équipes, par le fait que ces élèves en LP, après avoir souvent connu des parcours difficiles, se sentent de nouveau sur une voie de réussite lorsqu'ils présentent leur candidature.

Trois questions sont ici en jeu :

- **la maîtrise de la communication** ; toute organisation doit tenir compte d'une communication informelle (horizontale, portée par les élèves) qui vient inévitablement perturber la communication institutionnelle (verticale, portée par l'institution)
- **une pédagogie de la sélection** ; le principe de cette dernière étant admis, il s'agit de mettre en place une véritable didactique de la sélection, qui passe notamment par un souci de transparence de ses mécanismes ; il est par exemple suggéré d'annoncer l'existence d'une procédure sélective dès la classe de 1<sup>ère</sup> :
- **le paradoxe du dispositif** ; on n'échappe pas, pour autant, à la réflexion sur le paradoxe de ce dispositif, déjà évoqué et mis en lumière, cette fois, par la dynamique propre créée par l'expérimentation ; sa mise en œuvre crée une stimulation chez des

élèves n'ayant initialement pas choisi de s'y inscrire et, en cela, il remplit une partie de sa fonction ; mais la sélection, pourtant partie prenante du dispositif, annihile partiellement les effets de cette dynamique.

▪ **Les critères de sélection**

Outre ce qui vient d'être dit précédemment, des enseignements généraux peuvent être tirés de l'existence de critères de sélection, dans une perspective de généralisation potentielle de l'expérimentation :

- il paraît préférable de privilégier le volontariat et la motivation, comme critère décisif, mais non exclusif, d'une sélection
- il est nécessaire, à titre de conseil, d'attirer l'attention des candidats sur leur potentiel de travail et, plus généralement, sur la marche à franchir pour accéder dans de bonnes conditions aux enseignements en STS
- il faut trouver un équilibre entre la promotion de la voie scolaire vers le BTS et les critiques portées sur, par exemple la voie de l'alternance, si l'on ne veut pas produire l'effet non désirable d'un renoncement global d'élèves qui avaient initialement fait le choix d'une formation en alternance.

**C. Caractéristiques des bénéficiaires de l'expérimentation**

Voir plus haut ce qui a été dit sur les *modalités de sélection des publics*.

**D. Adhésion du public ciblé au dispositif**

Nous ne traiterons pas dans cette partie des conditions d'éligibilité ni des procédures de communication du dispositif, déjà abordées précédemment.

Nous aborderons en revanche le degré et les modalités d'*appropriation* du dispositif par les publics concernés. Il nous semble en effet que l'une des conditions de réussite de l'expérimentation et l'un des effets à mesurer à des fins de généralisation portent précisément sur l'internalisation, par les jeunes impliqués, d'un certain nombre de messages véhiculés par le dispositif, portant notamment sur la *crédibilité d'un parcours de réussite scolaire* et sur *le sentiment de valorisation de soi*.

La **crédibilité d'un parcours de réussite scolaire** est un élément de réussite déterminant du dispositif, dans une double dimension qui peut se résumer par les deux affirmations suivantes : *je peux réussir dans un parcours scolaire ; un parcours scolaire peut être un facteur d'accomplissement d'un projet de vie*. La première composante de cette dimension est une confirmation d'un parcours scolaire, ou bien un éclairage sur ce même parcours.

À ce sujet, une enquête menée par les équipes du pôle 2 auprès d'élèves ayant participé à l'expérimentation nous donne les indications présentées dans le tableau ci-après.

	<b>Les séances d'immersion</b>					
	2010-2011 (n = 26)			2011-2012 (n = 83)		
	Oui	En partie	Non	Oui	En partie	Non
Les ont éclairé sur leur poursuite d'étude	62%	23%	15%	81,82%	13,64%	4,54%

<b>À l'issue de l'expérimentation, ils ont l'impression de se sentir plus motivés pour construire leur avenir</b>							
2010-2011 (n = 26)				2011-2012 (n = 83)			
Tout-à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne savent pas	Tout-à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne savent pas
35%	46%	11%	8%	36,36%	63,64%	0%	0%

<b>À l'issue de l'expérimentation, ils ont l'impression de donner du sens à leurs études</b>							
2010-2011 (n = 26)				2011-2012 (n = 83)			
Tout-à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne savent pas	Tout-à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Ne savent pas
31%	50%	8%	11%	45,45%	45,45%	0%	9,10%

La montée en crédibilité d'un parcours scolaire peut également se manifester par réappropriation de ce parcours, laquelle se traduit parfois par des décisions de changements. C'est ainsi que, sur 9 élèves en BAC Pro rencontrés dans le pôle 6, 4 venaient de modifier leurs vœux pour leur dossier BTS.

Au cours d'une rencontre avec leurs enseignants, d'autres élèves du LP du même pôle témoignaient du fait que l'expérimentation les avait « aidé à prendre des positions ; je sais mieux pourquoi je ne veux pas de vente ». Plus largement, le processus de réappropriation est clairement identifié : « Tout reformuler avec ses propres mots, pas uniquement pour les cours, ça sert toujours »

Le **sentiment de valorisation de soi** est également un marqueur central, du fait de l'importance du saut à franchir pour atteindre le niveau requis. Les investigations réalisées permettent de prendre la mesure de l'importance de l'indicateur « confiance », mais également de sa fragilité.

60% des 10 élèves ayant répondu au questionnaire diffusé dans un LP du pôle 6 ont indiqué que l'expérimentation leur avait permis de « prendre davantage confiance en eux ».

Cette reprise de confiance en soi s'accompagne parfois d'un sentiment de « rage » d'y arriver, nourrie par une expérience ancienne de déconsidération : « On se dit qu'on est un peu inférieur, on se dit qu'on aurait dû faire un enseignement général, on y arriverait mieux ». « On ne s'attend pas à être pris par les lycées. On passe après tout le monde, c'est le CFA qui nous l'a dit : les généraux et les STG passent avant nous. Quand on entend ça, ça freine et ça fait mal ; et en plus, on pense que c'est la réalité. Mais ça permet de ne pas trop s'illusionner ; on a conscience des choses (...) Plutôt plus de confiance ; mais le dernier épisode (CFA) nous a un peu plombé ».

On mesure alors la valeur de l'engagement des enseignants aux côtés de ces élèves, de la nature de la proximité, voire du sentiment de complicité pouvant exister : « Mais les profs nous disent : si on veut on peut (...) On a des enseignants dont le parcours est comme le nôtre : BEP/BAC Pro/puis doctorat en cours ».

## ii. Les effets du dispositif expérimenté

### ▪ Effets de l'expérimentation sur le public bénéficiaire

#### Les résultats quantitatifs

Au vu de la lente montée en charge du dispositif et, surtout, des modifications intervenues dans la constitution des pôles dans le cours de l'expérimentation, il ne nous paraît pas pertinent d'opérer une comparaison systématique entre les années 2010-2011 et 2011-2012 pour l'ensemble du dispositif. Des comparaisons pourront cependant être proposées, ponctuellement, pour éclairer tel ou tel point d'analyse.

#### Pour les élèves de LP (dits « publics B »)

	Année 2010-2011	Année 2011-2012
Nbre élèves accompagnés		229
Nbre d'élèves bacheliers		203
Nbre d'élèves ayant postulé en STS	117	172
Nbre d'élèves admis en STS, dont	63	102
- formation scolaire		91
- apprentissage		6
- contrat de professionnalisation		4
Établissements intégrés dans l'expérimentation		40
Établissements hors expérimentation		42

#### Pour les élèves de LEGT (dits « publics A »)

Élèves accompagnés en 2011-2012 en 1 <sup>ère</sup> STS	Situation à la rentrée 2012		
	Entrée en année terminale STS	Redoublement	Démission
82	63	7	2

#### Commentaires des résultats quantitatifs

##### **Les réussites au BAC**

Ce point devrait être considéré comme un apport non secondaire de l'expérimentation. Or, curieusement, il n'a souvent été abordé que comme une sorte de bénéfice secondaire, toute l'attention portant sur la mise à niveau pour un passage en STS et l'accession effective en LEGT.

De ce fait, nous ne disposons pas d'éléments complets et systématiques sur ce point, permettant d'indiquer que l'expérimentation a contribué à une amélioration des résultats au BAC.

Seuls des éléments partiels ont pu être recueillis, faisant par exemple état, dans le pôle 1, d'une nette progression des résultats au BAC Pro, dans une année où les moyennes académiques ont baissé.

Par ailleurs, des élèves que nous avons rencontrés, en 1<sup>ère</sup> année BTS du pôle 3, témoignent spontanément du fait que le dispositif les a à la fois motivé et aidé dans la préparation et le passage du BAC.



## Les admissions en STS

Globalement, on doit verser au crédit de l'expérimentation l'augmentation du nombre de candidatures et d'admission en STS.

L'augmentation du nombre de candidatures est directement liée à des facteurs qualitatifs que nous développerons plus loin (crédibilisation d'un parcours scolaire ; valorisation de soi)

L'augmentation du nombre d'admission en STS est liée à deux facteurs différents, mais tous deux produits par l'expérimentation :

- l'augmentation de la qualité des dossiers (résultats, argumentaire)
- attention accrue portée par les LEGT aux dossiers émanant de LP (du fait d'une augmentation de la qualité de ces derniers, mais également du fait du travail collectif réalisé au sein des binômes).

## Les résultats en STS

Le taux de passage de 1<sup>e</sup> année en année terminale de STS est de près de 77% dans le cadre du dispositif expérimental. Il est difficile de mesurer, à partir de ce résultat, la plus value apportée par le dispositif, dans la mesure où l'indicateur utilisé en général est le résultat au BTS et non le taux de passage de 1<sup>e</sup> année en année terminale.

À titre indicatif, il est cependant possible de rappeler que, dans l'académie de Lyon, le taux de réussite à la rentrée 2012, pour les élèves issus de BAC Pro et passé par la formation scolaire, était de 54%. Rappelons également que, pour ce même public, le taux d'abandon était de 14%, quand le dispositif expérimental enregistre, pour le passage de 1<sup>e</sup> à 2<sup>e</sup> année de BTS, un taux d'un peu plus de 3%.

## La part des binômes expérimentaux dans les passerelles LP/LEGT

La part importante d'établissements hors expérimentation dans les admissions en STS doit évidemment attirer notre attention. Deux enseignements doivent être tirés de ce résultat :

- on retrouve ici un effet du fonctionnement partiellement satisfaisant des binômes constitués pour l'expérimentation
- on doit cependant porter au crédit de l'expérimentation l'admission en STS, même s'il s'agit d'établissements hors expérimentation, dans la mesure où son objectif général est bien d'augmenter le nombre de passerelles BAC Pro-BTS, d'une part, où l'admission en STS est le fruit d'une préparation et d'un accompagnement réalisés dans le cadre de l'expérimentation.

### Les effets qualitatifs

On reprendra ici sur un mode synthétique les éléments développés à propos de l'*adhésion des publics au dispositif*. Ces effets qualitatifs nous semblent pouvoir être regroupés en trois grandes rubriques : *la crédibilisation d'un parcours scolaire ; la maîtrise d'un parcours de vie ; la valorisation de soi*. On notera au passage que

- la première de ces rubriques traite du jeune dans ses rapports à l'institution scolaire
- les deux autres concernent exclusivement le jeune lui-même.

La montée en **crédibilisation d'un parcours scolaire** est une condition favorable, créée par le dispositif expérimental, d'un parcours de réussite scolaire ou, pour dire les choses autrement, d'une *réconciliation* du jeune avec l'institution scolaire.

L'on pourrait inscrire ce sentiment d'une **maîtrise d'un parcours de vie** dans un processus plus général d'*autonomisation*, ingrédient central de tout processus éducatif.

La **valorisation de soi** est un impact positif du dispositif expérimental particulièrement précieux, du fait que ce dernier s'adresse à des jeunes marqués par l'échec scolaire et la dévalorisation d'eux-mêmes.



▪ **Effets attendus et effets induits/inattendus**

Nous considérerons que les effets attendus sont ceux qui correspondent aux objectifs affichés de l'expérimentation, les effets induits étant ceux qui n'étaient pas explicitement affichés comme objectifs, même s'ils peuvent éventuellement y être rattachés *a posteriori*. Nous présentons dans le tableau après quelques éléments synthétiques, que nous commentons ensuite.

	<p align="center"><b>Objectifs de l'expérimentation</b></p> <p>- <b>a.</b> Réussite au BAC Pro            - <b>b.</b> Développement de l'ambition de poursuite d'études en STS et préparation à la transition            - <b>c.</b> Accompagnement des 1<sup>ère</sup> STS issus de BAC Pro ; réussite en BTS.</p>	
<i>Effets attendus</i>	<p><b>a.</b> Encouragement et aide à la préparation incontestables ; effets statistiques à confirmer  <b>b.</b> Encouragement et aide à la transition incontestables ; premiers effets statistiques constatés  <b>c.</b> Accompagnement réalisé ; résultats statistiques non encore constatés mais indices encourageants</p>	
<i>Effets induits</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crédibilisation d'un parcours scolaire</li> <li>• Retour d'une situation d'échec</li> <li>• Risque d'un renoncement à la poursuite</li> <li>• Renforcement des coopérations LP/LEGT</li> <li>• Innovations pédagogiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtrise d'un parcours de vie</li> <li>• Valorisation de soi</li> </ul>

**Des moyens qui produisent des effets induits**

Nous considérons que *les moyens* explicitement mobilisés par le dispositif expérimental — la constitution des binômes, la production d'une ingénierie pédagogique, susceptible de mettre en forme des innovations pédagogiques, d'une part, de constituer des supports collaboratifs entre établissements, d'autre part — peuvent être considérés, au terme de cette évaluation, comme des *effets* de ce même dispositif.

En effet, il ne s'agit pas de les analyser uniquement dans leur contribution à la réalisation des objectifs par ailleurs décrits, mais dans ce qu'ils produisent plus généralement comme effet au sein de la communauté éducative.

## **Des effets positifs et des points de vigilance**

Parmi les effets induits, nous évoquons deux effets que l'on peut légitimement interpréter négativement. Nous voulons nuancer le propos en parlant de *points de vigilance*, sur des effets potentiellement négatifs du dispositif expérimental.

### ▪ **Gouvernance et coordinations d'acteurs**

Nous souhaitons faire la distinction entre la *gouvernance et la coordination d'acteurs* et la *coopération entre acteurs*.

#### **Gouvernance et coordination d'acteurs**

Ces deux notions sont à inscrire dans un fonctionnement institutionnel, d'une part, hiérarchique, d'autre part. Nous n'avons que partiellement intégré ces dimensions à nos investigations — essentiellement au démarrage de l'expérimentation —, nous nous exprimerons donc avec une grande prudence à ce sujet.

Dans ce dispositif expérimental, le principal défi consistait à coordonner le travail entre les établissements d'un même pôle, d'une part, entre les pôles, d'autre part.

L'*existence* même de ces pôles est une création nette du dispositif expérimental, qu'il convient de porter à son crédit, en y intégrant les commentaires critiques qui doivent être faits des *modalités* de leur constitution. Malgré le travail décisif accompli par l'académie en matière d'*animation* de l'ensemble du dispositif, il nous semble qu'elle n'avait pas les moyens d'assurer une véritable *coordination* et encore moins une *gouvernance* des institutions et acteurs concernés.

#### **Coopérations entre acteurs**

Les coopérations entre acteurs relèvent d'une décision et d'une pratique des acteurs eux-mêmes. Les objectifs et l'organisation du dispositif incitaient à ces coopérations et ceci doit être clairement porté à son crédit.

Des coopérations se sont donc développées dans le cadre de cette expérimentation, portées par

- le cadre favorable créé par le dispositif
- l'engagement volontaire des équipes.

Ces coopérations ont été

- soit des confirmations et renforcement de coopérations déjà existantes
- soit de nouvelles coopérations.

Nous considérons que les effets de ces coopérations sont les suivants :

- une contribution décisive à l'atteinte des objectifs de l'expérimentation
- un éclairage des rapprochements encore à réaliser entre LP et LEGT, en termes de connaissance et reconnaissance réciproque, de positionnement à l'égard des élèves...
- une confirmation de l'investissement très important en temps, nécessaire pour assurer dans la durée de telles coopérations.

## **Conclusion de la partie et mise en perspective**

Les analyses qui ont été produites à propos des publics touchés par l'expérimentation confirment le caractère déterminant des modalités d'entrée des jeunes concernés dans le dispositif. Les diverses pratiques de sélection et les débats qu'elles ont suscités ont mis en lumière la tension toujours présente dans l'institution scolaire entre *élève* et *sujet*, tel que l'aborde par exemple la pédagogie institutionnelle<sup>2</sup>. De ce point de vue, on doit prendre au

---

<sup>2</sup> Voir à ce sujet les travaux de Célestin Freinet et de Fernand Oury ; voir également Laurence Proteau, « L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la « déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°2, 2003, pp. 99-122

sérieux les témoignages des jeunes concernés sur le sentiment d'une réappropriation d'une composante de sa propre vie.

De ce fait, les processus d'*appropriation*, de *communication* dans l'institution, les approches *participatives* ne peuvent en aucun cas être considérées comme périphériques à un tel dispositif ; ces différents éléments doivent être situés au centre de l'ingénierie de projet mobilisée.

L'expérimentation a également pleinement confirmé les degrés de dévalorisation de soi atteints par des élèves scolarisés. Là encore, si le constat n'est pas nouveau<sup>3</sup>, il doit influencer sur les conditions de mise en œuvre de ces dispositifs et inciter à une attention particulière aux paradoxes dont ils peuvent être porteurs, entre accompagnement de grande proximité et élévation d'un niveau d'exigence qui peut réintroduire des sentiments d'échec.

## **2. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage**

### **i. Caractère expérimental du dispositif évalué**

#### **▪ *Un contexte globalement favorable***

Cette expérimentation s'est déroulée dans un contexte globalement favorable, tant du point de vue académique que du point de vue des sites de l'expérimentation.

L'engagement et les objectifs de la Mission réussite scolaire de l'Académie de Lyon représentaient un contexte incontestablement favorable à l'expérimentation.

Par ailleurs, l'engagement préalable de la totalité des établissements impliqués dans l'expérimentation, dans des réflexions, voire des expériences concernant l'encouragement d'une poursuite du parcours scolaire vers les formations STS, a également fourni à l'expérimentation un terrain favorable.

#### **▪ *Une innovation partielle mais une réelle plus-value***

L'on doit donc considérer que l'innovation représentée par le dispositif expérimental n'est que partielle.

Pour autant, l'expérimentation a représenté une plus value nette, du point de vue de l'encouragement, de l'appui et de l'aide au développement des pratiques déjà engagées localement.

#### **▪ *Une expérimentation transposable***

Nous considérons que l'expérimentation réalisée dans l'Académie de Lyon est transposable pour des raisons que nous développons ci-après.

#### **Une politique publique qui y incite**

Nous avons déjà commenté le contexte institutionnel national dans lequel se déroulait cette expérimentation. C'est précisément cette orientation d'une politique publique qui constitue un cadre globalement favorable à une transposition

- la généralisation des pratiques d'accompagnement des élèves
- la lutte contre le décrochage scolaire
- un encouragement général à la prolongation de la scolarité au delà du BAC
- une réflexion sur le rapprochement des filières et des enseignements entre LP et LEGT.

#### **Des cadres académiques qui le rendent possible**

Quelques académies ont développé des projets, dont l'objectif est commun à ceux de l'expérimentation, sous des appellations diverses. À titre d'exemple, et sans aucune

---

<sup>3</sup> Voir notamment, Valérie Pugin, « Les sorties du système scolaire sans qualification », Millénaire/Le Centre ressource prospective du Grand Lyon, avril 2008

prétention à l'exhaustivité, on évoquera les académies de Créteil, Versailles, Strasbourg, Rennes...

Sans présumer du degré de proximité entre les orientations des différentes académies, nous devons cependant considérer que ces orientations constituent des cadres favorables.

### **Des conditions à réunir**

Pour autant, des conditions doivent être réunies pour que des transpositions puissent s'opérer, que nous examinerons ci-après en étudiant plus précisément la transférabilité du dispositif.

## **ii. Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle**

### ▪ ***Une forte représentativité***

Si le contexte institutionnel nous paraît globalement favorable, la spécificité des situations, qu'on les observe à l'échelle de l'académie ou à celle des terrains d'expérimentation, ne nous paraît pas telle qu'elle représente une difficulté ou un obstacle à une généralisation de l'expérimentation.

Différents éléments, en revanche, doivent être rappelés, qui constituent des sources d'enseignement au service de cette généralisation. Nous nous contenterons des les évoquer ici pour les développer dans la partie concernant la *transférabilité du dispositif* :

- la constitution de groupements d'établissement
- la coordination du dispositif
- la sélection des publics
- les productions transversales.

### ▪ ***Une évaluation qui doit se distinguer de l'accompagnement***

#### *Une faible influence sur le dispositif*

Nous avons signalé la faible influence de l'évaluation sur le dispositif, pour des raisons détaillées précédemment.

Si l'on s'interroge sur l'utilité globale de l'évaluation dans cette expérimentation, l'on doit cependant souligner les points suivants :

- l'évaluation a pu permettre, plus ou moins les sites, une explicitation et/ou une aide à la compréhension des enjeux et des conditions de réalisation de l'expérimentation
- toujours à l'échelle des sites, elle a proposé une formulation des effets induits de l'expérimentation, qu'ils portent sur les publics ou sur les opérateurs
- à l'échelle du dispositif, elle apporte des enseignements, trop tardifs pour être utiles aux sites expérimentaux, mais qui pourraient être utiles dans une perspective de généralisation.

#### *Distinguer les positionnements d'évaluation de ceux de l'accompagnement*

Nous avons initialement prévu de tenir les deux positionnements au sein d'une même mission, dans la mesure où notre expérience en la matière nous permettait de préjuger de sa pertinence. Comme nous l'avons indiqué, la dimension d'accompagnement ne s'est quasiment pas réalisée et il nous semble qu'il convient d'en tirer enseignement. Cet enseignement n'a pas la prétention d'avoir une valeur universelle, y compris dans le cadre d'une généralisation de cette expérimentation. Elle a cependant le mérite, nous semble-t-il, d'envisager d'autres scénarios possibles.

### **Un accompagnement utile**

Nous confirmons tout d'abord que la présence d'un tiers, dont la mission serait d'accompagner les acteurs, sans avoir de fonction évaluative, est utile à ce type de dispositif expérimental :

- utilisation de grilles d'analyse parfois peu utilisées dans la sphère de l'Éducation nationale (exemple : les grilles de l'éducation populaire pour éclairer et comprendre la double posture d'enseignement et d'accompagnement)
- aide à l'émergence et explicitation de questions institutionnelles éventuellement dérangeantes (exemples : travailler sur les représentations réciproques entre équipes pédagogiques de LP et de LEGT).

### **Avantages et limites d'une double posture d'accompagnement et d'évaluation**

Pour l'avoir fréquemment pratiquée, la double posture d'accompagnement et d'évaluation représente au moins deux avantages, liés entre eux

- elle facilite un processus d'appropriation, par les acteurs, de la démarche d'évaluation, en contrepoint d'incompréhensions et de présupposés négatifs encore souvent présents
- elle favorise la formulation de préconisations précises, adaptées aux situations, à l'issue de l'évaluation.

L'on doit cependant admettre les limites de cette double posture, dans certaines circonstances, réunies nous semble-t-il dans cette expérimentation, du fait

- du calendrier de mise en oeuvre de l'expérimentation, qui ne permettait pas réellement de produire des éléments d'évaluation pendant toute la première période de sa réalisation
- du sentiment initial d'extériorité du dispositif — qui a été dans un premier temps renforcé par les conditions de mise en oeuvre, puis nettement atténué par l'engagement des équipes —, intégrant l'évaluation, qui ne favorisait pas une légitimité d'une posture d'accompagnement.

#### ▪ ***Une transférabilité par l'essaimage***

##### *Une généralisation qui serait cohérente avec les orientations des politiques publiques*

En première lecture, il faut admettre qu'une généralisation du dispositif expérimental serait parfaitement cohérente avec les orientations et les réflexions des politiques publiques en matière de réussite scolaire, que nous avons rappelées précédemment :

- la généralisation des pratiques d'accompagnement des élèves
- les programmes de lutte contre le décrochage scolaire
- un encouragement général à la prolongation de la scolarité au delà du BAC
- une réflexion sur le rapprochement des filières et des enseignements entre LP et LEGT.

Une sérieuse nuance doit cependant être apportée immédiatement. Nous avons déjà commenté les effets de la mise en place du BAC Pro en 3 ans sur les conditions de mise en oeuvre de l'expérimentation. Si une généralisation était décidée, il conviendrait de veiller à ce qu'elle intervienne *après* d'éventuelles nouvelles décisions structurelles portant, par exemple, sur des rapprochements entre LP et LEGT.

##### *Une généralisation qui supposerait un effort important en termes d'allocation de ressources*

Si nous suivons l'hypothèse d'une généralisation du dispositif expérimental, il faut alors rappeler que les ressources qui lui ont été allouées, ont été l'une des conditions de sa faisabilité.

Les coopérations entre établissement, entre équipes, la production d'outils communs, ne se réalisent qu'au prix d'un fort investissement en temps, lequel n'a pu être consenti que grâce à l'appui financier du Fonds expérimentation jeunesse.

La généralisation du dispositif expérimental supposerait, à tout le moins, une importante réflexion sur une nouvelle allocation des ressources humaines et financières afin d'installer, dans la durée et en évitant de créer des tensions insupportables, de nouvelles modalités de travailler avec les élèves, et surtout, entre équipes pédagogiques.

### La nécessité d'un engagement qui ne paraît pas compatible avec une généralisation de droit commun

Il est une forme de généralisation qui passe essentiellement par des évolutions structurelles, par exemple, comme nous l'évoquions précédemment, un rapprochement LP/LEGT, autrement dit, une forme de généralisation structurelles des passerelles.

En l'absence d'un tel scénario, et donc dans un contexte structurel inchangé, les enseignements de l'évaluation nous conduisent à penser que le nécessaire engagement des équipes dans les pratiques mises en œuvre au cours du dispositif expérimental, sont peu compatibles avec une généralisation de droit commun.

### Des enseignements à tirer en vue d'un essaimage, préalable à une généralisation

Les éléments précédemment développés nous conduisent à privilégier la piste d'un essaimage plutôt que d'une généralisation. Essaimage qui devrait néanmoins voir réunies quelques conditions.

#### **Le choix des académies**

Le choix des académies, cadre qui a confirmé sa pertinence pour une telle action, est à comprendre de deux manières :

- il s'agit tout d'abord de privilégier des académies déjà nettement engagées dans des orientations et des pratiques voisines (on pense en particulier à l'académie de Créteil)
- il s'agit ensuite d'un nécessaire choix, par l'académie elle-même, de s'engager dans l'essaimage de l'expérimentation.

#### **Des enseignements de l'expérimentation confrontés aux expériences d'autres terrains**

Les enseignements de l'expérimentation doivent bien évidemment être utilisés comme contribution à l'essaimage.

En revanche, une condition de réussite de l'essaimage passe par un processus d'appropriation de ces enseignements par les nouveaux terrains, lesquels sont déjà dotés de leurs propres expériences, dont ils auront tirés leurs propres enseignements.

#### **Des ressources pérennisées**

Enfin, cet essaimage ne peut se dérouler dans de bonnes conditions qu'à la condition d'être doté de ressources pérennes, allouées dans des conditions satisfaisantes.

## **CONCLUSION GENERALE**

Le propre d'une expérimentation de politiques publiques est de tester des pratiques innovantes au sein d'une activité ordinaire et dans un contexte institutionnel donné. L'on doit donc systématiquement faire la part entre la production propre du dispositif expérimental, l'activité ordinaire et le contexte institutionnel.

De ce point de vue, on soulignera le caractère ambivalent du contexte institutionnel : à la fois favorisant l'atteinte des objectifs de l'expérimentation par des orientations nationales et des dispositifs généralisés, et élevant dans le même temps la marche à franchir.

L'activité ordinaire, en l'occurrence celle de l'académie et de ses établissements, déjà engagés dans des expériences similaires, constitue un contexte local favorable au succès de l'expérimentation et réduit le potentiel d'innovation de cette dernière.

Une expérimentation doit par ailleurs être considérée comme un projet, nécessitant son ingénierie propre. De ce point de vue, la constitution de binômes LP/LEGT a représenté un atout décisif de l'expérimentation. En revanche, les modalités de leur constitution a été un



frein au démarrage de l'expérimentation. Plus généralement, le calendrier de sa réalisation a gêné les enseignements qui ont pu être tirés du dispositif expérimental. Enfin, le pilotage du dispositif, s'il a assuré une animation qui s'est révélée décisive, n'a pu réaliser une coordination, pourtant nécessaire dans le cadre d'une expérimentation multi-sites.

Les différentes composantes de l'expérimentation elle-même se sont révélées riches d'enseignements. Concernant tout d'abord les publics concernés, les modalités de leur sélection ont mis en lumière certains paradoxes du dispositif expérimental et, par ailleurs l'intérêt d'une approche des jeunes scolarisés comme sujets tout autant que comme élèves. Ce dernier point est pleinement confirmé par les effets positifs de l'expérimentation, portant notamment sur le renforcement de sentiment de maîtrise de sa propre vie et sur des sentiments d'estime de soi. Les résultats de l'expérimentation — résultats au BAC, admission en STS, réussite en STS —, s'ils doivent être interprétés avec prudence, constituent cependant des indices encourageants et confirment la pertinence de ses options initiales.

Deuxième composante de l'expérimentation, des pratiques pédagogiques innovantes ont été, sinon initiées, du moins communiquées, publicisées et valorisées dans le cadre de l'expérimentation, qui a par ailleurs constitué un puissant encouragement à la production d'outils d'ingénierie pédagogique, sous des formes écrites et numériques. De manière plus générale, l'expérimentation a confirmé la difficulté mais également l'intérêt d'une réflexion sur la double posture d'enseignant, à la fois professeur et accompagnateur.

Troisième composante de l'expérimentation, les coopérations entre établissements, ressource décisive de l'expérimentation, ont produit des effets propres en termes de rapprochement entre les cultures pédagogiques des filières professionnelles, d'une part, générales et technologiques, d'autre part.

Au terme de l'expérimentation, un transfert de ses enseignements paraît à la fois possible et très souhaitable, sous la forme d'un essaimage plutôt que d'une généralisation. De ce point de vue, on veillera cependant à réunir les conditions les plus favorables, en termes de choix des sites, de modalités d'intégration par les nouveaux sites des enseignements de l'expérimentation et de mobilisation de ressources pérennes.



## BIBLIOGRAPHIE

---

- Arnaud Degorre, Daniel Martinelli, Corinne Prost, « Accès à l'emploi et carrière : le rôle de la formation initiale reste déterminant », in *Formation et Emplois*, édition 2009
- Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Delachaux & Niestlé, 1994
- Fernand Oury, Françoise Thébaudin *Pédagogie institutionnelle, Mise en place et pratique des institutions dans la classe*, Éditions Matrice, 1995
- Laurence Proteau, « L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la « déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°2, 2003
- Valérie Pugin, « Les sorties du système scolaire sans qualification », Millénaire/Le Centre ressource prospective du Grand Lyon, avril 2008





## Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative  
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13  
Téléphone : 01 40 45 93 22

[www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse](http://www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse)

