



Sécuriser l'entrée dans la vie active des jeunes de lycées professionnels

Christine Fournier

Département Formation et certification (DFC),
Céreq

Agnès Legay

Département Travail, emploi et professionnalisation
(DTEP), Céreq



FEJ

FONDS
D'EXPERIMENTATION
POUR LA
JEUNESSE

Céreq

10, place de la Joliette BP21321
13 567 Marseille Cedex 02

Ces travaux sont soutenus par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse mis en oeuvre par le ministère chargé de la jeunesse. Ce rapport est également publié sur le site du FEJ

www.experimentationsociale.fr

avril 2014

SYNTHÈSE

Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications a évalué l'expérimentation « *Sécurisation de l'entrée dans la vie active des jeunes de lycée professionnel : N-1 / N+1* » réalisée par six lycées professionnels de trois régions. Chaque établissement devait mettre en œuvre un dispositif associant des partenaires extérieurs pour faciliter l'insertion des jeunes à la fois pendant leur année de terminale professionnelle (volet N-1, réalisé à deux reprises en 2011-2012 et 2012-2013) et l'année suivante, qu'ils soient en recherche d'emploi ou déjà en emploi (volet N+1, réalisé une seule fois en 2012-2013).

Le volet N-1 s'est avéré convaincant, surtout lors de sa seconde édition. Ce n'est pas le cas du volet N+1 qui s'est révélé très décevant. Les dispositifs se sont souvent heurtés à un déficit de demande de la part des jeunes concernés. Cela a été le cas d'élèves de terminale qui envisageaient de poursuivre leurs études et plus massivement encore des anciens élèves, dont très peu sont revenus pour bénéficier des actions proposées. Ceci a été observé même lorsque le contexte était favorable, avec une équipe-projet motivée et suffisamment étoffée.

Faut-il suivre certains acteurs de l'expérimentation qui, raisonnant en termes de partage du territoire, voient dans cet échec du volet N+1 le signe que l'objectif d'accompagner les élèves après leur sortie du lycée était inatteignable pour l'Education nationale ? Il nous semble que non. S'il a rencontré des limites dans sa mise en œuvre, sur le fond ce projet N-1/N+1 n'en était pas moins pertinent dans sa globalité. Il prenait en compte le fait que, grâce à leur connaissance des élèves et des entreprises du territoire, les enseignants disposent d'atouts pour faciliter la transition avec l'après-lycée et éclairer les acteurs amenés à recevoir les jeunes par la suite. L'analyse de cet échec montre surtout que l'ambition de l'expérimentation était peut-être un peu démesurée eu égard aux forces disponibles, et qu'en outre les conditions du succès du volet N+1 n'étaient pas réunies.

Si le ministère se proposait d'élargir les objectifs du projet N-1/N+1 à davantage d'établissements, il y aurait lieu de tirer les leçons de l'expérimentation. Voici résumées les principales recommandations énoncées dans le rapport :

- formuler différemment l'objectif du volet N-1 pour intéresser les élèves quel que soit leur projet *post* lycée et étaler les actions sur trois ans, de la seconde à la terminale ;
- penser le volet N-1 comme complémentaire et non concurrent de la formation ;
- recentrer le cœur du volet N+1 sur les jeunes ayant une probabilité élevée de se trouver en difficulté et focaliser l'attention sur des périodes charnières. En outre, mettre à la disposition de tous des sites et logiciels adaptés à leurs besoins ;
- réunir les conditions du succès du côté des acteurs du projet, notamment en renforçant leur légitimité à agir par la publication de textes appropriés et en leur proposant des formations adaptées ;
- développer l'ingénierie de formation pour favoriser la réceptivité des élèves : qualité des contenus, inscription des actions dans l'emploi du temps normal, communication soignée...

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
1. PRÉSENTATION DES SITES EXPERIMENTAUX.....	13
1.1. Le lycée RA/SPVL.....	13
1.1.1. La filière SPVL.....	13
1.1.2. Les élèves concernés par l'expérimentation	14
1.1.3. La situation du marché du travail local et les formations post-bac accessibles aux bacheliers	14
1.2. Le lycée P/SPVL.....	15
1.2.1. La filière SPVL au sein du lycée P/SPVL	15
1.2.2. Les élèves concernés par l'expérimentation	15
1.2.3. Informations sur le marché du travail local et sur les formations post-bac accessibles aux bacheliers.....	16
1.3. Le lycée RA/IP.....	17
1.3.1. La filière IP et son implantation au lycée RA/IP	17
1.3.2. Les élèves concernés par l'expérimentation	18
1.3.3. Informations sur le marché du travail local et sur les formations post-bac accessibles aux bacheliers.....	18
1.4. Le lycée PC/EEEC	20
1.4.1. Les élèves concernés par l'expérimentation	20
1.4.2. La situation du marché du travail local et les formations post-baccalauréat accessibles aux bacheliers.....	21
1.5. Le lycée PC/Commerce.....	21
1.5.1. Les élèves concernés par l'expérimentation	22
1.5.2. Informations sur le marché du travail local et sur les formations post-bac accessibles aux bacheliers.....	22
1.6. Le lycée P/EEEC + Commerce	23
1.6.1. Les élèves concernés par l'expérimentation	23
1.6.2. Informations sur le marché du travail local et sur les formations post-bac accessibles aux bacheliers.....	23
2. LES ÉLÈVES.....	25
2.1. Des élèves le plus souvent issus de familles « défavorisées »	25
2.1.1. Des conditions de vie difficiles pour beaucoup	25
2.1.2. Des repères relatifs à l'emploi flous, voire inexistants	26
2.2. Des élèves qui pour beaucoup manqueraient de confiance en eux	26
2.3. La question de l'autonomie des élèves.....	27

2.4. Des élèves souvent peu mobiles géographiquement	28
2.5. Une population hétérogène au regard des projets post-baccalauréat	29
2.5.1. Recherche d'emploi ou poursuite d'études ?	29
2.5.2. Que sont-ils devenus en n+1 ?	30
2.6. Des jeunes enfermés dans la bulle de la formation ?	31
2.7. Faut-il envisager d'impliquer les familles ?	32
3. LES ACTIONS	34
N-1	34
3.1. Les différents types d'actions	35
3.1.1. Les actions au cœur du dispositif	35
3.1.2. Les actions périphériques	38
3.1.3. La constitution de dispositifs pérennes	39
3.2. L'organisation des actions : facultatives ou obligatoires ?	40
3.3. La réception des actions par les élèves	41
3.3.1. Un absentéisme multiforme qui véhicule différents messages	41
3.3.2. Une passivité apparente qui n'empêche pas l'imprégnation	42
3.3.3. Des actions dont le « succès » auprès des élèves est à interpréter avec précaution	43
3.4. Des bénéfices réels, parfois inattendus	44
3.4.1. Des bénéfices attendus que les élèves perçoivent parfois après-coup	44
3.4.2. Besoins (in)soupçonnés et bénéfices non attendus	45
3.4.3. Des actions utiles quel que soit le projet post-baccalauréat	46
N+1	48
3.5. Retrouver les anciens	49
3.6. Faire revenir les anciens	49
3.7. Les actions en N+1	50
3.8. Satisfaire les anciens	51
4. LES INTERVENANTS	55
4.1. Les intervenants internes	55
4.1.1. Une équipe projet... ou pas	55
4.1.2. Le référent du dispositif, généralement un enseignant ou un chef de travaux	56
4.1.3. Peu d'appui au-delà du périmètre de l'équipe projet, à l'exception du proviseur ..	58
4.2. Les intervenants de l'Education nationale situés « hors les murs »	64
4.3. Les partenaires externes	65
4.3.1. Les employeurs / témoins	66
4.3.2. Les partenaires qui permettent d'accéder à des employeurs / conseillers	68
4.3.3. Les autres partenaires extérieurs directement impliqués dans des actions	69
4.3.4. Les acteurs locaux du service public de l'emploi	70

5. LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DANS UNE PERSPECTIVE D'EXTENSION.....	72
5.1. Redéfinir les objectifs et le périmètre du dispositif.....	72
5.1.1. Des objectifs réalistes, avec une progression inscrite dans la durée	72
5.1.2. Elargir la finalité pour intéresser les élèves quel que soit leur projet	72
5.1.3. Elargir le périmètre du dispositif : des actions bénéfiques avant la classe de terminale	73
5.1.4. Positionner les actions au cœur du cursus et non en périphérie	74
5.2. Réunir les conditions du succès du côté des acteurs	75
5.2.1. Ne pas faire l'impasse sur les conditions préalables au sein de l'établissement.....	75
5.2.2. Construire des synergies, en interne comme en externe	77
5.3. Favoriser la réceptivité des élèves.....	79
5.3.1. Différencier les actions : un socle commun obligatoire, des prolongements à la carte	79
5.3.2. Développer une véritable ingénierie de formation autour des actions obligatoires	80
5.3.3. Intégrer aussi les actions facultatives dans le cadre du lycée et du temps scolaire.	82
5.4. Mettre en place des outils pérennes.....	83
5.4.1. Des lieux de recherche et de rencontre	84
5.4.2. Des sites internet, pour échanger ou se former à la recherche d'emploi.....	85
CONCLUSION GÉNÉRALE	87
BIBLIOGRAPHIE	91
ANNEXES.....	93

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'expérimentation qui fait l'objet du présent rapport visait à faciliter et à sécuriser l'insertion professionnelle des jeunes diplômés du baccalauréat professionnel par un accompagnement sur deux ans, de leur année de terminale à la fin de leur première année post-bac, qu'ils soient en recherche d'emploi ou qu'ils aient trouvé un emploi. Elle s'intitulait « *Sécurisation de l'entrée dans la vie active des jeunes de lycée professionnel : N-1 / N+1* », où N-1 désigne l'année de terminale et N+1 l'année suivante. La spécificité de ce projet tenait à la fois à ses objectifs, axés directement sur une préparation aux conditions réelles d'insertion professionnelle, en s'appuyant notamment sur un réseau d'entreprises locales, et à sa durée puisque l'accompagnement des jeunes devait s'étaler sur deux ans.

C'est le ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative qui en 2011 a porté cette initiative, dans le cadre d'une collaboration en son sein entre le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) et la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). A la DGESCO, la configuration de l'expérimentation a été mise au point par le bureau des lycées professionnels et de l'apprentissage¹, avec l'appui du département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (DRDIE). La mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, qui relevait alors de la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative de ce même ministère, a assumé les responsabilités d'opérateur et de principal financeur de cette expérimentation². C'est donc elle qui, en septembre 2011, a publié l'appel à projets afin de recueillir les candidatures des établissements intéressés par cette expérimentation au sein des trois académies préalablement choisies.

Parallèlement, la mission d'animation du FEJ a défini les modalités de l'évaluation, avec l'appui de la DRDIE, et publié un « cahier des charges en vue de la présentation d'une offre et d'un devis »³. C'est la proposition du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) qui a été retenue. Le texte qui suit est donc le rapport d'évaluation de cette expérimentation, élaboré par le Céreq.

¹ Ce bureau fait partie de la sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie. Dans ce bureau, c'est Madame Dominique Bargas qui a piloté l'élaboration du projet d'expérimentation, puis qui a supervisé son déroulement.

² La DGESCO a aussi apporté sa contribution, à titre complémentaire, sous la forme du financement d'un quota d'Heures Supplémentaires Effectives (HSE).

³ Au sein de la mission d'animation du FEJ, c'est Madame Alexia Prétari qui a assuré le suivi de l'évaluation de l'expérimentation réalisée par le Céreq.

Extraits⁴ de l'appel à projets portant sur l'évaluation des expérimentations

Cette expérimentation, pilotée au niveau national par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et par la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA), à travers la mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), et déconcentrée dans sa mise en œuvre, n'a été ouverte que pour les académies d'Amiens, Lille et Lyon.

L'appel à projets est destiné à des lycées professionnels qui proposeront des dispositifs innovants en matière d'accompagnement des élèves visant l'insertion professionnelle, en s'appuyant également sur un réseau d'entreprises locales. Ce parcours d'insertion professionnelle (...) sera mis en place à partir d'octobre 2011 (...), pendant deux ans.

Toutefois, l'appel à projets prévoyait que seules pouvaient être concernées des sections préparant à quatre spécialités du baccalauréat professionnel :

- Bac pro Electrotechnique Energie Equipements communicants (EEEC) ;
- Bac pro Industries de procédés (IP);
- Bac pro Commerce ;
- Bac pro Services de proximité et vie locale (SPVL).

Le texte indique que plusieurs raisons ont présidé au choix de ces filières de formation :

1. elles appartiennent à des groupes de spécialités dont les taux d'emploi sont « moyens » dans les académies retenues ;
2. les élèves s'insèrent pour partie dans les secteurs d'activité qui correspondent à leur spécialité de formation mais pour partie seulement : ils sont aussi recrutés dans d'autres secteurs d'activité (cela correspond au critère de « désajustement moyen ») ;
3. les effectifs inscrits dans ces spécialités doivent être significatifs dans les académies retenues, notamment en première professionnelle en 2010-2011. Il faut en effet que les expérimentations concernent suffisamment de jeunes, en tant qu'élèves de terminale en 2011-2012 (dispositif N-1), puis en tant qu'anciens élèves en 2012-2013 (dispositif N+1).

Concernant le contenu des dossiers de candidatures, l'appel à projets précisait que plusieurs types d'interventions pouvaient être envisagés : des actions en petits groupes, personnalisées et par individu. Les modalités de mise en œuvre devaient inclure des partenariats avec des structures extérieures. Etaient cités les entreprises, la mission locale, Pôle Emploi, des représentants des branches professionnelles, notamment celles ayant conventionné avec le ministère de l'Education nationale. Il était enfin précisé que les élèves et anciens élèves seraient volontaires pour entrer dans le dispositif.

Dans les académies retenues, les recteurs ont été chargés de faire connaître l'appel à projets aux établissements susceptibles de se porter candidats. Assistés de commissions *ad hoc*, ils ont ensuite sélectionné des établissements à partir des critères suivants :

- 1) au plan de l'environnement économique et social, le territoire économique devait être large et desservi par des transports en commun ;
- 2) au plan des relations entre les lycées et les milieux économiques locaux : l'existence d'une dynamique de partenariat devait être recherchée, tant pour les périodes de formation avec les milieux professionnels (PFMP) que pour les relations Ecole/ Entreprise.

⁴ Dans un souci de condenser l'information, il s'agit ici d'extraits réorganisés.

L'appel à projets s'est appuyé sur des constats et des éléments de contexte qui précisent l'esprit de l'expérimentation. Ces observations ont pu servir de guide pour la construction des propositions des établissements, mais aussi pour la sélection des projets à retenir. En voici des extraits⁵.

Constats

1) L'insertion professionnelle est le produit de différents facteurs économiques et individuels ; elle peut prendre du temps ; le lien entre la formation et l'emploi occupé s'avère le plus souvent « lâche ». (...) Le désajustement entre la formation et l'emploi s'observe de plus en plus, surtout pour certaines spécialités des Services. (...) Il est avéré que les trajectoires d'insertion varient beaucoup selon les réseaux dont disposent les diplômés. Cette question s'avère particulièrement aigüe pour les élèves dont les familles sont elles-mêmes peu insérées dans des réseaux professionnels élargis.

2) Les compétences acquises en établissement scolaire ne suffisent pas toujours, des clés d'entrée dans la vie active sont nécessaires.

Contexte des expérimentations

L'insertion professionnelle est un parcours de transition, plus ou moins long, entre l'école et l'entreprise. (...) De façon générale, cette transition entre le statut d'élève et celui de salarié requiert du temps, le temps des changements d'identité. L'insertion durable se joue souvent dans les périodes d'essai où des conseils adaptés peuvent se révéler utiles pour réussir. De fait, si le diplôme professionnel permet l'accès à un niveau de qualification, c'est l'emploi qui permet de réaliser, de façon effective, la qualification réelle. Enfin, cette problématique de l'insertion s'inscrit en prolongement de la formation initiale mais la préparation du diplôme laisse souvent peu de temps pour préparer l'entrée dans la vie active. L'alternance entre l'entreprise et le lycée professionnel, significative dans le cursus de baccalauréat professionnel avec 22 semaines de formation en milieu professionnel (PFMP), contribue à l'acquisition de connaissances et compétences pratiques mais ne suffit plus, pour la majorité des élèves, à s'insérer rapidement sur le marché du travail.

A l'issue de la procédure de sélection, le dispositif a été mis en place dans six lycées professionnels, deux en Nord-Pas-de-Calais, deux en Picardie et deux en Rhône-Alpes. Les établissements retenus s'inscrivent dans des contextes socio-économiques contrastés, notamment du point de vue des caractéristiques des marchés locaux du travail. Les quatre spécialités de baccalauréat professionnel visées ont été concernées. Seule la filière Industries de procédés n'est présente que dans un établissement ; les trois autres spécialités de formation ont fait l'objet de l'expérimentation dans deux établissements.

Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications a été chargé de procéder à l'évaluation de l'expérimentation afin d'apprécier dans quelle mesure et à quelles conditions le dispositif expérimenté pourrait être étendu à d'autres, voire à l'ensemble des lycées professionnels. Aux termes de la convention qui préside à la rédaction de ce rapport, « *l'objectif de l'évaluation est de pouvoir apporter un éclairage qualitatif sur la pertinence des dispositifs mis en œuvre et les conditions d'une généralisation éventuelle. L'évaluation devra permettre de tirer parti de la diversité des projets d'établissements pour proposer une modélisation d'un dispositif visant à accompagner l'insertion professionnelle des élèves issus de lycées professionnels, en proposant une synthèse des pratiques innovantes qui auront émergé des expérimentations ainsi que des difficultés rencontrées.*

Elle devra également permettre d'analyser les effets du programme en recueillant leur perception par les élèves et les acteurs du dispositif, notamment les équipes éducatives, du point de vue de l'aide

⁵ Dans un souci de condenser l'information, il s'agit ici d'extraits réorganisés.

apportée lors de la recherche d'emploi en elle-même et des compétences et/ou qualités renforcées (confiance en soi, connaissance du marché du travail) pouvant faciliter l'insertion professionnelle. ».

Extraits de la proposition technique du Céreq

(...) L'originalité de cette expérimentation réside notamment dans le fait qu'au niveau local un acteur unique est invité à concevoir un dispositif intégré, combinant des initiatives complémentaires correspondant à des étapes différentes du parcours, là où les interventions sont souvent le fait d'une pluralité d'intervenants successifs peu coordonnés entre eux.

(...) Bien évidemment la problématique de l'accès à l'emploi est première, mais la préoccupation dépasse l'aide à la recherche du premier emploi. L'objectif est plus ambitieux, puisqu'il s'agit d'outiller le jeune bachelier professionnel afin qu'il se familiarise avec la logique de l'entreprise. (...) En donnant des repères professionnels à un jeune, elle va l'amener à acquérir peu à peu des compétences qui lui permettront ensuite d'évoluer de manière autonome, sachant que l'insertion s'opère souvent à travers une succession d'emplois avant que ne s'opère une stabilisation durable.

Dans le cadre de cette mission d'évaluation, le Céreq a analysé le déroulement de l'expérimentation dans chacun des six lycées tout au long des deux années scolaires considérées. Le travail de terrain a été réalisé en quatre étapes principales appelées « vagues ». La première et la troisième ont consisté en des entretiens téléphoniques à l'approche des vacances de Noël 2011 et 2012. La deuxième et la quatrième ont donné lieu à des déplacements dans les établissements aux printemps 2012 et 2013. Ces visites *in situ*, d'une durée de plusieurs jours à chaque fois, ont permis d'articuler des temps d'échanges et des moments d'observation d'actions proposées dans le cadre des dispositifs expérimentaux. Les observations nous ont permis d'apprécier le cadre dans lequel s'inscrivaient les actions, leur contenu et les réactions des élèves. Quant aux entretiens, ils ont été nombreux, tant avec les acteurs qu'avec les jeunes qui constituaient la population cible des expérimentations. Le plus souvent, les personnels des établissements et leurs partenaires extérieurs ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-directifs en face à face, tandis que les jeunes se sont exprimés lors d'entretiens collectifs. Concernant les acteurs, nous avons sollicité au premier chef ceux qui étaient directement impliqués dans le dispositif : le référent du projet (aussi nommé pilote ou chef de projet), les membres de l'équipe de pilotage, souvent appelée « équipe-projet », le proviseur ou le proviseur-adjoint en charge du lycée professionnel et les intervenants, externes et internes à l'établissement. Mais nous nous sommes efforcés de recueillir aussi le point de vue d'acteurs périphériques, à la fois pour savoir jusqu'où l'existence de l'expérimentation était connue dans l'établissement, pour tenter de mesurer son impact sur le fonctionnement du lycée et pour comprendre comment elle y était perçue. Ont ainsi été sollicités des CPE, des gestionnaires, des assistants d'éducation, des documentalistes, etc. Du côté des destinataires de l'expérimentation, nous avons demandé aux lycées de prévoir des moments pour des entretiens collectifs avec les jeunes lors des vagues 2 et 4. Tant en 2011-2012 que l'année suivante, les élèves de terminale ont souvent été rencontrés à la suite d'une action observée, ce qui était favorable pour solliciter leurs réactions. Le nombre d'élèves participant à l'entretien reflétait alors assez fidèlement le taux de participation aux actions. Quelques entretiens individuels ont pu être réalisés en complément, lorsque l'occasion s'est présentée. Il a été beaucoup plus difficile de revoir lors de la vague 4 les élèves sortis du lycée en juin 2012. A notre demande, les établissements ont organisé une séance, souvent accompagnée d'une collation, en soirée ou le samedi matin, et ont invités tous les anciens élèves concernés. Malgré la présence, fréquente, de relances par téléphone ou par courriel à la suite du courrier initial, les participants ont été peu nombreux, entre 1 et 7 selon les cas.

En dehors même des temps forts qu'ont constitué ces quatre « vagues », des échanges se sont poursuivis au fil du temps, à l'occasion de la préparation des déplacements ou de la transmission de documents, mais souvent aussi à l'initiative des équipes impliquées dans les projets. Il faut ici souligner que dans la quasi-totalité des cas, le suivi du Céreq a pu se dérouler dans de très bonnes conditions, grâce à la qualité de l'accueil reçu et à l'esprit d'ouverture dont ont fait preuve les « équipes-projets » pour permettre l'accès à l'information et pour nous introduire auprès des différents protagonistes de l'expérimentation.

Il faut signaler dès à présent une évolution notable entre les projets élaborés à l'origine et la mise en œuvre effective des dispositifs expérimentaux. Initialement, il s'agissait d'analyser la phase « N-1 » au cours de l'année 2011-2012, puis la phase « N+1 » au cours de l'année 2012-2013. Or, tous les établissements engagés dans l'expérimentation ont reconduit la phase « N-1 » au cours de l'année 2012-2013 auprès de la promotion suivante d'élèves de terminale. Nous avons donc renouvelé nos investigations sur la phase « N-1 » en 2012-2013. Celles-ci ont été utiles car les équipes ont tenté au cours de cette deuxième année d'expérimentation d'améliorer leurs pratiques en tentant de résoudre les problèmes auxquels elles s'étaient heurtées au cours de la première année. Cet investissement non attendu des lycées témoigne de l'intérêt du dispositif, mesuré à l'issue de la première année. Il témoigne également du souci d'innovation des équipes qui n'ont pas hésité à réviser leurs pratiques pour parfaire les actions envisagées.

Le présent rapport vise à tirer les enseignements du fonctionnement du dispositif dans les six établissements impliqués dans l'expérimentation. Il s'attachera en outre à en déduire des préconisations dans l'hypothèse où ce dispositif viendrait à être étendu, sans perdre de vue que selon toute vraisemblance une telle extension ne pourrait pas s'accompagner de budgets spécifiques à la hauteur de ceux dont ont bénéficié les six établissements impliqués dans l'expérimentation.

Le rapport se compose de cinq parties :

- Une première partie, préliminaire, présente les établissements et les spécialités de formation concernées en leur sein, ainsi que les contextes socio-économiques locaux.
- Une deuxième partie est consacrée aux élèves, destinataires mais aussi acteurs du dispositif, situés au cœur de l'expérimentation. Il s'agit de dessiner les profils des élèves afin de mettre en lumière les problèmes auxquels ils se heurtent ou auxquels ils pourraient se heurter une fois devenus bacheliers, première étape d'une réflexion sur les actions à conduire et la façon de les conduire.
- Une troisième partie porte sur les actions. L'examen du déroulement du dispositif au cours des deux années permet de tracer un bilan qui pointe les difficultés que les équipes ont rencontrées et les facteurs de réussite des actions réalisées.
- Une quatrième partie s'intéresse aux intervenants c'est-à-dire à l'ensemble des personnes impliquées dans le dispositif, à l'exception des élèves. Ceux-ci se partagent entre les personnels de l'Education nationale - enseignants ou non enseignants, dans les murs ou hors les murs - et les partenaires extérieurs à l'Education nationale.
- Une cinquième et dernière partie porte sur les conditions de reproduction du dispositif qui appelle une reconfiguration, suite aux nombreuses interrogations qui ont émaillé sa mise en œuvre et aux réponses que les équipes ont tenté d'y apporter.

1. PRÉSENTATION DES SITES EXPERIMENTAUX

Cette partie préliminaire est consacrée à la description des contextes locaux dans lesquels s'est déroulée l'expérimentation. Un par un, les six établissements retenus seront présentés ainsi que les principales caractéristiques des classes concernées en leur sein. Ce portrait sera complété par un exposé de la situation socio-économique de la zone dans laquelle ils s'inscrivent. En outre, quelques explications seront données à propos de deux des quatre filières de formation sélectionnées, car elles sont probablement moins connues que les deux autres : il s'agit des spécialités Services de proximité et vie locale et Industries de procédés.

1.1. Le lycée RA/SPVL⁶

Le lycée RA/SPVL est implanté dans la proche banlieue de Lyon, à proximité du centre-ville d'une commune de 25 000 habitants ; il est bien desservi par les transports en commun. C'est un lycée professionnel axé sur les formations tertiaires. Il est situé dans un quartier bénéficiant d'un contrat urbain de cohésion sociale (CUCS)⁷.

Outre le programme N-1/N+1, ce lycée s'est positionné sur des actions proposées par l'académie de Lyon sur le lien école-entreprise. Dans le cadre de la Mission école-entreprise, il a notamment participé en novembre 2011 à la semaine Ecole-Entreprise, réalisée en partenariat avec le MEDEF.

Le lycée compte près de 500 élèves. Au niveau IV, il propose six baccalauréats professionnels, dont le bac pro Services de proximité et vie locale (SPVL). En 2012, le taux de réussite au baccalauréat professionnel SPVL (concerné par l'expérimentation) est de 85,7 % (France entière : 93,3 %) ⁸.

1.1.1. La filière SPVL

Le bac pro Services de proximité et vie locale est de création récente, puisqu'il existe depuis 2006 ; il est orienté vers le secteur social. Quatre champs d'activités constituent le socle de la formation :

- A1 Activités de soutien et d'aide à l'intégration
- A2 Activités participant à la socialisation et au développement de la citoyenneté
- G1 Gestion des espaces ouverts au public
- G2 Gestion du patrimoine locatif.

Chaque lycée doit positionner son enseignement sur deux de ces quatre champs.

C'est une filière qui concerne des effectifs modestes. Seuls trois autres lycées proposent la section SPVL dans l'académie de Lyon, un lycée public et deux lycées privés. Dans le lycée étudié, la section du bac pro SPVL a été ouverte tout récemment. Le lycée a choisi les champs d'activités A1 et G2.

⁶ Ici RA = Rhône Alpes et SPVL désigne la filière de formation concernée par l'expérimentation dans ce lycée.

⁷ Les CUCS ont succédé en 2007 aux contrats de ville. Il s'agit d'un contrat passé entre l'Etat et les collectivités territoriales pour mettre en œuvre un projet de territoire au bénéfice de quartiers en difficultés (chômage, violence, logement...). Ce contrat engage chacun des partenaires à réaliser des actions concertées pour améliorer la vie quotidienne des habitants de ces quartiers.

⁸ Données issues de la Banque Centrale de Pilotage (BCP), ministère de l'Education nationale.

Schématiquement, le module A1 correspond aux métiers de la médiation sociale, tandis que le module G2 renvoie à l'activité des offices HLM.

1.1.2. Les élèves concernés par l'expérimentation

Les actions mises en place dans le cadre du dispositif N-1 ont été obligatoires pour les élèves de terminale. Elles se sont déroulées pendant des heures d'enseignement professionnel, en présence du professeur chargé de cette tranche horaire. En revanche, celles qui ont été organisées la seconde année dans le cadre du dispositif N+1 étaient nécessairement facultatives, puisqu'elles étaient destinées aux anciens élèves. Certaines ont aussi été proposées aux élèves de terminale – et même de première – de la filière SPVL, dans la limite des places restées disponibles. Celles-ci étaient alors facultatives.

Les deux années de l'expérimentation, la classe de terminale a compté une quinzaine d'élèves, dont un seul garçon. La plupart des élèves ont intégré cette section par choix. Il y a eu une sélection à l'entrée. Lorsque ces élèves sont entrés en première SPVL, le bac pro ASSP⁹, qui permet de poursuivre jusqu'au niveau bac dans la filière sanitaire, n'était pas encore accessible au lycée.

Les élèves de terminale SPVL qui ont bénéficié du dispositif N-1 ont réalisé leur scolarité professionnelle en quatre ans : deux ans de BEP (ou plus rarement de CAP) puis deux ans de bac pro. Beaucoup sortaient du BEP Carrières sanitaires et sociales (CSS), quelques-uns du CAP Agent de prévention et de sécurité. La plupart de ceux qui étaient issus du BEP CSS avaient déjà travaillé depuis l'obtention de leur BEP, généralement pendant les vacances scolaires. Toutefois, plusieurs élèves travaillaient aussi pendant l'année scolaire, le soir après les cours et/ou le week-end, notamment comme agent de service à l'hôpital.

Les profils socio-économiques étaient assez hétérogènes, mais pas particulièrement défavorisés. Beaucoup d'élèves habitaient loin ; certains avaient des temps de transport importants, d'autres logeaient temporairement à proximité (en foyer, en colocation ou comme jeune fille au pair).

Le professeur principal estimait que le niveau de la classe était satisfaisant ; très peu d'élèves étaient en réelle difficulté.

Lycée RA/SPVL	2011-2012	2012-2013
Dispositif N-1	Oui	Oui
Effectif théoriquement concerné	15	15
Dispositif N+1	Non	Oui
Effectif théoriquement concerné	Sans objet	15

1.1.3. La situation du marché du travail local et les formations post-bac accessibles aux bacheliers

Le lycée est implanté dans une ville anciennement industrielle qui a recentré son activité économique sur d'autres activités, notamment tertiaires. Dans la commune, le taux de chômage est de 10,7 % et le revenu moyen par ménage est de 15 559 €/an¹⁰. Le contexte économique n'est donc pas défavorable, d'autant plus que le site bénéficie de la proximité immédiate de Lyon, ville dynamique dont le taux de chômage n'est que de 8,8 %.

⁹ ASSP = Accompagnement Soins et Service à la Personne. Ce nouveau bac pro a remplacé le BEP Carrières sanitaires et sociales (CSS) dans le cadre de la création du bac pro en 3 ans. Il existe depuis septembre 2011 pour l'entrée en seconde.

¹⁰ Source : site internet suivant (mis à jour en 2012) : <http://www.linternaute.com/ville/>

Les structures susceptibles d'être intéressées par la filière SPVL ne manquent pas sur ce territoire très urbanisé : organismes de logement social, associations d'aide à l'insertion ou à l'intégration des populations d'origine étrangère, etc. Toutefois, le bac pro SVPL est trop récent pour être réellement connu des employeurs, et ceux-ci ont coutume de recruter plutôt à bac +2, notamment à l'issue du BTS Economie sociale et familiale (ESF).

Toute la panoplie des formations supérieures est accessible à proximité.

1.2. Le lycée P/SPVL¹¹

Le lycée P/SPVL est situé dans une ville de 12 000 habitants du sud de la Picardie. Il se trouve à trois kilomètres d'une ville bien desservie par les transports en commun, qui permet de gagner Paris en un peu plus d'une demi-heure de train. Le lycée est récent : il reçoit des élèves depuis 1990. Il est situé dans un cadre de verdure, à l'écart du centre-ville. Il est implanté dans un quartier défavorisé. De ce fait, il bénéficie de plusieurs programmes prioritaires, dont le classement en Zone Urbaine Sensible (ZUS). L'établissement mène une politique active de promotion de l'accès aux études, ce qui lui a valu d'obtenir différents labels ces dernières années ; il promeut aussi des projets extra scolaires.

Deux structures y cohabitent : un lycée général et technologique (LGT), et un lycée professionnel (LP) axé sur les formations tertiaires. Il compte aujourd'hui environ 1200 élèves, équitablement répartis entre le LP et le LGT. Au niveau IV, le LP propose cinq baccalauréats professionnels, dont le bac pro Services de proximité et vie locale. En 2012, le taux de réussite au baccalauréat professionnel SPVL (concerné par l'expérimentation) est de 95,7 % (France entière : 93,3 %) ¹².

1.2.1. La filière SPVL au sein du lycée P/SPVL

Les caractéristiques générales de la filière ont été présentées ci-dessus. Au lycée P/SPVL, la section du bac pro Services de Proximité et de Vie locale (SPVL) est ouverte depuis la rentrée de septembre 2006. C'est une section peu répandue, il n'y a que deux classes de SPVL dans l'académie d'Amiens. Comme le lycée précédent, celui-ci a choisi les champs d'activités A1 et G2 parmi les quatre champs possibles.

1.2.2. Les élèves concernés par l'expérimentation

Les actions mises en place au lycée dans le cadre du dispositif N-1 ont été obligatoires pour les élèves de terminale. Elles se sont déroulées pendant les heures de cours, en présence du professeur chargé de la tranche horaire concernée. Il faut noter que des heures d'enseignement général ont été mobilisées, et pas uniquement des heures d'enseignement professionnel.

La première année de l'expérimentation, la classe de terminale a compté 25 élèves, dont 24 filles et un garçon. La seconde année, il n'y avait plus qu'une quinzaine d'élèves, dont toujours un seul garçon.

Les élèves de terminale SPVL qui ont bénéficié du dispositif N-1 ont réalisé leur scolarité professionnelle en quatre ans : deux ans de BEP (ou plus rarement de CAP) puis deux ans de bac pro. La quasi-totalité des élèves sortaient du BEP Carrières sanitaires et sociales (CSS), créé au sein de l'établissement à la rentrée de septembre 2003. C'est à regret que la plupart des élèves de la classe de SPVL ont quitté le domaine sanitaire pour le domaine social. En effet, au moment de leur entrée dans

¹¹ Ici P = Picardie et SPVL désigne la filière de formation concernée par l'expérimentation dans ce lycée.

¹² Données issues de la Banque Centrale de Pilotage (BCP), ministère de l'Education nationale. Le proviseur du lycée a souligné la progression des élèves de cette filière en 2011-2012 par rapport à la promotion précédente. Le taux de réussite au bac pro SPVL y est en effet passé de 79 % à 95,7%, ce qui correspond à un seul élève ayant échoué. Ce proviseur attribuait cette amélioration des résultats aux vertus du dispositif N-1 mis en place en 2011-2012.

la filière SPVL, le lycée ne proposait pas encore la section de bac pro ASSP¹³, qui permet de poursuivre dans la filière sanitaire.

Le profil socio-économique des élèves est relativement homogène. Les élèves issus de l'immigration sont très largement majoritaires. Les élèves sont presque tous issus de milieux défavorisés, voire très défavorisés. Beaucoup vivent dans des familles touchées par le chômage. Cela explique sans doute le fait que plusieurs élèves de la classe de SPVL travaillent de manière régulière parallèlement à leurs études. En outre, presque toutes les élèves cherchent à travailler durant les vacances scolaires.

Le niveau de la classe est qualifié de « moyen », avec un noyau important d'élèves en réelle difficulté¹⁴.

Lycée P/SPVL	2011-2012	2012-2013
Dispositif N-1	Oui	Oui
Effectif théoriquement concerné	25	15
Dispositif N+1	Non	Oui
Effectif théoriquement concerné	Sans objet	25

1.2.3. Informations sur le marché du travail local et sur les formations post-bac accessibles aux bacheliers

Le contexte économique est très difficile. Cette partie Sud de la Picardie est particulièrement sinistrée. De nombreuses entreprises industrielles ont fermé leurs portes depuis une vingtaine d'années. Dans la ville de 12 000 habitants, le taux de chômage atteint 20 % en 2012 et le revenu moyen annuel par ménage est de 11 400 euros¹⁵. Aux dires de nos interlocuteurs, le chômage est encore plus élevé dans certains quartiers où 50 % des jeunes seraient sans solution. Et la ville voisine située à trois kilomètres n'est pas mieux lotie (35 000 habitants, taux de chômage de 21 %).

Les structures susceptibles d'être intéressées par leur profil de bacheliers SPVL ne manquent pas sur ce territoire : organismes de logement social, associations d'aide à l'insertion ou à l'intégration des populations d'origine étrangère, etc. Aux dires d'un enseignant, ce qui fait défaut, ce sont les budgets pour recruter. Autant il est aisé de trouver un stage non rémunéré, autant il est difficile d'être recruté ensuite, même si le stage a été positif.

Ces difficultés d'insertion professionnelle contribuent à expliquer la demande de poursuite d'études. En ce qui concerne les élèves des classes de SPVL étudiées, c'est vrai dès la sortie du BEP CSS : certaines ont entrepris le bac SPVL faute de perspective d'emploi. De même, en fin de terminale la plupart envisagent une solution de repli, dite « plan B », consistant généralement en une inscription en BTS. Souvent, il ne s'agit pas pour elles d'une stratégie visant à améliorer leur niveau de qualification pour augmenter leurs chances d'insertion, mais plutôt d'une solution d'attente faute de mieux.¹⁶

¹³ ASSP = Accompagnement Soins et Service à la Personne. Au lycée, ce nouveau bac pro est ouvert pour l'entrée en seconde depuis septembre 2011.

¹⁴ Ces observations sont issues des affirmations convergentes de plusieurs acteurs de l'établissement (chef de travaux, enseignants).

¹⁵ Source : site internet de la municipalité.

¹⁶ Ces observations résultent de plusieurs témoignages émanant à la fois du référent du projet, d'enseignants et d'élèves. Une enseignante de disciplines professionnelles nous a expliqué qu'elle a insisté toute l'année auprès des élèves sur la nécessité d'avoir une solution de repli, qu'elle nomme « plan B », au cas où leur projet de premier rang n'aboutirait pas.

Toutefois, poursuivre ses études suppose presque toujours une mobilité, le seul BTS proposé par le lycée étant celui d'Assistant de Gestion PME-PMI. En outre, nombre d'élèves se trouvent confrontés au rejet de leur dossier de candidature en BTS. Ils s'orientent généralement alors vers une première année de licence à l'université, notamment à Amiens. Mais les résultats des partiels de fin de premier semestre sonnent bien souvent le glas de leurs projets d'études universitaires.

1.3. Le lycée RA/IP¹⁷

Le lycée professionnel RA/IP est situé en centre-ville de Lyon. C'est un établissement de taille modeste (il compte environ 250 élèves), rattaché à un gros lycée général et technologique. Il est situé en ZEP (zone d'éducation prioritaire). Il est issu d'une histoire qui remonte à plus d'un siècle, marquée par plusieurs restructurations importantes. Il est désormais principalement orienté vers des formations de l'industrie. Au niveau IV, le lycée professionnel (LP) propose quatre baccalauréats professionnels, dont le bac pro Industries de procédés (IP). En 2012, le taux de réussite au baccalauréat professionnel IP (concerné par l'expérimentation) est de 63,0 % (France entière : 81,1 %) ¹⁸.

1.3.1. La filière IP et son implantation au lycée RA/IP

Le bac pro Industries de procédés a été créé en 1997. Il prépare à la conduite de procédés industriels de fabrication utilisant des propriétés physicochimiques. Les principales matières enseignées sont la chimie, la physique et les mathématiques. L'enseignante responsable de l'expérimentation dans ce lycée explique que ce bac pro est particulièrement exigeant en termes de capacités d'abstraction et de concentration. Les titulaires de ce bac pro peuvent trouver un emploi non seulement dans les industries chimiques, mais aussi dans toutes celles qui utilisent les mêmes procédés : agroalimentaire, nucléaire, production d'énergie...

Le bac pro IP concerne des effectifs relativement modestes. En 2010, de l'ordre de 420 élèves et 75 apprentis se sont présentés à l'examen ¹⁹. Ce bac pro a récemment été rénové : il s'intitule désormais le bac pro « Procédés de la chimie, de l'eau et des papiers-cartons ». La première promotion d'élèves préparant la nouvelle version de ce bac est entrée en seconde en septembre 2012 ; la dernière session d'examen de la spécialité « Industries de procédés » aura lieu en 2014.

Au lycée RA/IP, la section du bac pro IP a été ouverte en septembre 2009. Les professeurs rencontrés enseignant les matières professionnelles estiment que le démarrage de cette filière est difficile car elle souffre de la concurrence d'un centre de formation d'apprentis (CFA) privé financé par l'Union des industries chimiques (UIC). D'après eux, celui-ci sélectionne les meilleurs candidats, leur trouve des entreprises d'accueil et leur assure des débouchés en raison de ses liens étroits avec la profession. La nouvelle section du lycée, mal connue, est peu demandée. De ce fait, les classes sont très hétérogènes quant à l'intérêt porté à la matière. La responsable du projet a vu dans l'expérimentation N-1/N+1 une opportunité pour accélérer la constitution de réseaux avec les professionnels des différents secteurs concernés et pour faire connaître la section du lycée aux intermédiaires de l'emploi.

¹⁷ Ici RA = Rhône Alpes et IP désigne la filière de formation concernée par l'expérimentation dans ce lycée.

¹⁸ Données issues de la Banque Centrale de Pilotage (BCP), ministère de l'Éducation nationale. En 2011, le taux de réussite des élèves du lycée à ce bac professionnel IP avait été nettement plus élevé, puisqu'il atteignait 83%. La responsable du projet N-1/N+1 attribue cette dégradation par rapport à la promotion précédente au niveau plus faible des élèves ayant préparé le bac pro en trois ans après la seconde, relativement à ceux ayant suivi deux ans de BEP avant leur bac pro en deux ans. En 2010-2011, il y avait une seule classe de terminale IP préparant le bac en 2 + 2 ans ; en 2011-2012 il y avait deux classes, l'une le préparant en 2 + 2 ans et l'autre en 3 ans ; enfin en 2012-2013 c'était à nouveau une seule classe, en 3 ans.

¹⁹ Source : base REFLET du Céreq. Les chiffres indiqués concernent la France métropolitaine et sont arrondis. Pour la voie scolaire, les chiffres sont supérieurs pour les sessions de 2011 (520) et 2012 (830) en raison du cumul des élèves ayant préparé le bac pro en 4 ans et en 3 ans.

Ces mêmes enseignants signalent en outre qu'ils se heurtent à deux problèmes récurrents : la propension des élèves à l'absentéisme et la difficulté de trouver des entreprises d'accueil pour les périodes de stage en entreprise. Or, d'après la responsable de l'expérimentation au sein du lycée, la qualité des stages effectués en terminale joue un rôle déterminant pour valoriser le CV et trouver un emploi dans le domaine de la formation.

1.3.2. Les élèves concernés par l'expérimentation

La première année, deux types d'actions ont été mises en place au lycée dans le cadre du dispositif N-1 pour les élèves de terminale. Les unes, destinées à la classe entière, ont été définies comme obligatoires et se sont déroulées pendant les heures de cours, en présence du professeur chargé de la tranche horaire concernée ou de la responsable du dispositif expérimental. Il faut noter que des heures d'enseignement général ont été mobilisées, et pas uniquement des heures d'enseignement professionnel. Les autres ont consisté à proposer des ateliers thématiques, généralement programmés de 16 à 18 heures, sur la base du volontariat. En effet, ces ateliers, financés sur le budget de l'expérimentation, ne pouvaient accueillir qu'une douzaine de participants à chaque fois.

La première année de l'expérimentation il y avait deux classes de terminale IP, l'une préparant le bac pro en deux ans après deux ans de BEP (dernière promotion de l'ancien système) et l'autre en trois ans après la troisième (première promotion du nouveau). La seconde année, il n'y avait plus qu'une classe de terminale. Les classes comptent 23 ou 24 élèves, dont un petit tiers de filles. Les matières générales sont enseignées en classe entière, contrairement aux matières professionnelles, pour lesquelles le travail se fait par demi-groupes²⁰.

Le profil socio-économique des familles n'est pas homogène. Le lycée professionnel, situé en centre-ville et couplé à un lycée général et technologique, bénéficie d'une mixité sociale. Certains élèves ont intégré cette section IP par choix et viennent parfois de loin, mais beaucoup sont là par défaut.

D'après les enseignants, le niveau des élèves est très hétérogène au sein de chaque classe. Mais globalement, les élèves issus du BEP ont un meilleur potentiel scolaire que ceux qui sont entrés en seconde IP en fin de troisième.

Lycée RA/IP	2011-2012	2012-2013
Dispositif N-1	Oui	Oui
Effectif théoriquement concerné	24+23 = 47	24
Dispositif N+1	Non	Oui
Effectif théoriquement concerné	Sans objet	47

1.3.3. Informations sur le marché du travail local et sur les formations post-bac accessibles aux bacheliers

Lyon et ses environs présentent un fort potentiel d'embauche dans les secteurs susceptibles de recruter les sortants du bac professionnel IP (chimie, pharmacie, agro-alimentaire, etc.). La chimie fine notamment a des besoins importants en raison de nombreux départs en retraite. Dans l'agro-alimentaire, les bacheliers IP peuvent travailler sur les machines automatisées alors que le bac pro biotechnologies ne donne accès qu'à la conduite des machines simples. De nombreuses entreprises recherchent ce profil IP, tant dans la banlieue lyonnaise que dans la plaine de l'Ain, ou encore vers le Sud, dans la Drôme ou en Ardèche.

²⁰ C'est la capacité d'accueil des salles d'atelier, limitée à douze élèves, qui détermine l'effectif maximal de la classe.

La présence du CFA privé génère certes une concurrence importante, comme le souligne la responsable du projet : « Tant qu'il y a des élèves du CFA sur le marché de l'emploi, les nôtres n'ont aucune chance ». Car le CFA sélectionne tant sur le niveau scolaire²¹ que sur le comportement : « Les entreprises où ils placent leurs élèves, ce sont des clients, ils n'envoient pas n'importe qui ». Malgré ce handicap, la situation du marché de l'emploi offre de réelles opportunités pour les élèves du lycée les plus motivés. La responsable du projet indique qu'un élève majeur ayant effectué dans de bonnes conditions au moins un des deux stages de terminale comme aide-opérateur dans une entreprise correspondant bien à sa formation a toutes les chances d'être ensuite pris en CDD durant les vacances scolaires, puis recruté en CDI à la rentrée suivante. Ce qui explique son investissement, en tant qu'enseignante, pour préparer ses élèves à la recherche de stage dès la classe de première.

Les salaires proposés aux débutants sont corrects car ils sont gonflés par des majorations liées au travail posté. En effet, les opérateurs sur machines travaillent presque toujours en horaires postés (de 2x8 à 5x8 selon les cas). Le problème – d'ailleurs perçu dès la recherche de stage – est celui de la mobilité des jeunes, car ces emplois ne sont pas desservis par les transports en commun (zones industrielles excentrées, horaires décalés...) Or, la plupart des élèves ne disposent pas d'un véhicule.

Pour ceux qui cherchent à poursuivre leurs études, toute la panoplie des formations supérieures est accessible à proximité.

Exemples de formations poursuivies après un bac pro IP :

- Mention complémentaire Métiers de l'eau
- BTS Chimiste
- BTS Contrôle industriel et régulation automatique
- BTS Industries papetières option production des pâtes, papiers et cartons
- BTS Industries papetières option transformation des papiers et cartons
- BTS Métiers de l'eau

Toutefois, la responsable du projet souligne la difficulté des bacheliers IP en BTS. Pour deux raisons principales :

1) le programme du bac IP est très orienté vers la physique et peu vers la chimie, à l'inverse des BTS auxquels il destine. Les élèves d'IP « souffrent » donc particulièrement en chimie ;

2) contrairement aux élèves de bac technologique, ceux de bac pro n'ont pas l'habitude de fournir un travail personnel important. Ils sont vite dépassés par le rythme de travail en BTS.

En conséquence, seuls quelques rares élèves parmi les meilleurs de la classe peuvent espérer s'en sortir en BTS, et encore faut-il qu'ils soient particulièrement déterminés.

²¹ Selon la responsable du projet, même des sortants du bac S y postulent ; ils ne font alors que la dernière année.

1.4. Le lycée PC/EEEC²²

Le lycée professionnel PC/EEEC est situé dans une petite ville qui jouxte une ville de taille moyenne du Pas-de-Calais. L'établissement a été créé en 1966. C'était alors un collège d'enseignement technique (C.E.T.). Le lycée est aujourd'hui un lycée professionnel axé sur les formations industrielles, où, aux dires des enseignants comme des élèves, il fait bon vivre. Le cadre est agréable, bien aménagé, respecté des élèves. Le lycée est situé en Zone Urbaine Sensible (ZUS). De nombreuses initiatives sont engagées par la direction pour stimuler l'investissement des élèves (participation à des programmes avec le circuit du Mans, par exemple, pour les mécaniciens et les carrossiers).

Trois baccalauréats professionnels peuvent être préparés au sein de l'établissement :

- bac pro Electrotechnique, énergie, équipements communicants (EEEC)
- bac pro Maintenance de véhicules automobiles, option voitures particulières
- bac pro Réparation des carrosseries

En 2011-2012, le lycée comptait 381 élèves répartis en vingt classes :

CAP en 2 ans, 1^{ère} année – 2 classes : 25 élèves

CAP en 2 ans, 2^{ème} année – 2 classes : 21 élèves

2^{nde} pro – 5 classes : 110 élèves

1^{ère} pro – 7 classes : 157 élèves

Terminale pro – 4 classes : 68 élèves

En 2012, le taux de réussite au baccalauréat professionnel « Electrotechnique, énergie, équipements communicants » des élèves de l'établissement concernés par l'expérimentation est de 81,8 % (France entière : 73,2 %) ²³.

1.4.1. Les élèves concernés par l'expérimentation

En 2011-2012, tous les élèves des deux divisions de terminale du baccalauréat professionnel « Electrotechnique, énergie, équipements communicants » ont été intégrés dans le dispositif (première édition du volet N-1), soit 55 élèves au total. Leur implication s'est opérée sur le mode de l'obligation.

En 2012-2013, tous les élèves de terminale ont été impliqués dans le dispositif (deuxième édition du volet N-1) soit 71 élèves au total.

La filière « Electrotechnique, énergie, équipements communicants » est « très masculinisée » (100 % de garçons dans le lycée en question), malgré le souhait de la direction de l'établissement d'y accueillir des filles. Les élèves des classes concernées par l'expérimentation affichent un bon niveau scolaire, comme en témoigne le taux de réussite au baccalauréat en juin 2012 mentionné ci-dessus (+ 8,6 points par rapport à la moyenne nationale).

²² Ici PC = Pas-de-Calais et EEEEC désigne la filière de formation concernée par l'expérimentation dans ce lycée.

²³ Données issues de la Banque Centrale de Pilotage (BCP), ministère de l'Éducation nationale.

Lycée PC/EEEC	2011-2012	2012-2013
Dispositif N-1	Oui	Oui
Effectif théoriquement concerné	55	71*
Dispositif N+1	Non	Oui
Effectif théoriquement concerné	Sans objet	55

* en 2012-2013, tous les élèves de terminale « bac pro » du lycée ont été impliqués dans le dispositif

1.4.2. La situation du marché du travail local et les formations post-baccalauréat accessibles aux bacheliers

Le contexte économique n'invite pas à l'optimisme. La principale activité au niveau local est la transformation du poisson. Dans ce secteur, la maintenance des chaînes automatisées demande des électriciens. Plus au nord, une centrale électrique embauche également des jeunes diplômés en Electrotechnique Energie et Equipements Communicants. Un autre pôle d'activité et d'embauches potentielles se situe à une vingtaine de kilomètres du lycée, autour d'une entreprise de production d'équipements automobiles. Les perspectives d'emploi qui se dessinent en 2012 ne sont pas favorables. Quelques grosses entreprises locales sont menacées. La direction du lycée a participé récemment à une réunion avec les acteurs locaux de l'emploi qui ont souligné la fragilité du tissu économique de la région.

S'agissant des poursuites d'études éventuelles, l'offre de formation est limitée : les « électriciens » peuvent poursuivre en BTS à proximité alors que les « carrossiers » doivent se rendre à Valenciennes. Il faut souligner que le réseau local de transports n'est pas très dense et qu'un déplacement de dix kilomètres, compte tenu du tissu local et de la fréquence des moyens de transports, peut demander plus d'une heure de trajet alors que dans l'agglomération lilloise, par exemple, la même distance serait couverte en beaucoup moins de temps.

1.5. Le lycée PC/Commerce²⁴

Le lycée PC/Commerce est situé au centre d'une petite ville née de la fusion de deux communes, à huit kilomètres d'une ville de taille moyenne, dans une zone du Pas-de-Calais qui a vécu une reconversion économique totale avec la disparition des mines. Le lycée PC/Commerce accueille un peu plus de 1600 élèves. Il intègre filières générales, technologiques et professionnelles. Le projet d'établissement est structuré autour de cinq axes :

- réussir sa scolarité
- construire son avenir
- s'impliquer et s'ouvrir aux mondes
- renforcer les cohérences
- faire vivre les partenariats, le lycée au cœur d'un réseau

En septembre 2011, l'établissement comportait 37 divisions menant au baccalauréat général ou technologique (6 baccalauréats), 10 divisions menant au baccalauréat professionnel (2 baccalauréats) et 11 divisions post-baccalauréat (5 BTS et une Formation complémentaire d'initiative locale (FCIL)).

²⁴ Ici PC = Pas-de-Calais et Commerce est la filière de formation concernée par l'expérimentation dans ce lycée.

En 2012, le taux de réussite au baccalauréat professionnel « Commerce » (concerné par l'expérimentation) est de 73,5 % (France entière : 79,7 %) ²⁵.

1.5.1. Les élèves concernés par l'expérimentation

En 2011-2012, le dispositif a été ouvert aux élèves de première et terminale de la filière « bac pro Commerce », et à d'anciens élèves ayant obtenu leur baccalauréat professionnel « Commerce » en 2010 ou 2011, sur le mode du volontariat. Cette option visait à impliquer dans le dispositif les élèves les plus déterminés. Les élèves se sont positionnés à l'origine en fonction de leur projet : bon nombre de ceux qui envisageaient une poursuite d'études ou qui avaient déjà des contacts professionnels prometteurs ne se sont pas engagés. Les membres de l'équipe chargée du projet n'ont cependant pas hésité à solliciter tout particulièrement les élèves qui, à leur sens, avaient le plus besoin d'un accompagnement.

25 élèves ou anciens élèves ont intégré le dispositif, sur le mode du volontariat : 8 anciens élèves qui ont obtenu le bac pro « Commerce » en 2010 ou 2011, 3 élèves de première bac pro « Commerce » et 14 élèves de terminale bac pro « Commerce ».

Lycée PC/Commerce	2011-2012	2012-2013
Dispositif N-1	Oui	Oui
Effectif théoriquement concerné	25	17*
Dispositif N+1	Non	Oui
Effectif théoriquement concerné	Sans objet	25

* En 2012-2013, 17 élèves de terminale « bac pro Commerce » ont été impliqués dans le dispositif

1.5.2. Informations sur le marché du travail local et sur les formations post-bac accessibles aux bacheliers

Le lycée PC/Commerce se situe dans l'ancien bassin minier du Pas-de-Calais. La reconversion du bassin s'avère difficile (la dernière mine du bassin a fermé en 1991). Le déclin de l'emploi industriel observé depuis de nombreuses années a dessiné un marché du travail peu porteur. Toutefois, le développement d'une zone commerciale, au nord de la ville, génère de nouvelles perspectives d'emploi, notamment dans le secteur intéressant les diplômés de la filière « Commerce », même si celles-ci restent timides. L'insertion des jeunes reste difficile d'où une forte tendance à la poursuite d'études en BTS quand les résultats scolaires le permettent. Deux motifs président à ce choix : d'une part, les bacheliers peinent à trouver un emploi, dotés de leur seul baccalauréat ; d'autre part, ils pensent, à juste titre, que l'accès à l'emploi sera facilité s'ils disposent d'un diplôme de niveau supérieur. En conséquence, environ un bachelier professionnel issu de l'établissement sur deux poursuit au-delà du baccalauréat ²⁶. Parmi les élèves demandant à être admis en BTS, peu sont refoulés, du fait du grand nombre de places dans l'académie.

²⁵ Données issues de la Banque Centrale de Pilotage (BCP), ministère de l'Education nationale.

²⁶ Contre un sur quatre pour l'ensemble des bacheliers professionnels : cf. *Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2011 à 2020*. ; Note d'information. Enseignement supérieur et recherche 11.16 novembre, p.3

1.6. Le lycée P/EEEC + Commerce²⁷

Le lycée P/EEEC+Commerce est situé dans une ville de taille moyenne du département de l'Aisne. L'établissement intègre trois filières : générale, technologique et professionnelle. Au sein du lycée se trouve le GRETA, ce qui explique que le dispositif est largement structuré autour des liens entre formation initiale et formation continue, tant du point de vue de sa conception que des personnes impliquées dans le dispositif. L'établissement cherche à créer des ponts entre l'école et la vie active.

Le lycée P/EEEC + Commerce dans son ensemble accueille 1 700 élèves pour 144 professeurs. En son sein, le lycée professionnel est composé de 33 divisions dans lesquelles se répartissent 726 élèves pour 81 professeurs. La voie professionnelle prépare au CAP et au baccalauréat professionnel (10 spécialités dont « Commerce » et « Electrotechnique, énergie, équipements communicants »).

En 2012, les taux de réussite aux baccalauréats professionnels « Commerce » et « Electrotechnique, énergie, équipements communicants » (concernés par l'expérimentation) sont respectivement de 65 % et 78,4 % (France entière : 79,7 % et 73,2 %) ²⁸.

1.6.1. Les élèves concernés par l'expérimentation

En 2011-2012, le choix a été fait par la direction de l'établissement d'intégrer dans le dispositif tous les élèves de terminale du baccalauréat professionnel « Electrotechnique, énergie, équipements communicants » et tous ceux de terminale du baccalauréat professionnel « Commerce », soit 70 élèves au total (volet N-1) : 35 en terminale du baccalauréat professionnel « Commerce », 35 en terminale du baccalauréat professionnel « Electrotechnique, énergie, équipements communicants ». Les 70 élèves ont été impliqués dans le dispositif sur le mode de l'obligation.

La reconduction du volet « N-1 » en 2012-2013 a été réalisée « *en réduisant la voilure* » : 40 élèves de terminale « bac pro Electrotechnique, énergie, équipements communicants » ont été impliqués dans le dispositif.

Lycée PC/EEEC	2011-2012	2012-2013
Dispositif N-1	Oui	Oui
Effectif théoriquement concerné	70	40*
Dispositif N+1	Non	Oui
Effectif théoriquement concerné	Sans objet	70

* En 2012-2013, 40 élèves de terminale « bac pro EEEEC » ont été impliqués dans le dispositif

1.6.2. Informations sur le marché du travail local et sur les formations post-bac accessibles aux bacheliers

La région connaît un déclin industriel résultant notamment de l'extinction de la filière textile. Le taux de chômage se situe au-dessus de la moyenne nationale : en Picardie, le taux de chômage atteint 12,3 % en juillet 2013 (France entière : 10,56 %). Des pôles de compétences se mettent en place, le maire de la ville souhaiterait en faire la « ville du numérique ».

L'offre de formation alentour est abondante mais, aux dires de la direction de l'établissement, les jeunes ont tendance à choisir leurs études post-baccalauréat en fonction de l'établissement

²⁷ Ici P = Picardie. EEEEC et Commerce sont les deux filières de formation concernées par l'expérimentation dans ce lycée.

²⁸ Données issues de la Banque Centrale de Pilotage (BCP), ministère de l'Education nationale.

d'enseignement plutôt que des caractéristiques de la formation. Le choix de la filière serait donc principalement motivé par le lieu géographique plus que par la spécialité, alors que les transports publics sur l'agglomération sont gratuits pour les étudiants.

Tableaux récapitulatifs

Dispositif N-1 / Effectif théoriquement concerné (élèves de terminale)

	2011-2012	2012-2013
Lycée RA/SPVL	15	15
Lycée P/SPVL	25	15
Lycée RA/IP	24+23 = 47	24
Lycée PC/EEEC	55	71
Lycée PC/Commerce	25	17
Lycée P/EEEC	70	40

Dispositif N+1 / Effectif théoriquement concerné (anciens élèves de terminale)

	2011-2012	2012-2013
Lycée RA/SPVL	Sans objet	15
Lycée P/SPVL	Sans objet	25
Lycée RA/IP	Sans objet	47
Lycée PC/EEEC	Sans objet	55
Lycée PC/Commerce	Sans objet	25
Lycée P/EEEC	Sans objet	70

2. LES ÉLÈVES

Comment caractériser les élèves de lycée professionnel impliqués dans l'expérimentation du dispositif d'aide à l'insertion ou potentiellement concernés par son extension ? Plusieurs traits se dégagent des observations que nous avons pu conduire et des entretiens que nous avons réalisés. Il est utile de les mettre en lumière afin d'envisager les actions à développer et les conditions de leur mise en œuvre.

2.1. Des élèves le plus souvent issus de familles « défavorisées »

Une large partie des élèves de lycée professionnel appartiennent à des familles dites « défavorisées » selon les critères de l'Éducation nationale²⁹. En témoigne la part des élèves boursiers dans les lycées professionnels : en 2009, elle atteignait 32,3 % (17,1 % en lycée général)³⁰. Les élèves inscrits dans les établissements impliqués dans l'expérimentation n'échappent pas à la tendance bien que des disparités affleurent selon les établissements et dans les établissements. Aux dires des directions d'établissements impliqués dans l'expérimentation, pour ce qui concerne leur lycée, la part des élèves boursiers tend à augmenter depuis quelques années.

2.1.1. Des conditions de vie difficiles pour beaucoup

Une part non négligeable des jeunes concernés par le dispositif évolue dans un contexte familial qui rend parfois difficile le suivi de la scolarité (problèmes d'assiduité, de respect des horaires, de transports...). En conséquence, les équipes pointent la nécessité d'accompagner les élèves au-delà de la seule transmission des savoirs.

Aux dires des équipes, les jeunes du lycée professionnel qui évoluent dans des contextes familiaux difficiles rencontrent des problèmes qui amènent les enseignants à porter une attention particulière au suivi personnel des élèves. Ces enseignants précisent que leur implication déborde souvent de leur mission professionnelle traditionnelle qui est essentiellement de transmettre des savoirs. Cependant, si les conditions d'apprentissage ne sont pas remplies, alors la transmission des savoirs est impossible, ou pour le moins fortement compromise, d'où la nécessité, selon eux, d'aider le jeune à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent afin de pouvoir assurer leur mission première. Citons à ce propos, l'avantage des secondes « Tremplin » mis en place dans plusieurs établissements : la classe de « seconde tremplin » s'adresse à des élèves issus de troisième pour lesquels les acquis, les méthodes et les résultats rendent incertaine la réussite en seconde. Le but est d'amener l'élève avec succès au baccalauréat. L'emploi du temps inclut des séances en groupes et une aide au travail en plus des horaires prévus. Une attention particulière est portée à la mise en place des méthodes de travail et de l'autonomie. Entre autres mesures, dès la classe de seconde, l'élève se voit affecter un tuteur qui a pour mission d'assurer un suivi individualisé³¹.

Bien entendu, ce registre de l'aide individuelle en réponse aux problèmes extra scolaires que rencontrent les élèves ne peut venir se placer dans les actions envisageables telles que celles inscrites dans le cadre de l'expérimentation. Il est toutefois utile, à notre sens, d'évoquer cette question afin de préciser le profil de bon nombre d'élèves concernés par les actions en jeu.

²⁹ La catégorie est définie à partir de la PCS du responsable de l'élève. La catégorie dite "défavorisée" comprend les ouvriers qualifiés, les ouvriers non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle.

³⁰ Cf. L'état de l'école, n° 20, édition 2010

³¹ A ne pas confondre avec le dispositif « Tremplin » visant à faciliter l'entrée dans l'emploi.

Quand la situation économique, sociale et familiale des élèves entrave le bon suivi de leur scolarité, les enseignants sont amenés à assurer un accompagnement personnalisé des élèves concernés afin de les aider à surmonter les difficultés auxquelles ils se heurtent.

2.1.2. Des repères relatifs à l'emploi flous, voire inexistants

Si la situation économique, sociale et familiale dans laquelle se trouvent bon nombre d'élèves influence sans nul doute le suivi de leur scolarité, elle influence également la familiarité qu'ils entretiennent avec les conditions d'exercice d'un emploi et les exigences d'une recherche d'emploi. Ce trait est à prendre en considération dans la construction des actions visant à faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes en question.

Dans le Nord-Pas-de-Calais ainsi qu'en Picardie, régions très affectées par la crise économique, les problèmes d'emploi sont de plus en plus aigus : en juillet 2013, le Nord Pas-de-Calais affichait un taux de chômage de 11,7 % et la Picardie de 12,3 % (France entière : 10,5 %) ³². Ainsi, beaucoup de jeunes lycéens professionnels appartiennent à des familles en grande difficulté économique et sociale. Aux dires des équipes, certains élèves n'auraient même jamais vu leurs parents travailler. Outre les difficultés matérielles, déjà soulignées, qui découlent de ces situations extrêmes (telle l'impossibilité de se rendre au lycée quand l'adresse du domicile de l'élève ne permet pas l'accès aux transports en commun et que la voiture familiale est en panne sans possibilité de la réparer, faute de moyens), le jeune évolue dans un environnement composé de personnes « éloignées de l'emploi ». De ce fait, les repères nécessaires à son positionnement quant à l'emploi et à ses exigences sont parfois inexistants. Bien souvent, les jeunes ne peuvent trouver dans leur entourage les exemples ou les conseils nécessaires à la construction d'une posture à l'égard du travail et de l'emploi.

Il y a donc lieu, dans l'intérêt d'une part non négligeable des lycéens professionnels, de mettre en place des actions qui permettent de pallier le défaut de modèles identificatoires au regard de l'emploi, dont d'autres peuvent bénéficier, et le manque d'informations utiles, qu'il s'agisse d'envisager une entrée directe sur le marché du travail ou une poursuite d'études, une fois leur diplôme du baccalauréat en poche.

Parfois, les modèles parentaux ou ceux que le jeune pourrait trouver dans son entourage ne permettent pas l'identification nécessaire à l'adoption de la posture attendue à l'égard de l'activité professionnelle. Un travail sur les normes socioprofessionnelles serait donc utile.

2.2. Des élèves qui pour beaucoup manqueraient de confiance en eux

Aux dires des enseignants comme des personnels non enseignants des établissements, une bonne partie des élèves du lycée professionnel empruntent la voie professionnelle par défaut, faute de résultats scolaires suffisants pour intégrer la filière générale ou technologique. L'orientation en filière professionnelle ferait suite à un parcours scolaire peu brillant, voire chaotique ³³. Ainsi, les élèves en question auraient cheminé au cours de leur scolarité en se sentant dévalorisés, du moins au regard des critères du système scolaire. Cette « dévalorisation » s'accompagnerait d'un manque de confiance en soi, adossé à un « déficit de l'estime de soi ».

³² Cf. « La carte du chômage région par région », en ligne sur le site capital.fr

³³ La question des parcours scolaires des élèves de lycées professionnels a fait l'objet de nombreux travaux qui mettent également l'accent sur le poids de l'origine sociale sur les orientations. Cf. Charlot Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos, 1999 ; Jellab Aziz, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, PUF, 2001 et Palheta Ugo, *La domination scolaire*, PUF, 2012

Seul un des projets retenus dans le cadre de l'expérimentation avait envisagé explicitement un travail sur l'estime de soi. C'est chemin faisant que la nécessité de mettre en jeu cette question au cours des ateliers s'est imposée. Pour autant, si plusieurs équipes s'accordent pour mettre en relief l'importance d'engager un travail dans ce sens avec les élèves, la mise en œuvre doit être opérée très délicatement.

En effet, tous les élèves de lycée professionnel ne souffrent pas d'un déficit d'estime de soi. D'une part, certains élèves, même s'ils sont minoritaires, ont choisi la voie professionnelle sans que celle-ci ne représente nécessairement pour eux une voie de relégation. D'autre part, la voie professionnelle peut aussi favoriser la réconciliation avec l'activité scolaire si elle permet à des élèves jusque-là en difficulté de rejoindre le chemin de la réussite.

Quoi qu'il en soit, de nombreux enseignants attirent l'attention sur la nécessité d'encourager les élèves et ce, notamment, en les valorisant tout au long de leur parcours. Leur passé scolaire, souvent ponctué d'échecs ou de désillusions, génère, pour beaucoup, des moments de découragement et une difficulté à se projeter dans une poursuite d'études qu'ils ne sont pas sûrs d'être en capacité d'assumer.

Aux dires d'un proviseur, les passerelles théoriques entre l'enseignement professionnel et l'enseignement technologique sont trop peu souvent empruntées alors qu'un baccalauréat technologique ouvre sur une poursuite d'études en BTS plus aisée. Ce dernier point est confirmé par les taux de réussite au BTS : en 2012, 58 % des candidats dotés d'un baccalauréat professionnel ont réussi l'examen contre 77 % des candidats dotés d'un baccalauréat technologique³⁴. Certains élèves seraient en mesure d'envisager ce type de réorientation compte tenu de leurs résultats mais y renoncent ou même ne l'envisagent aucunement de peur d'échouer. Les parents d'élèves seraient nombreux à déclarer que l'enseignement professionnel est plus à même de garantir la réussite de leur enfant.

La question de l'estime de soi mérite d'être prise en considération dans les actions à envisager. Toutefois, son intégration doit s'opérer de façon subtile.

2.3. La question de l'autonomie des élèves

La plupart des enseignants souligne la trop faible autonomie dont font preuve la grande majorité des élèves. La question se pose avec une acuité particulière au moment de l'entrée en seconde. De nombreux enseignants mettent en cause le passage au baccalauréat professionnel en trois ans qui provoque l'arrivée en seconde professionnelle d'élèves tout juste sortis du collège. Auparavant, le baccalauréat professionnel en quatre ans ménageait une transition *via* le BEP qui permettait aux jeunes de gagner en autonomie avant d'aborder la préparation du baccalauréat professionnel. Le problème de l'autonomie se pose de manière particulièrement aigüe en ce qui concerne le suivi des stages au cours desquels les élèves témoignent souvent d'un défaut de maturité qui déconcerte les tuteurs de stages. L'accès à l'autonomie ne se décrète pas. Il suppose un cheminement personnel, soutenu par des expériences. Celles-ci peuvent être impulsées au sein du système scolaire

A ce propos, une question taraude et divise assez souvent les enseignants : est-il préférable de « mater » les élèves » ou doivent-ils « leur lâcher la bride » afin de leur permettre d'accéder à plus d'autonomie ? Les tenants de la seconde option mettent en avant le bénéfice des voyages à l'étranger d'où les élèves reviennent souvent « métamorphosés ». Partis pour beaucoup chargés d'une anxiété non négligeable à la perspective de se retrouver livrés à eux-mêmes dans un contexte peu familier, la plupart rendent compte à leur retour de leur fierté d'avoir réussi « à se débrouiller seuls », quand une partie d'entre eux n'avaient même jamais pris le train auparavant. Cette liberté jamais expérimentée, accompagnée de la nécessité de faire face à des situations nouvelles, est à l'origine, aux dires des élèves comme des enseignants qui les ont encadrés, d'un déploiement de leurs potentialités : une fois rentrés en France, ils se sentent capables d'affronter des situations inenvisageables jusque-là. C'est

³⁴ Cf. CPC Info 53, *Le point sur...Le baccalauréat professionnel : insertion ou poursuite d'études*, 2013, p.19

peu de dire que « les voyages forment la jeunesse » ! Pour ceux-là en tous cas, l'expérience d'un séjour à l'étranger semble capitale. La réponse à la question posée initialement – « Jusqu'où « materner ? » » - tient peut-être dans un bon dosage au cas par cas, ce qui suppose un suivi individualisé.

L'organisation d'un séjour à l'étranger suppose une implication importante des enseignants à l'origine du projet. Le parcours organisationnel et administratif appelle une dépense d'énergie et un nombre d'heures de travail conséquent, mis en avant par tous les enseignants qui ont tenté l'aventure. Ces derniers sont unanimes à reconnaître les bénéfices que les élèves retirent de cette expérience. Dans l'un des établissements impliqué dans l'expérimentation, le séjour à l'étranger donnait lieu, de surcroît, suite au retour, à la présentation d'un dossier, assorti d'un oral devant un jury composé de deux enseignants du lycée afin d'obtenir la certification « Europro »³⁵. La reconnaissance officielle de l'expérience, par le biais d'un certificat qui pourra être mentionné dans un CV, recouvre un caractère déterminant du point de vue de la valorisation de l'élève.

En toute hypothèse, la question de l'accès à l'autonomie, essentielle en ce qui concerne l'accès à l'emploi comme la poursuite d'études, mérite d'être prise en considération dans les actions à envisager.

2.4. Des élèves souvent peu mobiles géographiquement

Les établissements impliqués dans le dispositif s'inscrivent dans des espaces très contrastés au regard des marchés du travail locaux. Comme nous l'avons déjà souligné, le Nord-Pas-de-Calais comme la Picardie connaissent aujourd'hui des difficultés importantes en matière d'emploi dont témoignent des taux de chômage supérieurs à la moyenne nationale. La région lyonnaise en revanche bénéficie d'un contexte d'emploi beaucoup plus favorable résultant d'une activité industrielle soutenue³⁶.

De surcroît, les acteurs des deux régions du nord de la France s'accordent à pointer une tendance en matière d'emploi qui n'invite pas à l'optimisme : les nombreuses fermetures d'usines qui ont marqué la dernière décennie s'inscrivent dans un déclin qui ne se dément pas. En conséquence, dans de très nombreux cas, la quête d'un emploi, pour avoir des chances d'aboutir, doit s'accompagner d'un projet de mobilité géographique. Or, c'est précisément dans les régions qui nécessitent ces mobilités, que les jeunes semblent moins enclins à s'éloigner de leur ville d'origine.

Cette mobilité géographique pourrait s'opérer de deux façons :

- accepter un emploi qui impose de longs trajets quotidiens
- accepter de déménager pour s'installer à proximité du lieu de travail

Les motifs de cette « inertie » sont difficiles à cerner. Aucun acteur local n'a pu nous dire précisément ce qui était à l'origine de cette résistance à la mobilité. Quelques hypothèses peuvent néanmoins être formulées :

- La dimension affective semble prégnante comme le laisse entendre un élève de terminale : « Celui-là qui veut partir loin, c'est qu'il aime plus ses parents ! ».
- L'absence d'expérience en matière de mobilité est patente. Dans certains établissements du Pas-de-Calais, les élèves ont fait toute leur scolarité dans la même rue, leurs vacances

³⁵ Voir arrêté du 16 avril 2002 au Journal officiel du 30 avril 2002 <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/22/ensel.htm>

³⁶ Le taux de chômage en région Rhône-Alpes s'élève à 9,3 %. Cf. « La carte de France du chômage, région par région. Données Insee. En ligne sur le site Capital.fr

éventuelles se passaient - quand elles se passaient - dans une ville balnéaire non loin de leur lieu d'habitation, pour ne pas parler des cas les plus extrêmes à cet égard.

- La dimension économique joue également. Les emplois auxquels les jeunes en question pourraient accéder sont faiblement rémunérés, peu souvent dotés d'un contrat à durée indéterminée. Une vie en totale autonomie leur apparaît, à juste titre, trop coûteuse. Les jeunes ne sont pas dépourvus de lucidité. Beaucoup d'entre eux ont le sentiment de se heurter à de nombreuses difficultés alors même qu'ils vivent chez leurs parents. Comment se projeter sans appréhension dans un avenir encore plus contraint d'un point de vue matériel ?

Ces hypothèses corroborent pour partie l'étude réalisée par l'Observatoire de la jeunesse à propos des jeunes des quartiers populaires, qui note leur « moindre mobilité géographique » : « Quand il y a 'moindre mobilité', c'est essentiellement le fait du manque de ressources. Elle peut nourrir la peur de sortir du cadre familial, la crainte de 'l'ailleurs'. Le refus de mobilité est aussi entretenu par l'idée que la mobilité peut se faire au risque de perdre un certain capital social fait de réseaux familiaux, amicaux, de solidarités et de références culturelles, qu'elle limite l'accès à l'emploi et freine l'intégration sociale des jeunes »³⁷.

La question de la résistance des jeunes à la mobilité géographique pourrait être prise en considération dans le cadre d'actions (ateliers ou voyages) qui tendraient à réduire les freins à la mobilité.

2.5. Une population hétérogène au regard des projets post-baccalauréat

Le dispositif mis en place dans le cadre de l'expérimentation visait à préparer les jeunes à la recherche d'emploi. Or, une large partie d'entre eux poursuivent un autre projet.

2.5.1. Recherche d'emploi ou poursuite d'études ?

De fait, la recherche d'emploi dans la foulée du baccalauréat professionnel ne concerne pas l'ensemble des bacheliers professionnels, loin de là. Le contexte économique actuel, peu favorable aux jeunes sortants du système éducatif, notamment au niveau du baccalauréat, dissuade l'entrée immédiate sur le marché du travail³⁸. D'une part, la rareté des offres d'emplois rend souvent infructueuse, ou pour le moins très difficile, la recherche d'un emploi. D'autre part, cette difficulté à trouver un emploi invite à poursuivre des études afin d'atteindre un niveau de diplôme qui permettra une insertion professionnelle plus aisée. Ces deux phénomènes se combinent pour grossir l'effectif de jeunes bacheliers professionnels envisageant une poursuite d'études post-baccalauréat³⁹.

Une partie des jeunes se risque toutefois dès la sortie du lycée sur le marché du travail, parfois pour exercer au final des emplois peu qualifiés sans lien avec leur formation initiale. Certains d'entre eux révisent leurs projets au cours de l'année qui suit le baccalauréat et présentent à nouveau leur candidature à l'entrée dans une formation au BTS au printemps, alors convaincus que leur mince bagage scolaire ne leur permet pas d'accéder aux conditions de travail et d'emploi qu'ils espéraient.

Les membres des directions d'établissements comme les équipes enseignantes sont unanimes à souligner qu'ils incitent les élèves de terminale professionnelle à poursuivre leurs études au-delà du

³⁷ Extrait de « Jeunes des quartiers populaires ». Les fiches Repères, L'Observatoire de la jeunesse, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, décembre 2012

³⁸ Quelques données statistiques issues de l'enquête « Génération 2004 », du Céreq, figurent en annexe pour éclairer la question de l'insertion des bacheliers professionnels. (voir Annexe 1). Voir également CPC info n°53 « Le Baccalauréat professionnel : insertion et/ou poursuite d'études ? » - 1^{er} semestre 2013

³⁹ Voir à ce sujet l'annexe 2 qui présente les projets des élèves de terminale engagés dans le dispositif.

baccalauréat. Ils insistent sur les meilleures opportunités d'emploi ouvertes à la suite d'un BTS qui demeure l'objectif le plus souvent visé par les élèves qui s'engagent dans l'enseignement supérieur à la suite d'un baccalauréat professionnel. Ils soulignent à ce propos le caractère quelque peu paradoxal de la promotion et de la mise en œuvre d'un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle alors qu'ils incitent en permanence leurs élèves à la poursuite d'études après le baccalauréat. Ce qui peut contribuer à expliquer la frilosité de certains enseignants à l'égard du dispositif.

Dans leur réflexion quant à une éventuelle poursuite d'études, les élèves envisagent parfois des options dont l'ambition est démesurée, eu égard aux exigences de certaines formations supérieures. Ainsi, les élèves impliqués dans le dispositif en n-1 qui sont entrés à l'université (hors DUT) étaient tous en échec en n+1⁴⁰. Les résultats des examens du premier semestre l'ont clairement montré. Ce constat est sans surprise. Seuls 2,7 % des bacheliers professionnels qui s'engagent dans un cursus universitaire (hors IUT) obtiennent leur licence trois ans après leur entrée à l'Université (27 % du total des inscrits en L1)⁴¹. Il y a donc matière à s'interroger plus généralement sur l'orientation des bacheliers professionnels dont les profils semblent peu compatibles avec les exigences de l'Université.

En fait, nombre d'entre eux ne sont pas allés à l'université suite à un projet d'orientation choisi mais se sont retrouvés là parce qu'ils n'avaient pas été acceptés dans une section de technicien supérieur (qui mène au BTS) en raison de leurs trop faibles performances scolaires au lycée. Ce constat rejoint les conclusions d'une étude de Stéphane Beaud et Michel Pialoux consacrée aux « Bac pro » à l'université. Les auteurs soulignent que : « D'abord le fait massif que l'inscription à la fac est la résultante de l'impossibilité de poursuivre des études en BTS, ensuite que la poursuite d'études s'est imposée à eux en partie parce qu'ils ne voulaient pas entrer immédiatement dans la vie active. Il ne s'agit pas seulement de vouloir goûter au statut étudiant, de bénéficier des avantages matériels de la bourse même si ce facteur joue bien sûr fortement »⁴².

Il apparaît parfois après-coup que ce passage par l'Université a constitué une année de transition précédant une formation moins exigeante (retour vers un BTS, concours d'aide-soignante...). Elle a pu constituer aussi une expérience positive à d'autres égards : première autonomie par rapport à la famille, accès au statut valorisant d'étudiant, notamment grâce à la bourse d'études.

Enfin, il faut attirer l'attention sur la nécessité impérieuse d'accompagner les élèves de terminale aux moments-clés de leur orientation et notamment de s'assurer de leur implication dans la procédure « Admission Post Bac », qui prend fin relativement tôt au cours de l'année de terminale et que certains élèves ont négligée, dans leur ignorance du calendrier, se retrouvant sans perspectives d'études une fois le baccalauréat en poche.

Une large part des jeunes bacheliers professionnels impliqués dans le dispositif n'étaient pas sur le marché du travail l'année suivant le baccalauréat.

2.5.2. Que sont-ils devenus en n+1 ?

Afin d'obtenir une vision globale des situations post-baccalauréat des jeunes en classe de terminale en 2011-2012, nous avons rassemblé quelques informations à partir du repérage des situations des élèves en n+1. Le panorama est cependant très incomplet car tous les élèves impliqués dans le dispositif en n-1 n'ont pas répondu à l'appel. La part des « perdus de vue » s'élève jusqu'à 29 % pour un établissement (21 % en moyenne pour l'ensemble des établissements).

Ceux qui ont donné de leurs nouvelles se partagent entre l'emploi, la recherche d'emploi, et la formation (doublement de la classe de terminale ou enseignement supérieur). Les proportions que nous

⁴⁰ Ce constat a pu être formulé sur la base des informations recueillies par les établissements en 2012-2013 et des entretiens que nous avons réalisés auprès de quelques uns des étudiants en question.

⁴¹ Cf. « Parcours et réussite en licence et en master à l'Université », Note d'information. Enseignement supérieur et Recherche, 13.02 Avril

⁴² Beaud Stéphane et Pialoux Michel, « Les 'bac pro' à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, n°136, juillet-août-septembre 2001.

avons enregistrées n'ont pas grand sens car elles reposent sur des chiffres extrêmement fragiles qui ne portent que sur les répondants. Cependant, ils suffisent à mettre en lumière la diversité des situations individuelles au cours de l'année qui suit le baccalauréat. A l'échelle nationale, les données de la DEPP éclairent l'après-baccalauréat des bacheliers professionnels : en 2012-2013, 28,7 % d'entre eux se sont engagés dans l'enseignement supérieur : 19,3 % en STS, 0,8 % en IUT et 8 % dans les universités (hors IUT) et 0,6 % dans les autres formations⁴³. Par ailleurs, une part non négligeable des candidats au baccalauréat professionnel double l'année de terminale : le taux de réussite au baccalauréat professionnel est passé de 86,10 % en 2010 à 77,8 % en 2012⁴⁴.

Nous n'avons pas cherché à mettre en perspective les données régionales afin de confronter les situations en fonction des contextes socio-économiques locaux, ce qui n'est pas notre objet. Nous nous contenterons de pointer que la pluralité des situations des anciens élèves de terminale est avérée quelle que soit l'académie et l'établissement, même si quelques nuances les distinguent. La situation du marché du travail en région Rhône-Alpes, plus favorable que dans les deux régions du Nord de la France, pourrait laisser penser que les jeunes bacheliers professionnels y sont relativement plus nombreux à rechercher un emploi dès l'obtention du diplôme. Pourtant, ceux-ci sont tout aussi nombreux à tenter de poursuivre leurs études, y compris dans des spécialités parfois éloignées de celle de leur baccalauréat (bacheliers en SPVL s'engageant dans des formations au commerce, par exemple).

Cette orientation importante vers une poursuite d'études plutôt que vers une recherche d'emploi interroge l'affichage d'un dispositif préparant à l'insertion professionnelle. Pour autant, cela n'invalide pas le dispositif, bien au contraire. Il ressort de nos investigations que les actions destinées à préparer l'insertion professionnelle s'avèrent tout aussi utiles pour les élèves qui envisagent une poursuite d'études, à condition de réussir à leur en faire prendre conscience.

2.6. Des jeunes enfermés dans la bulle de la formation ?

A plusieurs reprises, les équipes ont pointé l'ignorance de nombreux élèves quant aux exigences d'une recherche d'emploi et à la situation du marché du travail. De surcroît, cette ignorance s'accompagnerait d'un manque de curiosité à ces égards. La question se pose alors des dispositions des jeunes au regard de l'avenir. Comment se projettent-ils ? La réponse n'est pas univoque. Il semble que deux profils se dégagent.

Au cours de nos entretiens auprès des jeunes, nous avons pu constater qu'une partie d'entre eux témoigne d'une vision réaliste et lucide de ce qui les attend, une fois sortis du système scolaire, et des moyens qu'ils seront amenés à déployer pour accéder à l'emploi. Ceux-là ont souvent dans leur entourage immédiat une personne, une mère ou un frère par exemple, engagée dans une recherche d'emploi ou ayant dans la période récente accédé à un emploi. Ils bénéficient ainsi, par procuration, d'une expérience qui pourra leur être utile. Une minorité d'élèves, encore plus aguerrie au regard de la recherche d'emploi, tire sa connaissance de la pratique même : ils travaillent régulièrement lors des vacances scolaires ou exercent parallèlement à leurs études un emploi à temps partiel.

Un deuxième profil se dégage : des jeunes qui semblent peu soucieux d'envisager dès la terminale l'avenir qui se présente à eux et les moyens d'y faire face. Ceux-là déclarent fréquemment que le plus important et le plus urgent pour eux est de « décrocher le baccalauréat » et que c'est ce seul objectif qui structure leurs projets. De prime abord, cette posture peut surprendre : pourquoi refusent-ils de s'interroger sur leur avenir, de s'y préparer, ils auraient tout à y gagner. A la réflexion, on peut penser que les jeunes en question préfèrent ne pas chercher à entrevoir davantage ce qu'ils redoutent. Le contexte socio-économique n'invite pas à l'optimisme. Les médias rendent compte quotidiennement des dégâts du chômage, de la paupérisation. De nombreux lycéens professionnels comptent parmi leurs proches, parents ou frères et sœurs (nos entretiens en rendent compte), des personnes depuis

⁴³ Cf. Repères et références statistiques, édition 2013, p.205

⁴⁴ Cf. CPC Info 53, 2013, p.18

longtemps en recherche d'emploi quand ils n'ont pas franchement renoncé à en trouver un. Ce contexte peut inciter les jeunes à s'enfermer dans l'univers de la formation afin de trouver, malgré tout et dans cette bulle, l'énergie qui leur permettra d'obtenir le baccalauréat.

Ainsi, la grande majorité des élèves aborde les actions sur le mode de la découverte et de l'initiation quand une minorité les envisage sur le mode du perfectionnement. Paradoxalement, nous avons pu constater, lors de l'observation d'ateliers, que bien souvent ce sont ceux qui sont déjà les mieux armés en matière d'outils de recherche d'emploi qui montrent la détermination la plus forte à s'impliquer pour parfaire leur connaissance, probablement parce qu'ils perçoivent davantage les enjeux attachés aux actions qui leur sont proposées.

Ainsi, du point de vue de leur réceptivité à l'égard des actions de préparation à l'insertion professionnelle, les jeunes ne composent pas un groupe homogène. Cela nous alerte sur la nécessité de soigner tout particulièrement la façon de présenter les actions en question. Les intervenants devraient parvenir à pointer les difficultés qui s'annoncent sans les ériger en repoussoir. Les exemples à signaler devraient être choisis avec précaution. Lors d'un atelier d'aide à la rédaction du CV, un des intervenants racontait qu'une offre d'emploi dont il avait eu connaissance avait fait l'objet de 500 candidatures. Le propos était, bien sûr, de souligner la nécessité de soigner la rédaction du CV mais il pouvait également générer un sentiment de découragement, voire de renonciation. Les exemples doivent être nombreux et choisis pour dessiner un panorama qui laisse une place à l'espoir.

Les actions gagneraient à être présentées avec une précaution toute particulière afin de pointer les difficultés qui s'annoncent pour inciter les jeunes à s'engager dans les actions proposées mais sans alarmer.

2.7. Faut-il envisager d'impliquer les familles ?

Aux dires des équipes, les rapports qu'entretiennent les personnels du lycée, enseignants ou non enseignants, avec les familles des élèves sont de nature très disparate. Comme dans tout établissement scolaire, certains parents sollicitent fréquemment les enseignants quand d'autres rechignent parfois à répondre aux demandes de rencontre qui leur sont adressées. Par ailleurs, les parents témoignent parfois d'une faible connaissance de l'organisation scolaire, du schéma des études et du système d'orientation. Certains parents ne seraient pas en mesure d'accompagner efficacement leur enfant dans ses choix. Dans ce cas, l'accompagnement dont l'élève pourra bénéficier au sein du lycée peut s'avérer déterminant quant à son cursus scolaire. Des enseignants rapportent que, parfois, il est nécessaire de rencontrer les parents d'élèves présentant des résultats très satisfaisants et qui peuvent prétendre aisément à poursuivre leur scolarité en vue d'obtenir un BTS pour les convaincre de l'intérêt pour leur enfant de ne pas interrompre ses études à ce stade. Les parents en question avancent parfois que : « Le baccalauréat, c'est suffisant. Maintenant, il peut travailler ». Charge aux enseignants d'éclairer les parents sur les enjeux du choix entre « poursuite d'études » et « interruption des études », mission parfois infructueuse.

La question des séjours à l'étranger invite également à s'interroger sur le travail à réaliser auprès des familles. Si la plupart des familles sont favorables au départ de leur progéniture, quelques-unes s'y opposent néanmoins. L'appréhension dont elles font part quant aux dangers auxquels leurs enfants pourraient être exposés prend le pas sur l'avantage que l'enfant pourrait en retirer. Parfois, un entretien avec les parents suffit pourtant à faire céder leur résistance et ce sont souvent les enfants de ces parents-là qui se déclarent « métamorphosés » à leur retour au domicile familial.

S'agissant des liens à entretenir avec les familles, on peut pointer le succès des remises des diplômes du baccalauréat, organisées dans la plupart des établissements impliqués dans l'expérimentation. Tous les lauréats y étaient conviés ainsi que leurs parents. La plupart de parents s'y sont présentés et ont

témoigné une réelle émotion et souvent une forte reconnaissance à l'égard de l'institution qui par ce geste témoignait du soin qu'elle apportait à leur enfant.

Pour autant, si la construction et l'entretien de liens avec les familles s'avèrent importants, notamment quant aux questions d'orientation, les équipes comme les élèves mettent en avant qu'il est préférable de ne pas impliquer les familles dans les actions dont il est ici question. Les échanges entre les personnels du lycée et les parents d'élèves, tels qu'ils existent, souvent engagés en tant que besoin, semblent répondre de façon satisfaisante aux questions qui se posent. Toutefois, il peut être utile d'assurer un minimum d'information auprès des familles s'agissant des actions envisagées au sein du lycée, ne serait-ce que pour les assurer des efforts fournis par le lycée pour accompagner leur enfant tout au long de son parcours.

S'il n'est pas pertinent d'envisager des actions qui impliquent les familles, il pourrait être néanmoins utile de garantir auprès d'elles un minimum d'information quant au programme envisagé.

3. LES ACTIONS

La présente évaluation vise à apprécier la façon dont les projets ont été mis en œuvre, les difficultés auxquelles se sont heurtés les acteurs impliqués et les conditions dans lesquelles les actions testées pourraient être étendues. Après avoir présenté les jeunes destinataires de l'expérimentation, il faut maintenant décrire les actions développées à leur intention par les six lycées sélectionnés. Dans sa réponse à l'appel à projets, chacun d'eux a été amené à décliner son dispositif prévisionnel sous la forme de deux séries d'actions. Une première série destinée aux élèves de terminale impliqués dans le dispositif en N-1, en 2011-2012, puis une deuxième série destinée aux mêmes jeunes, une fois devenus bacheliers et sortis de l'établissement scolaire, en 2012-2013. Même si certains de ces programmes comportent des sous-parties qui se répètent, d'abord destinées aux élèves puis aux anciens élèves, les volets N-1 et N+1 des actions seront ici examinés séparément, car leur mise en œuvre s'est inscrite dans des conditions complètement différentes. En N-1, les intéressés étaient en situation d'élèves, donc présents dans l'établissement et *a priori* disponibles pour profiter des actions. En N+1 en revanche, il n'y avait plus ni unité de lieu ni unité de temps, et pas davantage d'unité de situation, la qualité d'ancien élève pouvant revêtir des figures multiples : étudiant, apprenti, demandeur d'emploi, intérimaire, salarié en CDD, en CDI, etc.

Les enseignements que nous avons retirés de nos investigations sont issus des observations et des entretiens réalisés au cours des deux années de l'expérimentation. Ce qui n'était pas prévu mais qui a été réalisé dans tous les établissements, c'est le fait que la première série d'actions a été reproduite en 2012-2013 auprès de la promotion suivante d'élèves de terminale, avec des aménagements dans certains lycées et parfois auprès d'un effectif différent, plus ou moins important selon les cas⁴⁵. Il en résulte que la phase N-1 a été analysée à deux reprises, tandis que la phase N+1 n'a été observée qu'une fois⁴⁶.

Les développements ci-dessous montrent que le volet N-1 des dispositifs s'est généralement avéré convaincant. En revanche, la mise en œuvre du volet N+1 apparaît très décevante, au point d'amener certains des acteurs concernés à s'interroger sur sa faisabilité.

N-1

Si toutes les actions organisées en direction des élèves dans le cadre de l'expérimentation visent *in fine*, pour reprendre les termes de l'appel à projets, à sécuriser leur future entrée dans la vie active, nos investigations conduisent à introduire des distinctions quant à la nature de ces actions. L'évaluation permet en effet de mettre en lumière que ces actions poursuivent des objectifs intermédiaires distincts, justifiant leur présentation sous la forme d'une typologie. Il faudra ensuite évoquer les modalités adoptées pour l'organisation de ces actions, avant de rendre compte de la manière dont les intéressés ont reçu ces actions. Enfin, en prenant un peu de distance, il sera possible d'émettre un avis sur l'intérêt de ces actions pour les élèves, éventuellement au-delà de leur ressenti immédiat.

⁴⁵ Cf. le tableau récapitulatif présentant les effectifs concernés à la fin du chapitre 1.

⁴⁶ Les modalités de recueil de l'information ont été précisées dans l'introduction du rapport.

3.1. Les différents types d'actions

Les actions réalisées au cours de la phase « N-1 » relèvent de plusieurs registres. Certaines sont centrales par rapport à l'objectif poursuivi : elles visent directement à préparer les élèves concernés à leur future recherche d'emploi. D'autres initiatives ont donné lieu à des actions qualifiées ici de périphériques, en ce sens qu'elles visent à renforcer la position du futur candidat dans le monde du travail, mais sans concerner la recherche d'emploi elle-même. Enfin, une dernière catégorie renvoie à la création de supports destinés à faciliter la recherche d'emploi de manière pérenne, au-delà des seuls élèves bénéficiant de l'expérimentation.

La distinction entre ces différents types d'actions permet de caractériser en quelque sorte « le centre de gravité » du dispositif mis en œuvre dans chaque lycée. Certains ont concentré leurs efforts sur les actions situées au cœur du dispositif. D'autres ont élargi la focale et introduit en outre des actions périphériques, notamment pour tirer tout le parti possible du budget disponible. Enfin, quelques-uns ont d'emblée cherché à jouer sur deux tableaux, le présent et l'avenir. Dans un cas particulier, les difficultés rencontrées étaient telles qu'elles ont fait obstacle au bon déroulement des actions proposées. La grille de lecture que constitue cette typologie devrait aussi permettre de réfléchir au positionnement des actions au fil du temps et d'optimiser leur articulation. En effet, en fonction de son objectif l'action est plus ou moins pertinente selon le moment où elle est organisée. Ainsi, il est important de programmer judicieusement les actions dans le calendrier déjà très chargé de la préparation du baccalauréat professionnel.

3.1.1. Les actions au cœur du dispositif

Une première série d'actions répond de façon classique à la préparation de l'insertion professionnelle et à l'accompagnement des élèves dans leur cheminement.

3.1.1.1. Les actions d'information ou relatives à l'accès à l'information

Le monde du travail est opaque pour beaucoup de lycéens. Les informations utiles à une recherche d'emploi sont de divers ordres.

Informations sur le marché du travail

Un premier lot d'informations utiles regroupe tout ce qui peut être transmis quant au marché du travail, notamment local : état de l'offre et de la demande d'emploi, connaissances des entreprises, qualifications attendues... Dans cette série d'actions viennent s'inscrire les visites d'entreprises, les participations aux forums et aux salons professionnels, les interventions de responsables ou de salariés d'entreprises. Le proviseur d'un des établissements indique que ce type d'exercice pourrait faire l'objet d'une mise en commun avec d'autres établissements scolaires du bassin de formation engagés dans la même démarche de préparation à l'insertion.

Informations sur les lieux-ressources

Un deuxième lot d'informations concerne les lieux-ressources auxquels les jeunes peuvent s'adresser pour être accompagnés lors de leur recherche d'emploi : Pôle emploi, missions locales, maison de l'emploi, entreprises d'intérim, associations d'aide à l'emploi... La plupart des équipes ont pris contact avec les acteurs institutionnels chargés de l'aide à l'insertion professionnelle. Il s'agissait, le plus souvent, de les inviter à venir au lycée pour présenter leur structure et ce que les jeunes pouvaient en attendre. Aux dires des équipes, les rencontres ont souvent été décevantes. Dans un cas, c'est une stagiaire qui est venue présenter l'agence d'intérim. Les jeunes avaient apporté leurs CV mais aucune

suite n'a été donnée. Dans un autre cas, la rencontre a été annulée au dernier moment, sans motif réel. Dans d'autres cas, enfin, les personnes sollicitées n'ont pu se rendre disponibles pour présenter leur structure, faute de temps.

Informations relatives au cadre légal

Un troisième lot d'informations porte sur les différentes formes de contrat de travail, les contrats en alternance, les aides allouées par Pôle emploi (aide au déménagement, par exemple). Ce type d'information présente l'avantage d'être aisément accessible, *via* les sources disponibles sur internet par exemple, et l'inconvénient d'avoir à être actualisé en permanence. Dans deux établissements qui, plus systématiquement que les autres, ont transmis ce type d'informations, c'est respectivement le GRETA⁴⁷ et la MGI⁴⁸ qui en ont eu la charge. Ce sont typiquement des informations qui pourraient faire l'objet d'actions communes à plusieurs établissements du bassin de formation.

3.1.1.2. Les actions visant à développer un savoir-faire

Ces actions indiquent le chemin à parcourir pour accéder à l'emploi et transmettent les outils nécessaires à la recherche d'emploi. Livrés à ce genre d'exercices, les élèves se heurtent à deux types de difficultés. La première tient à l'expression écrite : beaucoup ne rédigent pas aisément, notamment la lettre de motivation. La seconde tient à la difficulté à mettre en valeur ce qu'ils pourraient apporter à l'entreprise. Parmi ces actions, viennent ainsi se ranger différents modules.

La façon de rechercher et de répondre à une annonce

L'exercice vise à amener les jeunes à repérer les lieux où ils peuvent trouver des annonces correspondant à leur profil de qualification et à y répondre : quelles pièces fournir dans un dossier de candidature ? Comment envoyer sa candidature ?

La candidature spontanée

En plus des compétences évoquées quant à la façon de répondre à une annonce, la candidature spontanée suppose de repérer les entreprises susceptibles d'embaucher le jeune. Cet exercice s'appuie donc sur la connaissance du marché du travail, notamment le marché local que les jeunes apprennent à connaître à travers des ateliers d'informations sur le marché du travail. Il nécessite également de connaître les modalités selon lesquelles s'adresser à un employeur éventuel : l'appel téléphonique, la relation par courriel, la voie postale, le démarchage direct sur le lieu de l'entreprise. Aux dires des enseignants, la plupart des jeunes se contentent souvent d'envoyer un CV et attendent une réponse ; aux dires des jeunes, bien souvent, la réponse n'arrive jamais.

⁴⁷ GRETA = groupement d'établissements pour la formation continue. Un Greta est un groupement d'établissements publics d'enseignement qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues pour adultes. Il s'appuie sur les ressources en équipement et en personnel de ces établissements pour construire une offre de formation adaptée à l'économie locale. (cf. site internet <http://www.education.gouv.fr>)

⁴⁸ MGI : Mission Générale d'Insertion. Les MGI ont récemment évolué en MLDS : Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire. Leur finalité est double (cf. site internet <http://www.esen.education.fr>) :

- réduire, par des actions de prévention, le nombre de sorties sans qualification ;
- prendre en charge les élèves décrocheurs de plus de 16 ans en vue d'un rattachage et/ou d'une qualification reconnue, pour une insertion sociale et professionnelle durable.

La candidature spontanée n'a fait l'objet d'ateliers que dans un établissement. C'est pourtant une question qui mériterait d'être traitée tout autant que la rédaction du CV ou de la lettre de motivation qui a été travaillée dans tous les établissements.

La rédaction du CV

Des ateliers portant sur la rédaction du CV ont été organisés dans tous les établissements. C'est le principal outil de la recherche d'emploi. Quelle que soit la démarche adoptée, le jeune aura à le produire. Sa rédaction ne se résume pas à « remplir des cases » (âge, adresse...); c'est aussi un moment où le jeune est amené à identifier ce qu'il est capable de faire et à le mettre en valeur. Cet exercice est délicat, il renvoie à l'image que le jeune a de lui-même (estime de soi) et à la connaissance des attentes de l'employeur. La complexité de l'exercice pose la question des intervenants les plus compétents pour animer ces ateliers d'aide à la rédaction du CV. Certains établissements ont organisé des ateliers qui peuvent être considérés comme préparatoires à la rédaction du CV : ils sont présentés ci-dessous au paragraphe « Les actions visant la clarification de ses objectifs et la prise de conscience de ses atouts ».

La rédaction d'une lettre de motivation

Tout comme le CV, la lettre de motivation mobilise des connaissances sur les attentes de l'employeur et suppose un travail sur soi. La multiplicité et l'imbrication des dimensions à mobiliser pour rédiger une lettre de motivation alerte sur la nécessité d'envisager de façon pertinente l'enchaînement chronologique des différents ateliers.

3.1.1.3. Les actions visant l'apprentissage des normes en vigueur dans la vie professionnelle

Il est important d'amener les élèves à adopter un comportement adapté quand ils se trouvent dans un milieu d'adultes. La nécessité en apparaît dès la classe de seconde, car nombre d'entre eux font montre d'attitudes inappropriées lors des premiers stages en entreprise. Aux dires des équipes, la plupart des élèves se comportent en entreprise comme à l'école : retards, absences non justifiées, utilisation du téléphone portable à des moments inadéquats... Il y a donc lieu de travailler le plus tôt possible, et dans la durée, sur la posture à adopter en entreprise où la sanction, peut être immédiate et brutale : le renvoi pur et simple et la nécessité de trouver un autre lieu de stage.

Au fil du temps les enseignants ne manquent pas de formuler des recommandations à ce sujet. Mais ces messages peuvent être écoutés avec plus d'attention qu'à l'ordinaire lorsqu'ils sont répétés à l'occasion de ces actions spécifiques que sont les simulations d'entretien d'embauche. Et de fait, la plupart des établissements ont mis en place des actions en vue d'entraîner les élèves à un entretien d'embauche. Outre l'intérêt de les familiariser avec cette situation, c'est aussi l'occasion de questionner la pertinence de leur CV et de leur lettre de motivation. Ces séances ont été animées soit par des enseignants de l'enseignement professionnel, soit par des partenaires extérieurs, employeurs, salariés d'entreprise ou retraités. Nombre d'élèves redoutent ce type d'exercice. Dans le premier cas, les entretiens se déroulent le plus souvent devant le groupe-classe, ce qui met parfois les élèves mal à l'aise. Dans le deuxième cas, c'est « l'inconnu » qui fait peur. Mais l'exercice est néanmoins profitable, car les observations d'un professionnel extérieur au lycée ont souvent plus de poids aux yeux des élèves que celles de leurs enseignants.

Ce type d'action gagne à être envisagé dans la durée. Dans un lycée, des rencontres ont été organisées entre les élèves et des salariés ou retraités d'entreprises par l'intermédiaire du Rotary club. A l'issue d'un premier entretien, chaque élève était ensuite suivi par un tuteur qui l'aidait également à améliorer son CV. La plupart des élèves ont été à la fois surpris et touchés qu'un professionnel s'implique dans cet accompagnement décrit comme bénéfique.

3.1.1.4. Les actions visant la clarification des objectifs de l'élève et la prise de conscience de ses atouts

Plusieurs actions relèvent de cette catégorie, par exemple un atelier animé par un consultant en coaching professionnel, organisé au retour de stage. Son objectif était double. D'une part faire émerger les enseignements de cette période en entreprise par rapport au projet professionnel : projet conforté ou au contraire remis en question, émergence de nouvelles pistes, etc. D'autre part, repérer les compétences professionnelles renforcées ou nouvellement acquises. Les élèves étaient invités à utiliser ensuite ce travail pour enrichir leur CV et à alimenter progressivement un livret recensant différents registres de compétences. Un autre atelier a été organisé autour d'une batterie de petits tests ludiques visant à permettre à l'élève de prendre conscience de ses qualités personnelles et de ses centres d'intérêt, afin d'identifier des catégories d'activités à privilégier et d'autres qui sont à éviter. Un troisième type d'atelier, animé par un coach en image, a amené les élèves à travailler sur la mise en valeur de leur apparence à travers leur manière de se vêtir, de se coiffer, etc. Chacune à sa manière et toujours indirectement, ces séances ont visé à renforcer l'estime de soi qui, comme cela a été souligné, est un objectif important.

Au printemps 2013 une séance collective a été animée par un conseiller d'orientation, spécialement dans le cadre du dispositif. Centrée sur la préparation de l'entretien d'embauche, elle visait à amener les élèves à prendre du recul, à réfléchir sur les objectifs de l'employeur à travers cet entretien : son besoin d'obtenir certaines informations, d'être rassuré sur différents points, de négocier un accord sur les conditions du recrutement, etc. Ensuite, la réflexion sur les éléments à mettre en avant par le candidat prenait vraiment du sens pour les élèves. Deux autres séances étaient prévues les deux semaines suivantes, mais elles n'ont pas eu lieu faute d'élèves pour y assister.

3.1.1.5. Les actions d'accompagnement personnalisé

Un lycée a sollicité un cabinet de coaching professionnel pour des actions auprès des élèves de terminale, dès l'année 2011-2012, et à nouveau l'année suivante. Tel que le programme était conçu, les deux ou trois séances collectives organisées chaque année devant la classe étaient complétées par une offre d'accompagnement personnalisé. Soutien dans la réflexion sur l'orientation, aide à la recherche d'un job d'été, aucune piste n'était fermée. Toutefois, la responsabilité de cet accompagnement a été déléguée à d'autres personnes au sein du cabinet, ce qui n'était pas très favorable, puisque c'était la responsable du cabinet qui avait animé les séances. Toujours est-il qu'aucun élève n'a donné suite à cette proposition.

3.1.2. Les actions périphériques

Des actions, qualifiées ici de périphériques, sont parfois venues compléter celles qui étaient situées au cœur du dispositif. Elles ont eu pour but de renforcer la position du futur candidat dans le monde du travail, en le faisant progresser en maturité, en autonomie, ou encore sur le registre de la prise de parole en public. Dans un lycée, elles ont pris une ampleur particulière, car l'équipe-projet était convaincue de l'utilité d'enrichir le programme de l'enseignement professionnel par des prolongements pertinents pour la filière concernée. Le budget de l'expérimentation, que les actions centrées sur la connaissance du secteur d'activité et la préparation directe à la recherche d'emploi étaient loin d'épuiser, a permis de faire profiter les élèves de tels apports.

3.1.2.1. Le renforcement des savoirs professionnels

Un cycle de formation sur mesure a été mis en place en relation avec une consultante déjà identifiée auparavant par l'équipe-projet comme une partenaire pour les visites d'organismes du secteur d'activité et pour l'accueil des élèves en stage. Le contenu des six séances a été élaboré de manière concertée, et la consultante a animé cette formation avec une approche pédagogique originale, impliquant la participation active des élèves.

3.1.2.2. L'accès à des expériences enrichissantes

Dans le même établissement, un travail sur l'expression écrite et la prise de parole en public a été entrepris durant l'année de terminale avec le soutien d'une compagnie de théâtre. Avec des bénéfices secondaires attendus sur les registres du travail en équipe et de la confiance en soi. Des saynètes ont été écrites puis jouées par les élèves sur des thèmes en rapport avec le programme. Une action de ce type existait déjà auparavant, mais elle a pu prendre une ampleur particulière durant les deux années de l'expérimentation grâce au budget disponible. Dans un autre lycée, l'organisation d'un voyage à l'étranger a permis de faire évoluer le rapport des élèves à la mobilité. Ils se sont aperçus, et leurs familles avec eux, qu'ils étaient capables de plus d'initiatives et d'autonomie qu'ils ne l'auraient imaginé.

3.1.3. La constitution de dispositifs pérennes

Plusieurs établissements ont eu à cœur de profiter de l'expérimentation pour faire évoluer durablement leurs pratiques, en mettant en place des supports pérennes. Tantôt sous la forme d'un lieu concret (un local dédié aux jeunes), tantôt par le biais d'un site internet, avec l'objectif de faciliter la recherche d'emploi, mais aussi dans certains cas la recherche de stage, et plus largement la communication entre enseignants, élèves, anciens élèves et professionnels du secteur. Là aussi, le budget de l'expérimentation a été mis à contribution.

3.1.3.1. La mise en place d'un lieu d'accueil

Des lycées ont cherché à équiper une salle qui serait ouverte à la fois aux élèves et aux anciens élèves, avec pour objectif d'y mettre à disposition des moyens pour la recherche de stage ou d'emploi (ordinateurs reliés à internet, imprimante, téléphone...), mais aussi d'en faire un lieu de rencontre et d'échanges. Un établissement est allé au bout de ce projet durant l'expérimentation : nommé « Maison de l'entreprise », un espace localisé dans le lycée, à proximité de l'entrée, a été ouvert aux élèves du lycée et aux anciens. Un autre projet du même type n'avait pas encore pu aboutir au printemps 2013. Enfin, un lycée pensait plus pertinent de placer un tel lieu hors du lycée, peut-être dans le cadre d'un accord avec le Bureau d'information jeunesse (BIJ) de proximité.

3.1.3.2. La mise en place de sites internet

Plutôt qu'un lieu réel, un lieu virtuel a parfois été créé. Quelques lycées ont pensé contourner ainsi la difficulté de faire revenir les anciens élèves au lycée (cf. ci-après). S'agissant de créer un espace d'échanges et de rencontres, l'idée est que c'est durant la scolarité qu'il faut familiariser les élèves avec un site pour qu'ils continuent à le fréquenter ensuite. Une autre idée est de mettre au point un outil d'autoformation à la recherche de stage et d'emploi, adapté au niveau des élèves et à leur filière de formation, de telle sorte qu'ils puissent l'utiliser à la carte, quand ils en ressentent le besoin.

Initialement, cette démarche a eu pour but de contourner le problème du manque d'appétence de nombreux d'élèves pour les ateliers de recherche de stage qui leur ont été proposés pendant l'expérimentation. Il s'est avéré ensuite qu'elle pouvait avoir une portée plus générale.

3.2. L'organisation des actions : facultatives ou obligatoires ?

La participation des élèves doit-elle être facultative ou obligatoire ? Lors de la première année de mise en œuvre du dispositif, un seul établissement a clairement opté pour le principe du volontariat. Tous les autres ont rendu obligatoire la participation aux actions principales. Toutefois des prolongements ont parfois pu être proposés sur la base d'une incitation à s'inscrire, notamment dans le cas d'ateliers destinés à un effectif restreint, financés sur le budget de l'expérimentation. Le motif qui a présidé au choix du caractère obligatoire ou facultatif des actions tenait au degré attendu d'implication des élèves. L'établissement qui a fait le choix du caractère facultatif cherchait à impliquer dans le dispositif des élèves déterminés, convaincus de l'intérêt de suivre les actions proposées. En effet, l'obligation présente un risque : si les élèves peu intéressés viennent à contrecœur, ils peuvent perturber le déroulement des actions, et diminuer ainsi le bénéfice qu'en retirent ceux qui sont motivés. *A contrario*, le choix de rendre les actions facultatives a aussi ses limites. Dans le cas présent, le dispositif N-1 a été présenté, au moins la première année, comme un ensemble d'actions devant faciliter l'accès à l'emploi. En conséquence, les élèves de terminale qui nourrissaient un projet de poursuite d'études ne se sont pas sentis concernés et ils étaient nombreux dans ce cas.

Toutefois, dans la réalité il ne suffit pas de décréter l'obligation d'assiduité pour obtenir la présence de tous les élèves concernés. Un autre paramètre a joué un rôle important sur ce registre de la participation aux actions, c'est le moment où elles ont été programmées. Deux cas de figure ont coexisté :

- l'intégration dans l'emploi du temps ordinaire des élèves, c'est-à-dire en lieu et place d'un cours habituel, supprimé à cette occasion, ou pendant des heures d'accompagnement personnalisé ou de vie de classe,
- le positionnement de l'action durant le « temps libre » de l'élève.

Sans surprise, l'assiduité dont les élèves ont témoigné a été liée au positionnement temporel des actions. Les ateliers programmés dans l'emploi du temps des élèves, à un moment où il était convenu qu'ils soient en classe, ont bénéficié d'une fréquentation plus importante, quoique rarement intégrale, que celles inscrites hors emploi du temps, à condition toutefois de ne pas être positionnés en fin de journée, ou pire en dernière heure de la semaine ! Si l'atelier était programmé sur le « temps libre » des élèves, l'incitation à y participer en était affaiblie, voire purement et simplement annulée.

La propension de certains élèves à l'absentéisme lors des cours habituels a influencé leur comportement à l'égard des actions programmées. Même quand les actions étaient annoncées comme obligatoires et positionnées dans l'emploi du temps ordinaire, force est de constater que la participation des élèves a été très variable. Sauf en cas d'insistance particulière de l'équipe enseignante pour les mobiliser, bon nombre d'élèves ont eu tendance à considérer que leur présence aux ateliers, échappant à toute évaluation, n'était pas indispensable. Le référent d'un des établissements a souligné que l'une des principales difficultés rencontrées dans la mise œuvre du dispositif a tenu au positionnement trop peu clair des actions proposées. Les élèves ont eu le sentiment de « supporter » des heures supplémentaires. Ils n'ont pas perçu cette formation comme une chance mais comme « des heures qui n'étaient pas obligatoires et qui allongeaient leur emploi du temps ».

Il faut retenir de ces expériences la nécessité d'apporter le plus grand soin à l'organisation des actions quant aux lieux et aux horaires des ateliers programmés. Au-delà de cette organisation rigoureuse, il faut aussi veiller à la qualité de la communication en direction des élèves. Un lycée a eu l'idée pertinente d'afficher le programme des actions dans le bureau des assistants d'éducation, situé dans

une position centrale, à proximité des salles de cours. Les élèves des classes concernées s'y rendaient fréquemment et les assistants d'éducation étaient chargés d'attirer leur attention sur les actions à venir, notamment pour les ateliers qui supposaient de s'inscrire. En effet, si l'information est trop vague, les élèves risquent fort d'en tirer argument pour justifier leur absence. Ainsi, dans un lycée, un atelier a été engagé en présence de deux élèves seulement alors qu'une vingtaine était censée y participer. La raison invoquée était un changement de salle dont, aux dires des élèves, beaucoup n'avaient pas été informés. A l'évidence, ils n'avaient pas montré une grande ardeur pour trouver la salle dans laquelle ils auraient dû se rendre. En revanche, à une autre occasion, l'équipe enseignante avait alerté les élèves sur la nécessité de participer à un prochain atelier, au motif qu'il était très coûteux du fait de son animation par un intervenant extérieur réputé et ce jour-là, les élèves étaient au rendez-vous.

Il faut aussi souligner que la participation des élèves au dispositif a pu évoluer au fil du temps ou d'une action à l'autre. Ainsi, beaucoup d'élèves n'ont pas assisté à des ateliers, malgré leur caractère obligatoire. A l'inverse, là où le dispositif a été présenté comme facultatif, quelques élèves non impliqués à l'origine se sont ensuite présentés pour suivre des ateliers, sensibles aux commentaires encourageants d'autres élèves qui avaient vanté la qualité des actions déjà réalisées.

Au terme de la première année d'expérimentation, un consensus s'est dégagé pour estimer qu'il était préférable de ne pas laisser le choix aux élèves. L'équipe qui avait opté à l'origine pour le caractère facultatif a convenu après-coup que le caractère obligatoire aurait été préférable. Car dans leur majorité, les élèves n'ont pas conscience des bénéfices qu'ils peuvent retirer du suivi des actions. Parmi celles-ci, beaucoup ont intéressé les élèves projetant de poursuivre leur scolarité autant que ceux qui visaient une insertion rapide, démontrant ainsi que la portée du dispositif allait bien au-delà de l'objectif affiché initialement. La deuxième année d'expérimentation du « N-1 », tous les établissements ont donc posé le principe de l'obligation d'assister aux actions. Toutefois, il s'agissait d'un principe, non d'une règle intangible. Dans certains cas particuliers, le référent du projet a été amené à faire preuve de souplesse, par exemple dans un lycée où une action se déroulait sur plusieurs séances, à raison d'une par semaine. Au vu de l'impossibilité d'avancer du fait de la présence d'élèves perturbateurs, il a été décidé pour les séances suivantes de lever l'obligation d'y assister. Une nouvelle règle a été posée, de manière à garantir une progression pour les participants : seuls seraient désormais admis à une séance ceux qui auraient déjà pris part aux séances précédentes. Ceci pour éviter d'avoir à répéter la séance précédente pour ceux qui auraient perdu le fil... Au final, trois ou quatre élèves se sont montrés assidus et ont pu tirer un véritable bénéfice de cette action.

3.3. La réception des actions par les élèves

La façon dont les élèves ont perçu les actions est un point central à examiner. Elle s'est avérée très variable. Certains élèves ont globalement apprécié le dispositif proposé, d'autres ont cherché à y échapper le plus possible. Entre ces deux attitudes, beaucoup, probablement la majorité, ont fait le tri, valorisant une partie des actions, en critiquant d'autres et regrettant parfois l'absence de réalisation de suggestions qu'ils avaient pu faire. Pour que les élèves puissent apprécier l'intérêt des actions, il faut d'abord qu'ils y assistent. C'est pourquoi la question de l'absentéisme est importante. Il faut ensuite qu'ils s'y montrent réceptifs, ce qui n'a pas toujours été le cas.

3.3.1. Un absentéisme multiforme qui véhicule différents messages

Si la majorité des actions inscrites au cœur du dispositif ont été annoncées comme obligatoires, force est de constater qu'elles n'ont pas suscité l'adhésion de tous les élèves concernés, loin s'en faut. Dans certains établissements, l'absentéisme aux actions de la première année de l'expérimentation a parfois été très important, notamment en fin d'année scolaire, quand les élèves arbitraient, selon eux, entre

l'intérêt de participer aux actions proposées et celui de réviser en vue des épreuves du baccalauréat. La seconde année du dispositif « N-1 », les équipes se sont efforcées de réduire l'absentéisme, mais sans toujours parvenir à résoudre le problème.

L'analyse de cet absentéisme apporte un éclairage sur les attentes et les réactions des élèves. Car l'absentéisme a été multiforme. Il y a eu, certes, des élèves peu assidus qui ont cherché à échapper aux actions du dispositif « N-1 » comme aux autres cours. L'ampleur de cette forme d'absentéisme a été très variable d'un lycée à l'autre, faisant écho aux modalités diverses de gestion de la vie scolaire. C'est sans doute sur cet absentéisme-là, indépendant des actions elles-mêmes, que les équipes-projet ont eu le moins de prise.

Autre dimension à ne pas négliger, la qualité des relations nouées entre l'équipe-projet et les élèves concernés. Celle-ci n'a pas été sans influence sur l'assiduité aux actions proposées. Relations de confiance souvent, décidant les élèves à venir lorsque l'enseignant insistait sur l'intérêt d'une action alors même qu'eux-mêmes n'en étaient pas convaincus *a priori*. Et au contraire impossibilité d'obtenir une participation satisfaisante des élèves dans un cas particulier. Là, les professeurs de la classe n'étaient pas impliqués dans le projet, certains étaient même hostiles aux initiatives de la référente du projet, qui n'enseignait pas elle-même dans la classe. Dans ce lycée, les quelques élèves qui se sont réellement impliqués dans les ateliers proposés la seconde année étaient d'anciens élèves de cette enseignante, dont ils avaient pu antérieurement apprécier les qualités, et des amis proches des précédents.

Au-delà de cet absentéisme renvoyant à des facteurs de contexte, il est possible de repérer un absentéisme sélectif lié aux actions elles-mêmes, qui a pu servir de guide aux équipes-projets pour améliorer le dispositif. En revoyant la programmation des actions tout d'abord, que ce soit au cours de l'année ou par rapport à l'emploi du temps hebdomadaire. Par exemple dans un lycée, des actions concentrées sur quelques jours en fin d'année scolaire 2011-2012 ont été massivement boudées par les élèves en raison de leur programmation trop tardive. A l'approche des examens, les élèves étaient préoccupés par leurs préparatifs (rapport de stage, dossiers à constituer, révisions...) et les professeurs réticents à céder leurs dernières heures de cours. L'année suivante, le pilote du projet s'est efforcé d'étaler davantage les actions sur l'année et de concentrer les dernières sur la semaine de retour de stage, juste après les vacances de printemps, de manière à laisser ensuite les élèves préparer tranquillement le baccalauréat. Résultat : l'absentéisme de la fin de l'année précédente ne s'est pas reproduit. Autre exemple, dans un autre lycée plusieurs actions obligatoires de la première année ont été programmées le soir en dernière heure de l'emploi du temps. D'autres actions, qui étaient fondées sur le volontariat, étaient proposées le vendredi soir de 16 heures à 18 heures, après les cours. Devant leur peu de succès, le pilote du dispositif s'est efforcé de modifier la programmation l'année suivante.

Dernier point d'amélioration, le contenu des actions elles-mêmes. Certains élèves ont pu s'autoriser à s'absenter lorsque le thème de la séance annoncée ne les motivait pas. Toutefois, le manque d'intérêt pour le sujet abordé semble constituer un motif d'absentéisme tout à fait mineur par rapport aux autres raisons évoquées précédemment. De ce fait, le contenu des actions sera analysé au paragraphe suivant.

3.3.2. Une passivité apparente qui n'empêche pas l'imprégnation

L'absentéisme observé dans certains établissements et à certaines périodes ne doit pas masquer que de nombreuses actions ont eu lieu, souvent devant un auditoire conséquent. Quels bénéfices les élèves qui ont assisté aux séances en ont-ils retiré ? Ce n'est pas facile à dire, car l'observation de plusieurs ateliers conduit à un jugement nuancé.

Certes, la présence des élèves ne garantit pas une participation de leur part, ni même une écoute active. Surtout dans le contexte de l'obligation d'assister aux séances inscrites dans l'emploi du temps habituel. Le temps du dispositif a pu constituer aux yeux de certains élèves un entre-deux, un moment sans enjeu, sans risque d'interrogation intempestive. Et de fait, bien souvent les élèves se sont contentés de poser leur sac de cours fermé au milieu de leur bureau, sans sortir ni feuille ni stylo, et d'attendre la fin de la séance sans sembler s'intéresser outre mesure à ce qui se passait. Faut-il y voir

une position de retrait par rapport à la question traitée ? Ce n'est nullement certain, à en croire plusieurs membres d'équipes-projets, selon lesquels c'est là une attitude tout à fait classique, même pendant les cours ordinaires.

Il semble que la clé du succès réside en grande partie dans le talent de l'orateur. Certains ont été très appréciés, y compris par les élèves qui affichaient en apparence la posture désinvolte décrite ci-dessus. En général, l'intervenant ne se comporte pas en enseignant, il adopte une posture différente, il se déplace dans la classe, interpelle les élèves sur un mode convivial, les plaçant en position de répondre en tant que personne et non en tant qu'élève. Un proviseur l'a souligné avec enthousiasme, espérant que cela pourrait conduire les enseignants qui assistaient à ces séances à faire évoluer peu à peu leur manière de conduire leurs propres cours. Lors de nos entretiens avec les élèves, ceux-ci ont fait part de leur réel intérêt pour certaines actions. La plupart du temps, celles-ci avaient été animées par un intervenant extérieur qui leur avait apporté un éclairage leur permettant de se projeter au-delà de leur vie au lycée, et l'avait fait avec charisme, ou au moins avec conviction. En voici quelques exemples :

- un salarié d'un organisme accueillant régulièrement des élèves en stage qui a présenté son propre parcours professionnel en insistant sur son côté non linéaire : moment creux, opportunités, bifurcations, possibilité d'évoluer, etc.,
- un conseiller de mission locale qui a apporté des informations utiles, écouté les élèves et indiqué des pistes concrètes,
- des professionnels qui ont donné des conseils et permis d'améliorer le CV lors de la simulation d'entretiens d'embauche, en face à face,
- une formatrice qui a animé, avec une pédagogie innovante, plusieurs séances pour faire comprendre aux élèves les enjeux et les points délicats de la pratique professionnelle dans certains métiers correspondant à leur formation.

A contrario, certaines actions ont été moins appréciées. En particulier, les élèves ont parfois manifesté une certaine lassitude vis-à-vis des conseils généraux dispensés en grand groupe sur la rédaction du CV et de la lettre de motivation. A leurs yeux, ce sujet a déjà été abordé maintes fois depuis la préparation de leur première recherche de stage. En outre, formulés au fil du temps par des personnes occupant des positions différentes (par exemple un professeur de français, un professeur de matières professionnelles, une association d'employeurs, un consultant), ces conseils ont parfois pu diverger, exigeant un effort d'appropriation et des arbitrages difficiles à réaliser pour les élèves. En revanche, comme cela a été évoqué, ils sont preneurs, quand ils ne sont pas trop effrayés par l'exercice, de conseils personnalisés sur leur CV et leur lettre de motivation, dispensés dans le cadre d'une simulation d'entretien d'embauche avec un professionnel.

Il faut encore signaler ici le regret manifesté par une classe qui aspirait à voir organiser des actions qui n'ont pas eu lieu. Sollicités par l'équipe-projet au début de la seconde année du dispositif « N-1 », les élèves avaient exprimé quelques souhaits, notamment celui de se rendre dans un centre de formation susceptible d'intéresser un ou deux élèves pour l'année suivante et celui de visiter une structure particulière, relevant plus ou moins du secteur d'activité. Cela ne posait pas de problème de principe au lycée, mais ces demandes ne se sont pas concrétisées, probablement faute de temps pour organiser ces visites. Cela alerte sur les risques d'une telle ouverture, positive en soi, mais qui génère de la frustration si l'établissement ne va pas au bout de sa démarche.

3.3.3. Des actions dont le « succès » auprès des élèves est à interpréter avec précaution

Que dire des actions quant à l'adhésion qu'elles ont suscitée ? Le « succès » d'une action renvoie pour partie aux profils des élèves impliqués qui s'accompagnent de besoins en matière d'accompagnement.

Toutefois, nous ne devons pas nous laisser abuser par l'intérêt que les élèves semblent montrer pour une action, qui n'indique pas nécessairement l'intérêt qu'ils ont à la suivre.

Ainsi, dans plusieurs établissements, les élèves qui ont eu l'opportunité de suivre une action de « coaching » en sont sortis, apparemment, très satisfaits. Ce sont souvent les actions qui ont bénéficié du moindre absentéisme, indicateur non négligeable de l'intérêt porté par les élèves. Notons toutefois que ces actions, très coûteuses pour l'établissement (450 euros pour une demi-journée), ont amené les équipes à inciter particulièrement les élèves à y participer. Les actions de coaching que nous avons pu observer se sont révélées très différentes du point de vue des bénéfices potentiels pour les élèves. Deux types se sont dégagés.

Un premier type d'atelier « coaching » a consisté essentiellement à encourager les élèves à l'approche des épreuves du baccalauréat. Il est d'ailleurs intéressant de pointer que l'intervenante tentait en permanence de revenir sur la question de l'insertion professionnelle quand les élèves ramenaient systématiquement le propos sur la préparation de l'examen en cherchant à être rassurés quant à son résultat. Un deuxième type d'atelier consistait en un travail sur l'image de l'élève en vue de le préparer à l'entretien d'embauche. Le motif à l'origine de l'intervention d'un « coach » était alors d'aider les jeunes à travailler sur leur image afin de donner à voir lors des entretiens d'embauche le meilleur de ce qu'il pouvait apporter dans l'emploi. Ici, c'est plutôt le « look » de l'élève et sa façon de se présenter qui semblait au cœur de l'activité. Ce second type d'atelier nous a semblé plus fécond que le premier car il a permis une réelle prise de conscience des éléments à mettre en valeur et des postures à adopter. Pour autant, alors que le second type d'atelier nous a semblé plus fructueux, les élèves ont montré un même enthousiasme à y participer.

A contrario, nombre d'élèves ont rechigné à suivre des ateliers de rédaction du CV ou de la lettre de motivation, arguant que cet exercice était pour eux prématuré, eu égard à leur projet de poursuite d'études. Or, lors des entretiens réalisés auprès de ces mêmes élèves l'année suivante, la plupart ont reconnu les bénéfices qu'ils en avaient retirés. Beaucoup ont même regretté que ces exercices n'aient pas été programmés plus tôt au cours de leur scolarité. Peut-être faut-il donc se garder d'envisager le degré de satisfaction de l'élève comme un indicateur de l'intérêt que l'élève aurait à suivre l'action en question.

3.4. Des bénéfices réels, parfois inattendus

La majorité des actions annoncées dans les projets soumis et validés à l'origine portaient sur les outils d'aide à la recherche d'emploi, la mise en relation avec les employeurs potentiels, les institutions chargées d'aider les demandeurs d'emploi... En plus des bénéfices espérés, des bénéfices non attendus ont également émergé.

3.4.1. Des bénéfices attendus que les élèves perçoivent parfois après-coup

La plupart des ateliers envisagés et mis en œuvre au cours de la phase dite « N-1 », que ce soit en 2011-2012 ou en 2012-2013, visaient l'acquisition de savoir-faire ou d'informations nécessaires à la recherche d'emploi.

Si la première partie de ce rapport a cherché à dessiner les profils des élèves, c'est que ceux-ci indiquent pour partie ce qu'il serait utile de leur apporter afin de faciliter leur entrée, voire leur progression ultérieure, sur le marché du travail. Ces profils sont contrastés et il serait abusif de conclure que tous les élèves présentent les mêmes besoins d'accompagnement, comme nous l'avons déjà souligné. Un cas extrême pourrait être caractérisé par : un manque d'autonomie, un défaut d'estime de soi, une résistance importante à la mobilité géographique, une méconnaissance des exigences d'une recherche d'emploi... Bien entendu, cette configuration est rare. Pour autant, en définissant des actions sur la base des besoins correspondant à ce profil-type, on peut penser œuvrer à la construction d'actions, utiles à tous, même si elles le sont, de fait, dans des proportions inégales.

La disparité des dispositions des élèves quant aux savoir-faire et «savoir-être» n'invalide pas la mise en œuvre d'actions proposées à tous. Elle plaide cependant pour des conditions qui auront à prendre en considération la diversité des profils des élèves concernés. Nous y reviendrons à la fin de ce rapport.

Nous avons pu observer qu'un temps peut être nécessaire avant que les élèves ne réalisent l'avantage qu'ils peuvent trouver à suivre les actions proposées. D'où l'intérêt d'organiser, comme cela a été le cas dans un des établissements des rencontres entre d'anciens élèves, passés par le dispositif, et ceux qui se préparent à suivre les actions ou qui y sont déjà engagés. Les anciens témoignent de l'utilité des actions et précisent parfois que celle-ci leur est apparue après-coup.

Ceux qui sont engagés dans la vie active insistent sur l'importance de travailler sur les outils de recherche d'emploi, de se préparer aux entretiens d'embauche. Ces derniers sont souvent présentés par les jeunes comme de véritables épreuves à tel point que certains élèves ont renoncé à se présenter à des entraînements avec des partenaires extérieurs proposant des mises en situation, de peur d'affronter l'exercice.

Ceux qui poursuivent leurs études, en section de technicien supérieur le plus souvent, alertent les plus jeunes sur le fait que ce qui leur est proposé au lycée ne leur sera plus proposé par la suite au cours de l'enseignement supérieur. Précisons que de plus en plus d'établissements de l'enseignement supérieur proposent aujourd'hui une aide à l'insertion professionnelle mais cet accompagnement est loin d'être généralisé.

Nous avons pu constater que la parole des pairs était l'objet d'une écoute très attentive. Les enseignants sont parfois mis en question et soupçonnés d'être trop éloignés du monde du travail pour être crédibles. Le témoignage des anciens est accueilli très favorablement. Il ne faut donc pas hésiter à solliciter les anciens pour stimuler les nouveaux.

3.4.2. Besoins (in)soupçonnés et bénéfiques non attendus

Au cours des deux années d'expérimentation, les équipes ont pu également constater que les actions envisagées à l'origine dans le but d'aider les jeunes à préparer leur insertion professionnelle avaient révélé des besoins pour certains insoupçonnés et généré des bénéfiques non attendus. Alors que la question de l'estime de soi n'a été que rarement explicitement inscrite dans les projets initiaux, elle semble s'être imposée au fil des ateliers.

On pourrait penser que les ateliers visant à travailler sur les comportements (coaching ou incitation à la mobilité) ont été les seuls théâtres de l'émergence de cette question. Or, les ateliers d'aide à la rédaction du CV ou de la lettre de motivation ont tout autant été concernés. Dès lors que le jeune est amené à renvoyer une image de lui-même, la question est posée. De la même façon que l'entraînement à l'entretien d'embauche appelle un travail sur la façon de se mettre en valeur, la rédaction d'un CV suppose également de savoir mettre en relief les aspects les plus valorisants du parcours du candidat. Il en va de même des rencontres organisées avec des partenaires extérieurs. L'intervention d'un chef d'entreprise issu de l'enseignement professionnel et rendant compte d'un parcours prestigieux a vivement intéressé les élèves, qui pouvaient s'identifier à lui. Tout ce qui peut contribuer à générer de l'espoir, à ouvrir des perspectives parfois insoupçonnées par les jeunes et à se projeter semble favorable à la construction de leurs projets et à leurs investissements.

Dans le même ordre d'idées, les séjours à l'étranger, censés soutenir principalement une modification des comportements quant à la mobilité géographique, ont été à l'origine de changements importants quant au «savoir-être» : les élèves se sont déclarés plus entreprenants, plus sûrs d'eux, mieux à même d'engager une discussion avec des inconnus...

Pour autant, si la question de l'estime de soi est évoquée à de très nombreuses reprises, peut-être est-il préférable qu'elle reste sous-jacente et ne soit pas affichée comme un but en soi. Une initiative originale, engagée dans l'un des établissements, mérite d'être signalée car elle offre des bénéfiques immédiats tout en favorisant l'apprentissage d'une démarche de recherche d'emploi. Un salon des jobs

d'été a été organisé en direction des élèves de terminale. Plutôt que d'inciter les élèves à aller chercher l'information à l'extérieur, c'est l'information qui est venue à eux. Les élèves de première se sont chargés d'élaborer des fiches « emploi » précisant les caractéristiques des emplois accessibles au cours de l'été au niveau régional.

L'opération a remporté un franc succès. Etaient conviés des employeurs venus présenter leur entreprise. Cette mise en situation, qui impliquait aussi un travail sur le CV et la lettre de motivation, présentait un double intérêt. D'une part, elle était réelle et non fictive et pouvait déboucher sur l'obtention d'un job pour l'été ; d'autre part, elle initiait de façon très concrète les jeunes à une recherche d'emploi. Un dernier avantage, non des moindres, caractérise l'initiative : elle a conduit les élèves de différents niveaux de classe à travailler ensemble, ce qui permet de nouer des liens entre générations qui peuvent s'avérer fructueux par la suite. Suite à cette opération, les élèves de première se sont sentis valorisés quand les élèves de terminale ont pu s'engager dans une démarche concrète, qui promettait de porter ses fruits à très court terme.

Bien souvent, les jeunes ont pu paraître indifférents aux actions qui leur étaient proposées, mettant en avant qu'elles étaient prématurées et qu'ils s'intéresseraient à ces questions, une fois, selon eux, le moment venu. L'expérience du « salon des jobs d'été » est très instructive : elle parvient à nouer une préparation à l'insertion professionnelle et la perspective de bénéfices immédiats, déterminante pour les jeunes qui ont tendance à se projeter à très court terme, repoussant à demain ce qui ne leur semble pas urgent.

Il apparaît donc que les bénéfices des actions expérimentées ont parfois dépassé les objectifs qui leur étaient associés à l'origine. Ils pourront être pris en considération dans la construction des futures actions.

3.4.3.Des actions utiles quel que soit le projet post-baccalauréat

Le dispositif articulait un ensemble d'actions destinées à préparer l'insertion professionnelle des jeunes. Or, il s'avère qu'une grande partie d'entre eux poursuivent leurs études au-delà du baccalauréat. De fait, les élèves de terminale qui envisageaient dès le début de la terminale une poursuite d'études ont été nombreux à douter de l'intérêt pour eux des actions proposées. Force est de constater que leur point de vue a souvent évolué au fur et à mesure de la mise en œuvre des actions.

En effet, la plupart des actions conduites, bien que construites en vue de faciliter la recherche d'un emploi, se sont avérées utiles, voire nécessaires, dans la perspective d'une poursuite d'études. Les actions touchant aux comportements (travail sur la présentation de soi notamment) ont intéressé l'ensemble des élèves de terminale. Tout ce qui touche à la question du comportement à adopter, à la façon de se présenter, est utile bien au-delà de l'entretien d'embauche ou de l'exercice ultérieur de l'emploi.

- Nous avons souligné les problèmes qui émaillent les stages des élèves en entreprise, témoignant trop souvent d'un défaut de maturité qui se traduit par un manque de prise en considération des exigences du stage. Nombre de jeunes assimilent trop souvent le stage à une période de formation, confortés par l'attribution d'une note de stage comptant pour l'obtention du baccalauréat. Aux dires des élèves eux-mêmes, le fait de ne pas être payés lors de leurs périodes de formation en milieu professionnel leur garantit la position d'élève et non d'employé d'où des comportements plus proches de ceux qu'ils adoptent au sein de l'école (manque d'assiduité, de ponctualité, insolence à l'égard de leurs supérieurs hiérarchiques ou de leurs collègues de travail...) que de ceux attendus au sein de l'entreprise (qu'ils se comportent comme des salariés). En témoignent par ailleurs les questions qu'ils se posent à l'heure de rédiger un CV : ils se déclarent sans aucune expérience professionnelle, oubliant de mettre en avant les périodes de travail en entreprise (22 semaines au total sur l'ensemble de leur parcours au lycée).

- Les problèmes sont plus nombreux au niveau de la classe de seconde mais ne se dissipent pas nécessairement en totalité avant la sortie du lycée. C'est un des points, nous y reviendrons, qui conduit à envisager la remise en question de la planification des actions dans le temps : nombre d'entre elles seraient utiles, voire nécessaires, dès la classe de seconde.
- La poursuite d'études post-baccalauréat peut s'opérer sous le signe de l'alternance. Si l'accueil dans un établissement de formation ne présente généralement pas de problèmes, il n'en va pas de même du lieu de travail. Charge au jeune de trouver un employeur disposé à lui proposer un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Bien souvent, la partie n'est pas gagnée d'avance, surtout en période de fort chômage. La recherche d'une entreprise d'accueil pour le jeune suppose une démarche comparable à celle qu'il emprunterait pour chercher un emploi ordinaire. Les actions visant l'aide à la rédaction de CV ou à la lettre de motivation comme les entraînements à l'entretien d'embauche sont, dans cette perspective, tout aussi utiles qu'en cas d'entrée immédiate sur le marché du travail.

En définitive, les actions envisagées à l'origine dans le but de faciliter l'insertion professionnelle s'avèrent tout aussi utiles pour les élèves qui envisagent une poursuite d'études. Elles pourraient donc être étendues à l'ensemble des élèves, quel que soit leur projet.

Conclusion à propos du N-1

En 2011-2012, les actions relevant du N-1 ont été réalisées de façon très contrastée selon les sites. Les établissements pratiquant déjà ce type d'exercice, parfois depuis plusieurs années, ont montré une plus grande facilité à faire vivre le dispositif expérimenté. D'autres facteurs y ont participé : la cohésion et le degré d'implication de l'équipe-projet se sont avérés déterminants quant à la réussite du projet. Quoiqu'il en soit, toutes les situations rencontrées ont été riches d'enseignements : on apprend tout autant des échecs, qui incitent à identifier les difficultés, que des réussites, qui permettent de pointer les facteurs qui ont permis de les obtenir.

Les élèves impliqués dans le dispositif y ont souvent vu l'expression d'un intérêt particulier qui leur était ainsi témoigné et s'en sont sentis valorisés. De leur point de vue, si la direction du lycée prend le soin de les préparer à l'insertion, c'est qu'elle leur fait confiance et qu'elle estime qu'ils sont aptes à l'affronter. Un proviseur a même émis l'hypothèse d'un bénéfice des actions du point de vue de l'investissement scolaire : les élèves concernés, prenant davantage confiance en eux, auraient montré de meilleures dispositions à l'égard de l'activité scolaire. De fait, dans la filière de ce lycée bénéficiant de l'expérimentation, les résultats au bac 2012 ont été nettement supérieurs à ceux de l'année précédente. Dans certains établissements, des élèves et des enseignants de sections non concernées par l'expérimentation ont exprimé leur regret de ne pas en bénéficier.

Toutefois, les élèves ont parfois dénoncé le temps qu'il leur fallait consacrer à suivre des actions qui se substituaient aux cours habituels, arguant qu'il leur était plus nécessaire de travailler le programme de terminale en vue de consolider leurs chances d'obtenir le baccalauréat. Une partie des enseignants partagent d'ailleurs ce point de vue : ils jugent plus utile de garantir la réussite des élèves qui présentent des lacunes d'ordre scolaire que de les préparer à une insertion professionnelle qui sera de fait différée s'ils échouent à l'examen. Car, et les équipes pédagogiques sont unanimes à le souligner, la charge de travail qui pèse sur la classe de terminale est particulièrement lourde : aux cours viennent s'ajouter les contrôles en cours de formation (CCF), les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) et la préparation de l'examen. Tout ceci plaide pour une redistribution des actions tout au long des années de lycée (voir ci-après la partie sur les conditions du succès).

En 2012-2013, les actions relevant du N-1 ont été reconduites dans les six établissements impliqués dans l'expérimentation. Le plus souvent avec une réflexion pour améliorer les contenus et les modalités de mise en œuvre. Là où un certain flottement avait été perceptible l'année précédente, il a été observé davantage de vigilance dans la programmation des actions et de rigueur dans la

communication, notamment au niveau des emplois du temps des élèves et des enseignants. De l'avis général, le déroulement des actions s'en est trouvé nettement amélioré la seconde année. Certes, tout n'a pas été parfait, des difficultés ont perturbé la mise en œuvre sur quelques sites. Ici du fait de problèmes de fond non résolus⁴⁹, là – en Picardie et en Nord-Pas-de-Calais – en raison des désordres climatiques de l'hiver 2013 qui ont conduit à reporter des actions. En pratique, leur reprogrammation s'est avérée difficile dans la plupart des cas, ce qui a abouti *in fine* à une annulation.

Au-delà de ces circonstances particulières, la partie « N-1 » du programme, améliorée la seconde année, s'est révélée dans l'ensemble très bénéfique. L'objectif initial de faciliter l'insertion professionnelle à l'issue du bac pro paraît même en retrait par rapport au champ du public susceptible d'en profiter. Les actions peuvent en réalité intéresser l'ensemble des lycéens professionnels, qu'ils envisagent ou non de poursuivre leurs études, et ses objectifs peuvent être étendus au-delà de la seule question de l'aide à l'insertion.

N+1

La seconde étape de l'expérimentation s'est avérée beaucoup plus problématique que la première. Comme prévu dans les projets, en 2012-2013 les équipes ont tenté de mettre en œuvre la partie « N+1 » de leur programme. Il s'agissait de proposer aux jeunes impliqués l'année précédente dans le dispositif en tant qu'élèves de terminale de participer en 2012-2013 à des actions d'aide à l'insertion professionnelle, ou le cas échéant d'accompagnement dans l'emploi investi. Force est de constater que la réalisation de ce volet du programme s'est heurtée, quel que soit l'établissement, à d'importantes difficultés, et que ses résultats sont très décevants.

Contrairement au volet N-1, qui a été mis en œuvre deux années consécutives, le volet N+1 n'a été expérimenté qu'une seule fois. Or, il est apparu que la première édition du dispositif N-1 a constitué à certains égards une « période de rodage », permettant des ajustements et au final de notables progrès l'année suivante. Il est donc regrettable de ne pas avoir le même recul de deux années pour la partie N+1, qui aurait pu elle aussi connaître des améliorations la seconde année. L'appel à projets pour l'expérimentation prévoyait pourtant la mise en place du volet N+1 dès la première année dans quelques établissements. Voici l'extrait qui le stipule :

« Par ailleurs, l'académie identifiera un établissement qui s'engagera dès la première année à la fois :

- dans une préparation à l'insertion pour un groupe de jeunes lors de leur année de terminale

et

- dans l'accompagnement de jeunes dans l'emploi ou en recherche d'emploi à la rentrée 2011 et qui seraient identifiés avant la fin de la présente année scolaire. »

Toutefois, cette disposition n'a pas été suivie d'effet. Aucun des lycées retenus ne s'est porté candidat pour ce double investissement dès la première année, probablement en raison de la charge de travail déjà très lourde que représentait la mise en place du volet N-1 en cours d'année scolaire 2011-2012.

C'est d'autant plus regrettable que le volet N+1 constituait à l'évidence la partie la plus novatrice de l'expérimentation, et aussi la plus délicate. Il est vrai en outre que les établissements ne se sont pas tous investis au même niveau pour tenter de réaliser ce volet N+1. Certains y ont consacré beaucoup d'énergie, d'autres nettement moins. D'ailleurs, avant même le démarrage des opérations N+1,

⁴⁹ Ce point sera développé dans les parties suivantes consacrées aux acteurs et aux conditions du succès.

quelques équipes ont fait part de leurs doutes quant à sa faisabilité, conscientes par avance de la difficulté à faire revenir dans l'établissement des jeunes qui n'y ont plus aucune obligation. Ce qui apparaît au final, c'est que même les lycées qui se sont réellement attaqués au problème n'ont pas obtenu de résultats satisfaisants. A tel point que certaines équipes en sont venues à se poser la question de la pertinence même de cet objectif.

3.5. Retrouver les anciens

Le premier problème a consisté à reprendre contact avec tous les participants au dispositif de l'année antérieure. Les équipes se sont donné les moyens de rechercher tous les anciens élèves concernés. Il a pu s'agir d'adresser des questionnaires par courrier, d'envoyer des emails, de procéder à une campagne d'appels téléphoniques auprès des élèves ou de leur familles. Dans certains cas, les réseaux sociaux eux-mêmes ont été mobilisés - *Facebook* par exemple - *via* une page ouverte pour le lycée qui sert de lieu d'échange d'informations. Cette « campagne » a demandé un important travail qui a été pris en charge par différents types d'acteurs selon les établissements : le référent lui-même, un conseiller principal d'éducation ou encore un coach rémunéré par l'établissement pour cette opération, grâce au budget de l'expérimentation.

Le résultat a été inégal selon les établissements mais les difficultés rencontrées semblent partagées :

- la première difficulté est d'ordre technique : quelques élèves n'ont pu être joints du fait de changement d'adresse ou de numéro de téléphone,
- la deuxième renvoie au rapport que l'ancien élève souhaite entretenir avec son lycée d'origine. Quelques-uns n'ont pas du tout eu envie de rester en lien, au point de ne donner aucune nouvelle. Dans ce cas, l'information a souvent été apportée par d'autres anciens élèves ayant gardé le contact avec les « perdus de vue ». A cet égard, la qualité des relations nouées l'année précédente entre les élèves et leurs professeurs semble déterminante. Aux dires des référents, lorsque ces relations étaient difficiles, voire hostiles, les anciens élèves n'ont pas donné de nouvelles. En revanche, ceux pour qui ces relations étaient très bonnes ont parfois pris l'initiative de téléphoner à leurs anciens professeurs pour les informer de leur situation.

3.6. Faire revenir les anciens

La seconde, et probablement principale difficulté, a consisté à faire revenir au lycée les anciens élèves de terminale pour suivre les actions programmées. Globalement, très peu d'entre eux se sont présentés, et parfois même ceux qui sont venus n'étaient pas vraiment intéressés par les contenus qui leur étaient proposés. Car ceux qui ont répondu positivement aux sollicitations du lycée ont pu le faire pour différents motifs autres que leur attrait pour l'action elle-même.

Tout d'abord, certains de ces élèves étaient toujours scolarisés dans l'établissement car ils y poursuivaient leurs études en BTS. D'une certaine façon, ceux-là étaient captifs, soucieux de répondre positivement aux demandes de la direction de l'établissement. Leur présence sur le lieu des rencontres proposées a également facilité leur participation.

Ensuite, quelques anciens élèves se sont mépris sur le mobile de la rencontre à laquelle ils étaient conviés. Etant à la recherche d'un emploi et sachant que la direction de l'établissement reçoit parfois directement des offres d'emploi communiquées par les entreprises, ils ont pensé que l'équipe du lycée allaient leur proposer un emploi, puisqu'il était question de les aider à en trouver un. Ceux-là ont participé mollement à l'atelier qui leur était proposé – consistant généralement à améliorer le CV et la lettre de motivation – mais ne se sont pas représentés ensuite lors de la proposition suivante.

Enfin, un troisième motif est d'ordre affectif : c'est la qualité du lien noué avec un enseignant qui a conduit l'élève à répondre à sa sollicitation. En effet, dans certains établissements des enseignants s'impliquent particulièrement dans le suivi individuel des élèves et peuvent ainsi les aider à surmonter des problèmes personnels. Ce cas de figure n'est toutefois pas généralisable : il relève des liens affectifs interpersonnels.

Puisque, à l'exception de quelques-uns, les anciens élèves n'ont guère envie de revenir dans leur lycée, il est peut-être une autre manière de les amener à rester en lien. L'idée est de leur confier la responsabilité d'éclairer les promotions suivantes en les invitant à témoigner de leur expérience. Une initiative introduite dans un des établissements a semblé particulièrement fructueuse à cet égard. Il s'agissait d'une rencontre organisée entre les élèves de terminale et les anciens. Les sortants de bac pro étaient invités à dialoguer avec les élèves sur leur parcours scolaire et leur parcours post-baccalauréat. L'expérience s'est révélée profitable à tous. Les élèves se sont montrés très intéressés par cet échange avec de jeunes aînés qu'ils ont écoutés avec une attention soutenue, en raison de la crédibilité qu'ils leur accordaient. Cette dernière tient à la proximité en termes d'âge et au caractère récent des expériences vécues par leurs prédécesseurs. Les propos tenus par les anciens semblent avoir été entendus alors que les mêmes conseils délivrés par les professeurs (par exemple, celui de ne pas travailler au dernier moment) avaient parfois été reçus avec scepticisme.

Quant aux « anciens » revenus dans l'établissement à cette occasion, il s'agissait pour la majorité d'élèves de BTS, mais il y avait aussi des jeunes désœuvrés, que leur candidature en BTS ait été refusée ou que leur recherche d'emploi soit jusque-là restée infructueuse. Aucun jeune en emploi n'était présent, faute d'être disponible pendant les heures de travail. Pour les jeunes sans solution, cette rencontre a été l'occasion de reprendre contact avec leurs enseignants de terminale à qui ils ont demandé conseil, notamment sur la façon d'optimiser leur dossier de candidature en BTS pour l'année suivante.

3.7. Les actions en N+1

Les actions « N+1 » étaient annoncées dès la formulation des projets en septembre 2011. Compte tenu de la difficulté à faire revenir les anciens élèves de terminale, le programme prévu a été fortement réduit dans tous les établissements.

La plupart des lycées ont organisé une « remise des diplômes » à l'automne 2012. L'opération a rencontré un réel succès. Dans l'un d'eux, cela a été l'occasion d'une cérémonie spéciale pour la filière concernée par l'expérimentation. Outre les sortants de terminale et leurs familles, les nouveaux élèves de terminale y ont été conviés, ainsi que les tuteurs de stage des anciens élèves. Parmi ces derniers, quelques-uns sont effectivement venus. Néanmoins, le retour des bacheliers au lycée à cette occasion n'a pas marqué le début d'une longue série. Tous les établissements ont ensuite été confrontés à la difficulté de faire revenir les anciens élèves dans l'établissement, comme si la remise des diplômes avait constitué un rite de sortie, marquant une coupure entre la vie d'élève et celle de jeune adulte.

Face au peu d'empressement de leurs anciens élèves, les établissements n'ont pas tous adopté la même politique dans leur tentative de déployer leur dispositif « N+1 ». Trois solutions différentes ont été observées :

- une première option a consisté à persister à organiser des actions spécifiques pour les anciens élèves,
- une deuxième a été d'intégrer les anciens dans des ateliers mis en œuvre pour les élèves de terminale, dans le cadre du programme N-1 de la seconde année,
- une troisième voie a été choisie par un lycée qui a sous-traité le suivi des anciens élèves au cabinet de coaching qui était intervenu devant la classe l'année précédente et était donc déjà connu des jeunes concernés.

Dans le premier cas, les actions proposées aux quelques jeunes qui ont accepté de revenir ont pu être classiques : faire le point sur le projet, retravailler sur le CV et la lettre de motivation, éventuellement chercher des offres d'emploi et y répondre. Dans un lycée, un premier travail de ce type a été proposé aux élèves sortants dès le début de l'été 2012, aussitôt après les résultats du bac, avec en plus une séance animée par un intervenant extérieur sur le thème « comment utiliser internet pour construire un réseau ? ». Par la suite, à la rentrée des vacances de la Toussaint, un atelier hebdomadaire d'accompagnement individuel à la recherche d'emploi, animé par la référente du projet, a été ouvert dans ce même lycée aux anciens élèves souhaitant travailler dans les secteurs d'activité correspondant à leur formation. Trois élèves ont ainsi trouvé un emploi en quelques semaines.

Dans un autre établissement, les propositions ont été résolument innovantes. Les anciens élèves se sont vu offrir la première semaine de formation au BAFIA pendant les vacances scolaires de la Toussaint 2012, la seconde semaine étant prévue pendant les vacances de printemps 2013. Mais parmi les anciens élèves un seul a finalement suivi la session de la Toussaint, les autres ayant tous refusé, au motif qu'ils étaient occupés par une formation ou par un emploi temporaire. Les places réservées ont finalement été attribuées à des élèves volontaires de première et de terminale. Autre action originale proposée aux anciens élèves : l'accompagnement à la construction d'un projet de mobilité internationale. Le lycée a prévu de financer un suivi individualisé par un organisme compétent pour cinq anciens élèves. Après une longue période sans candidat, un ex-élève s'est inscrit dans cette action et a ainsi pu partir à l'étranger au printemps 2013.

Un lycée s'est inscrit dans le deuxième cas de figure. Il a renoncé à organiser les actions « N+1 » initialement envisagées pour les anciens élèves. Ceux qui se présenteraient seraient invités à participer aux actions destinées aux élèves de terminale dans le cadre du renouvellement du dispositif « N-1 ». L'idée était que même s'ils les avaient déjà suivies l'année précédente, les anciens élèves pourraient profiter de ces séances. Du fait de leur changement de situation, ils les envisageraient différemment et pourraient approfondir les aspects déjà abordés. Dans la pratique, très peu d'anciens élèves se sont manifestés pour y participer.

La solution de la sous-traitance a été adoptée par un établissement au vu de sa propre difficulté à mobiliser les anciens élèves. Ce choix lui paraissait réaliste, à défaut d'être pleinement satisfaisant. Il ne semble pas qu'un cahier des charges très précis ait été établi lorsque cette décision a été prise, le cabinet de coaching étant d'abord investi de la mission de reprendre contact avec les anciens élèves. Le proviseur souhaitait alors que le lycée continue à superviser le déroulement des opérations menées par le consultant. En pratique, les anciens élèves n'ont pas répondu aux quelques sollicitations du cabinet de coaching, qu'elles aient emprunté la voie du téléphone ou celle de la messagerie électronique. L'absence de motivation des bénéficiaires potentiels s'est donc trouvée confirmée, et les choses en sont restées là.

En définitive, les actions « N+1 » ne se sont pas déployées conformément aux ambitions initiales. Certaines d'entre elles ont tout de même pu avoir lieu, éventuellement repensées et redimensionnées. Quelques anciens élèves en ont profité. Ils étaient peu nombreux, entre trois et cinq la plupart du temps, de telle sorte qu'ils ont souvent pu bénéficier d'un soutien individualisé. La question demeure de savoir si ce sont ceux qui en avaient le plus besoin qui se sont manifestés. Ce n'est nullement certain, car les volontaires ont plutôt été d'anciens élèves qui avaient entretenu de bonnes relations avec leurs enseignants, ce qui n'était pas toujours le cas des jeunes les plus en difficulté.

3.8. Satisfaire les anciens

Les informations recueillies auprès des anciens élèves ou de leurs amis, rapportant ce qui leur avait été confié, semblent indiquer que la grande majorité ne voyait pas l'intérêt de revenir au lycée alors qu'ils avaient maintenant accès aux organismes chargés de les accompagner pour trouver un emploi. Ils préféreraient s'adresser aux professionnels de ce type d'accompagnement plutôt qu'à leurs anciens professeurs, même si ceux-ci s'étaient associés à des partenaires professionnels. Pôle Emploi, les missions locales ou les associations investies précisément d'une mission d'aide à l'insertion leur semblaient mieux indiqués pour les accompagner. Un référent, pointant l'insuccès flagrant de la partie

« N+1 » au sein de son établissement, souligne que, de surcroît, ces structures offrent des conditions d'accueil beaucoup plus favorables, notamment en termes d'horaires d'ouverture, de palette de prestations et de conseils en direction des demandeurs d'emploi, avec lesquels les établissements scolaires ne sont pas en mesure de rivaliser.

Les rares anciens qui se sont présentés pour suivre les actions qui leur étaient destinées ont-ils été satisfaits ? Deux cas de figure se dégagent de l'expérimentation. L'un a déjà été évoqué : une partie de ceux qui se sont déplacés en réponse à la proposition du lycée semblent l'avoir fait sur la base d'une illusion. Ils sont repartis déçus du premier atelier et ne sont pas revenus. Toutefois, un autre profil d'anciens élèves revenus au lycée se dégage également, même s'il est peu répandu. Ceux-là ont été demandeurs à un moment donné et ont été satisfaits de l'appui trouvé dans leur ancien établissement. Il s'agissait presque toujours d'un soutien très individualisé. Ils ont pu répondre à une sollicitation du lycée, ou au contraire avoir reçu une telle proposition sans y répondre sur le moment. Dans ce dernier cas, c'est par la suite, sous le coup d'une situation personnelle difficile dont ils ne parvenaient pas à s'extraire, qu'ils ont recontacté eux-mêmes leurs anciens professeurs pour leur demander de les aider à retravailler leur CV, leurs lettres de motivation, leur façon de démarcher auprès d'employeurs potentiels. Ces anciens élèves soulignent l'intérêt de s'adresser à quelqu'un « *qu'ils connaissent bien et qui les connaît bien* » plutôt qu'aux employés des structures d'aide à la recherche d'emploi pour qui « *ils ne sont que des numéros* ».

Conclusion à propos du N+1

En conclusion des investigations conduites sur l'étape « N+1 », il est incontestable que la mise en œuvre de cette partie de l'expérimentation s'est heurtée à de sérieuses difficultés. Au vu de ces deux années d'expérimentation, alors même qu'ils sont tout à fait favorables à la poursuite d'actions du type « N-1 » en direction des élèves scolarisés, certains des protagonistes vont jusqu'à s'interroger sur la pertinence même de ce second volet. Plusieurs de nos interlocuteurs ont mis en avant la nécessité que chacun assure au mieux la mission qui lui est confiée : que les lycées préparent à l'examen et que les structures d'aide à la recherche d'emploi accompagnent les demandeurs d'emploi. La réticence ainsi exprimée à l'égard du volet « N+1 » est d'autant plus compréhensible que directions d'établissement comme enseignants estiment pour la plupart que leur rôle consiste plus à encourager la poursuite d'études que l'entrée immédiate sur le marché du travail.

Cette posture qui consiste à s'attacher à optimiser ce qui relève de sa propre responsabilité, au sein de la sphère éducative, et à s'y cantonner, n'a rien de surprenant. La revue de littérature rédigée en 2012 avait pointé le mur qui, malgré de réels efforts, sépare encore le monde de l'école et le monde du travail⁵⁰. Mais l'ambition de cette expérimentation N-1/N+1 était précisément de créer des passerelles pour enjamber le fossé entre ces deux univers. Ses initiateurs concevaient vraisemblablement le volet N-1 comme un tremplin pour réussir le volet N+1 : installer un rapport constructif avec les élèves, mettre en place des coopérations tant en interne qu'avec des partenaires extérieurs, démarrer en terminale des actions qui trouveraient leur prolongement l'année suivante, etc. Il semble en effet logique de penser que la passerelle sera d'autant plus solide et d'autant plus empruntée qu'elle s'appuiera sur des bases solides construites au sein du système scolaire. Dans cette perspective, le renoncement qui accompagnerait le recentrage sur l'univers de l'école pourrait légitimement être interprété comme un recul, et l'expérimentation se solderait alors par un demi-succès qui serait aussi un demi-échec.

Certes, le défi de réussir à relier l'avant et l'après, l'école et le monde du travail, est audacieux, mais il n'est pas impossible à relever. D'une part, parce que les établissements devraient pouvoir trouver des

⁵⁰ Cette revue de littérature est disponible sur le site internet du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse ; un lien sur la page concernant l'expérimentation N-1/N+1 permet d'y accéder. Un recueil d'expériences devrait lui aussi y être mis en ligne prochainement (cf. références en bibliographie, à la fin de ce document).

appuis au niveau académique, notamment auprès d'interlocuteurs compétents sur ces questions (cellules école-entreprise, ingénieurs pour l'école, inspecteurs des spécialités concernées, etc.). D'autre part, parce qu'il existe tout de même quelques précédents qui montrent que l'on peut progresser dans cette voie, comme l'indique le recueil d'expériences réalisé parallèlement à la présente évaluation⁵¹.

Il est en effet possible d'évoquer un autre dispositif, antérieur à celui qui nous intéresse ici, qui répondait lui aussi à la préoccupation d'accompagner les élèves en articulant les périodes précédant et suivant la sortie du lycée professionnel. S'appuyant sur un travail préalable réalisé au sein de ses services sur ces questions, un Recteur de l'Education nationale a sollicité le Président du Conseil régional compétent sur son territoire. Il lui a proposé de cofinancer sur l'ensemble de son académie la création de cellules opérationnelles chargées de préparer les élèves à la sortie du lycée et de les accompagner ensuite dans leurs premiers pas sur le marché du travail et dans l'emploi. Le Conseil régional a investi des fonds dans ce projet pendant plusieurs années, en posant la condition que la priorité serait donnée aux jeunes de faible niveau de qualification. En régime de croisière, douze « coordonnateurs de parcours » ont ainsi suivi chaque année plus de 500 jeunes, massivement issus de formations professionnelles. Certes, cela ne représentait qu'une proportion modeste des jeunes de l'académie cherchant un emploi dès leur sortie du lycée, mais l'important pour le Recteur à l'origine du dispositif était qu'il existe un recours pour les anciens élèves confrontés à des difficultés particulières d'accès à l'emploi. Au départ, cette expérience n'a pas partout été bien accueillie par les acteurs locaux du marché de l'emploi. Elle a néanmoins favorisé la construction progressive d'un véritable travail partenarial sur les territoires. Par la suite, dans le cadre d'un autre programme centré sur les élèves décrocheurs ou sortis sans diplôme de l'enseignement secondaire, ces acquis ont permis d'optimiser le diagnostic, l'orientation et le suivi des jeunes concernés.

Le fonctionnement du dispositif

Dans chaque bassin de formation, le dispositif reposait sur binôme :

- un proviseur d'établissement secondaire assurait le pilotage local et réunissait une à deux fois par an tous les chefs d'établissements de son bassin ;
- un « coordonnateur de parcours » était chargé de mettre en œuvre les actions.

Au niveau académique, un « coordonnateur académique insertion » supervisait l'ensemble et gèrait le budget du dispositif.

L'année scolaire était scindée en deux périodes complémentaires : un premier volet se déroulait au sein des établissements scolaires de mars à juin. Un second volet lui succédait d'août à février, auprès d'anciens élèves et sur la base du volontariat.

- Avant la sortie des élèves, les actions étaient essentiellement collectives (interventions devant la classe, ateliers thématiques pour des élèves volontaires, formation des équipes pédagogiques, etc.). Ce qui n'excluait pas de répondre à des demandes individuelles, concernant par exemple la recherche d'un contrat d'apprentissage.

- A partir de l'été venait le temps du suivi individualisé *post* lycée. Avec d'abord l'aide au placement, incluant la prospection d'offres d'emploi et éventuellement la proposition d'une formation⁵². Mais l'accompagnement ne s'arrêtait pas là, le coordonnateur restant disponible après le recrutement pour faciliter l'intégration du jeune dans l'entreprise et le cas échéant pour l'aider à gérer la rupture.

⁵¹ Cf. le recueil d'expériences mentionné précédemment (cf. références en bibliographie, à la fin de ce document).

⁵² Il pouvait s'agir d'une formation d'adaptation à l'emploi en échange d'une promesse d'embauche ou encore de l'orientation vers la préparation d'un diplôme en lien avec le travail de la MGI sur l'accès à la qualification.

Ce dispositif est intéressant pour notre analyse car il a cherché à créer les conditions de la continuité entre l'amont et l'aval de la sortie du lycée en confiant au même acteur, ici le coordonnateur de parcours, la responsabilité de tout le processus d'accompagnement. La logique est la même dans l'expérimentation N-1/N+1, puisque c'est l'équipe-projet, et au premier chef son responsable, qui doit piloter les actions sur l'ensemble des deux années. Pourquoi dans ce dernier cas cette configuration *a priori* favorable n'a-t-elle pas permis d'assurer une continuité satisfaisante entre les deux années N-1 et N+1 ? Il s'agit maintenant d'approfondir l'analyse des dispositifs et de leurs acteurs pour comprendre en quoi les conditions réunies n'étaient pas suffisantes.

4. LES INTERVENANTS

L'expérimentation a supposé la mobilisation, à des degrés divers, de nombreux participants. Ceux-ci relèvent de deux grandes catégories : les acteurs de l'Education nationale et les intervenants externes. Parmi les premiers, il faut évoquer ceux qui relèvent du niveau académique (référénts académiques, chargés de mission école-entreprise, ingénieurs pour l'école, inspecteurs des spécialités concernées...), qui ont accompagné, à des degrés divers, la construction et le déroulement des dispositifs. Mais ce sont surtout les acteurs des établissements concernés, situés en première ligne, qui retiendront notre attention : proviseurs, référénts en responsabilité de chaque dispositif, plus ou moins épaulés par une équipe projet, équipe pédagogique, autres participants éventuels (conseillers d'orientation, chefs de travaux, CPE, assistants d'éducation, etc.). Sans oublier que certains établissements ont aussi mobilisé des personnels de l'Education nationale extérieurs au lycée professionnel ; cela a été le cas d'enseignants d'autres lycées, de formateurs de GRETA et d'agents des Missions générales d'insertion (MGI).

Conformément à l'esprit de l'expérimentation⁵³, les établissements ont en outre plus ou moins largement fait appel à des intervenants extérieurs susceptibles d'apporter leur contribution sur des registres non maîtrisés par les acteurs des établissements. Les structures concernées ont été très diverses : cabinets de coaching, centres de formation, employeurs du secteur professionnel concerné, associations professionnelles, organismes publics ou associatifs d'information ou d'aide à l'insertion, etc.

4.1. Les intervenants internes

4.1.1. Une équipe projet... ou pas

Ce qu'il faut souligner avant tout, c'est la très grande diversité des configurations d'acteurs dans les six établissements concernés. A une extrémité, un lycée professionnel disposant d'une réelle antériorité dans l'accompagnement des élèves, notamment sur le volet de la préparation à l'insertion. Le dispositif y est porté par une équipe projet dynamique, composée pour une majeure partie d'enseignants de matières professionnelles auxquels sont venus se joindre quelques enseignants de matières générales, deux chefs de travaux et une CPE. Motivés et soudés, ils sont d'anciens professionnels du secteur d'activité concerné et ont établi de longue date des relations suivies avec les employeurs locaux, dont certains sont eux-mêmes des anciens élèves du lycée professionnel. Tout cela avec l'appui très actif du proviseur soutenu par le proviseur adjoint. Même si ce petit groupe de militants convaincus envisage d'élargir l'équipe à d'autres enseignants, l'alchimie fonctionne et les élèves adhèrent, ce qui est particulièrement précieux dans cette zone économiquement déshéritée.

A l'autre extrémité, un établissement dans lequel les conditions de réussite étaient aussi compromises que possible sur le versant de l'implication des acteurs du lycée. La référente du dispositif est une enseignante de matières professionnelles dynamique, mais qui n'a pas enseigné dans les classes concernées par le dispositif, ni en 2011-2012 ni en 2012-2013. En conflit ouvert de longue date avec plusieurs de ses collègues enseignant les matières professionnelles en terminale, elle a eu beaucoup de mal dans sa recherche d'appuis pour mener à bien ses projets. La première année, elle a été très seule. Elle ne s'est pas sentie suffisamment soutenue par l'équipe de direction du lycée, notamment en raison

⁵³ En effet, l'appel à projets invitait à construire des partenariats, comme le montre l'extrait suivant : « Les modalités de mise en œuvre incluent un partenariat avec les entreprises, la mission locale, Pôle Emploi, des représentants des branches professionnelles, notamment celles ayant conventionné avec le ministère de l'Education nationale. »

de l'absence du proviseur adjoint en charge du lycée professionnel. En effet celui-ci, malade pendant l'année 2011-2012, n'a été remplacé qu'au printemps. A cela s'ajoutait le caractère récent de la filière concernée au sein du lycée, avec deux conséquences :

- 1) la faible motivation des élèves de cette section, affectés là par défaut pour la moitié d'entre eux, d'où la volonté de cette enseignante de faire connaître la filière dans les collèges environnants pour améliorer la demande ;
- 2) la nécessité de construire un réseau avec des entreprises susceptibles d'accueillir les élèves en stage et/ou de les recruter.

Si cette enseignante a accepté de relever le défi de l'expérimentation dans des conditions aussi difficiles, c'est certes sur l'injonction, amicale mais ferme, du référent académique, mais c'est aussi parce que, au-delà de ses bénéfices immédiats pour les élèves concernés, l'expérimentation lui est apparue comme une opportunité pour avoir les moyens de gagner en visibilité auprès des familles et des entreprises, et par voie de conséquence pour améliorer à terme le devenir professionnel des élèves de la section.

Entre ces deux extrêmes, les autres établissements ont connu des situations intermédiaires, avec une réelle fragilité lorsque le dispositif reposait sur un noyau trop restreint de bonnes volontés. Dans certains établissements, la maladie ou les congés-maternités sont venus réduire significativement les forces disponibles. Dans deux cas, l'équipe projet a été réduite à une personne.

Le nombre de noms inscrits à la rubrique « composition de l'équipe » dans le projet initial ne permet pas de préjuger de la réalité de la mobilisation au sein du lycée. C'est notamment le cas pour les enseignants lorsqu'ils ne sont pas en position de pilote du dispositif. Quatre des six lycées ont fait figurer dans l'équipe (hors pilote) au moins trois noms d'enseignants, tous des professeurs de disciplines professionnelles, à une exception près (un professeur principal, professeur de maths). Dans un cas, leur implication a été forte, dans deux autres elle a été moyenne et dans le dernier elle a été nulle.

Un cinquième lycée⁵⁴, dont l'équipe annoncée (pilote inclus) était réduite à deux professeurs de disciplines professionnelles, les a vus conduits à mener à bien l'expérimentation malgré leur faible disponibilité, à tour de rôle pour cause de maternités.

Outre le référent du dispositif et éventuellement le proviseur (ou un adjoint) et/ou quelques enseignants, l'équipe annoncée comptait dans trois cas sur six d'autres intervenants présents au sein du lycée : CPE (3 cas), COP (2 cas), conseillère en formation continue (1 cas), assistante sociale (1 cas). Nous reviendrons ultérieurement sur leur degré de participation effective.

4.1.2. Le référent du dispositif, généralement un enseignant ou un chef de travaux

Le rôle du pilote du dispositif est bien évidemment central. Son implication est la condition *sine qua non* du bon déroulement du projet. Le plus souvent, le référent du dispositif mentionné dans le projet initial a assumé cette responsabilité durant les deux années de l'expérimentation. Toutefois, deux lycées font exception. Dans l'un, le pilotage a été successivement assumé par chacune des deux enseignantes membres de l'équipe projet, car elles sont parties en congé de maternité l'une après l'autre. La première s'est absentée durant presque toute l'année 2011-2012, la seconde durant la moitié de l'année 2012-2013. La charge du travail de pilotage s'en est trouvée considérablement alourdie, mais leur forte implication et leur capacité à se coordonner leur ont permis d'assurer néanmoins la continuité du dispositif.

Dans l'autre lycée, c'est le proviseur-adjoint qui avait initialement été désigné comme le pilote du dispositif. L'expérience de la première année a montré que le surcroît de travail que cela supposait

⁵⁴ Quant au sixième lycée, l'équipe annoncée comptait sept noms : un proviseur adjoint, deux chefs de travaux, une conseillère en formation continue (GRETA), deux CPE et une assistante sociale. Le recours à des professeurs appelés à intervenir en accompagnement personnalisé était en outre prévu, sans plus de précisions.

était difficilement compatible avec ses autres responsabilités. La seconde année, un enseignant remplaçant (TZR) a pu prendre en charge le pilotage opérationnel, ce qui a permis d'améliorer la situation.

Hormis ce cas particulier, le référent de l'expérimentation a été tantôt un chef de travaux, tantôt un enseignant de matières professionnelles. Le chef de travaux est en principe plus disponible puisqu'il n'assure pas de cours, et en outre il a vocation à entretenir des liens avec les entreprises qui sont des partenaires de premier plan dans le dispositif. Toutefois, il n'est pas en contact direct avec les élèves et doit donc s'appuyer, plus qu'un enseignant de la classe concernée, sur des relais au sein de l'équipe pédagogique. En pratique, l'un des chefs de travaux rencontrés assumait de lourdes tâches administratives, notamment pour la gestion des stages, et se plaignait de manquer de temps pour le suivi des actions. Même s'il cherche à établir des priorités, il semble qu'il soit parfois difficile au chef de travaux de résister à la pression des sollicitations au quotidien. Sauf à se consacrer à la gestion du dispositif N-1/N+1 au-delà des heures de présence des élèves au lycée... Il rejoindrait en cela la pratique des référents enseignants, qui ont souvent été amenés à consacrer du temps personnel aux contacts nécessaires à la réalisation des actions. En effet, il leur faut tout à la fois construire une cohérence dans la succession des actions et les inscrire dans une temporalité compatible avec le déroulement de l'année scolaire de terminale. Cela suppose de se rendre disponible à des moments qui ne correspondent pas nécessairement aux périodes plus « creuses » pour les enseignants que sont les périodes de stage en entreprise de leurs élèves.

En outre, il est clair qu'il ne suffit pas d'élaborer un programme *ex ante*, aussi beau soit-il, il faut aussi veiller à son bon déroulement. Cela suppose de procéder à des ajustements au fil du temps. C'est souvent difficile car il faut trouver des solutions à échéance rapprochée, alors même que les plannings sont très contraints, tant du côté des élèves de terminale (longues périodes de stages, vacances scolaires, dates des épreuves en CCF) que des intervenants extérieurs. Cela contribue à expliquer la tendance observée à concentrer plusieurs actions sur une courte période à l'approche de la fin de l'année scolaire. Or c'est négatif en termes de réceptivité des élèves de terminale, car ils sont alors davantage préoccupés par la préparation de leurs examens. Ce n'est pas une question anecdotique car le report des actions prévues est monnaie courante. Au-delà des épisodes neigeux un peu exceptionnels de l'hiver 2012-2013, qui ont conduit à annuler des actions dans les lycées du Pas-de-Calais et de Picardie, il est arrivé assez régulièrement qu'un intervenant fasse défection, parfois au dernier moment et sans même prévenir. Cela a nui bien évidemment à la crédibilité du dispositif aux yeux des élèves. Et cela d'autant plus que certaines des actions annulées n'ont pas été reprogrammées.

La question de la disponibilité du référent du dispositif est donc un vrai sujet. Est-il possible, notamment pour un enseignant, d'être secondé de manière substantielle ? Il faut observer que là où le pilote était un enseignant, il n'a pas été secondé par le chef de travaux. Une autre solution a été envisagée : un lycée avait choisi de nommer un tandem d'enseignantes de matières professionnelles, dont l'une apparaissait officiellement comme chef de projet, mais qui s'entendaient bien et qui étaient supposées travailler ensemble. Dans la réalité, il n'a pas été possible d'observer cette configuration, car elles sont parties l'une après l'autre en congé maternité, ce qui a induit un retour au cas du référent unique. Dans le cas de la référente du projet qui n'enseignait pas en terminale et qui s'est trouvée en butte à l'hostilité de ses collègues professeurs de terminale, une solution a été expérimentée la seconde année. Le passage du bac pro de quatre à trois ans libérait un demi-poste dans cette filière et cette enseignante/référente, la dernière arrivée dans l'équipe, devait donc n'avoir plus qu'un mi-temps dans ce lycée. Avec le soutien de son inspecteur de spécialité, elle a obtenu du rectorat de demeurer à plein temps dans son établissement, à mi-temps en tant qu'enseignante et à mi-temps en tant que référente du projet, grâce à une décharge temporaire. Cela lui a permis d'élaborer une stratégie de contournement des difficultés qu'elle rencontrait : elle a trouvé des appuis à l'extérieur de l'établissement et s'est engagée dans la mise au point d'un logiciel informatique d'autoformation aux techniques de recherche de stage et de recherche d'emploi, destiné aux élèves et ex-élèves de bac pro.

Dans tous les établissements, le nombre « d'heures supplémentaires effectives » (HSE) affectées au projet s'est avéré bien en-deçà du temps réellement consacré à la mise en œuvre du dispositif. Là où l'information a été disponible, il apparaît que le proviseur a réparti ces heures entre les membres de l'équipe de pilotage, de manière approximative mais peu contestable. Quant aux autres participants

aux projets au sein des établissements, il est vrai peu nombreux à l'exception du proviseur lui-même, il semble qu'ils n'aient reçu aucune rétribution spécifique.

4.1.3. Peu d'appui au-delà du périmètre de l'équipe projet, à l'exception du proviseur

Le proviseur

Le proviseur (ou proviseur-adjoint) en charge du lycée professionnel joue à l'évidence un rôle important, qu'il soutienne le référent du dispositif ou qu'il le laisse se débrouiller. Le premier cas de figure est le plus fréquent. Dans plusieurs établissements, le proviseur est d'ailleurs mentionné en tant que membre de l'équipe projet. C'est seulement dans la situation du conflit ouvert entre le référent et deux de ses collègues de l'équipe pédagogique de la classe concernée par le dispositif que le proviseur a adopté une prudente neutralité. Certainement navré de constater les effets délétères de ces tensions sur les apports du dispositif pour les élèves, mais probablement convaincu qu'il était hors de sa portée de rétablir la concorde et soucieux de ne pas envenimer encore davantage la situation.

Lorsque le proviseur a joué un rôle actif, il a pu le faire de multiples manières :

- en échangeant au fil du temps avec le référent et/ou l'équipe-projet, notamment lors d'arbitrages délicats (ex. le choix de s'engager dans un partenariat avec un consultant ou un cabinet de coaching) ou encore en facilitant les relations avec le gestionnaire de l'établissement sur les questions budgétaires ;
- en apportant sa caution à l'expérimentation par sa présence lors de l'annonce aux élèves de leur participation au dispositif.
- en organisant périodiquement dans le lycée des réunions autour du projet : comités de pilotage intégrant des participants extérieurs à l'établissement (inspecteur de la spécialité, membre de la cellule école-entreprise du rectorat, mais aussi partenaires extérieurs à l'Education nationale), réunions du référent et de l'équipe pédagogique de la classe concernée pour faire des points d'étape (notamment à l'articulation entre les deux années du dispositif) ;
- en diffusant des informations sur l'existence et le déroulement du dispositif lors de réunions au sein du lycée, mais aussi en faisant intégrer des articles dans un journal interne ou sur le site internet du lycée ;
- en invitant la communauté éducative à reprendre à son compte les grands objectifs de l'expérimentation (tout au moins en ce qui concerne le volet N-1) à l'occasion de la révision du projet d'établissement,
- en valorisant le travail du référent et de l'équipe-projet de son lycée lors de réunions de suivi de l'expérimentation organisées au niveau académique ou national ;
- en encourageant l'instauration d'une réflexion commune entre l'équipe projet du lycée et celle de l'autre lycée de l'académie.

Les autres enseignants

Le dispositif N-1/N+1 n'a pas mobilisé, ou seulement exceptionnellement, l'ensemble de l'équipe pédagogique de la classe concernée. Sauf exception, les enseignants des matières générales ne se sont pas impliqués activement. Un établissement fait exception avec, notamment, l'implication active d'une enseignante d'allemand qui a pris en charge l'organisation d'un séjour en Allemagne. Un autre établissement a pris l'initiative au cours de la deuxième édition du N-1 d'impliquer, avec succès, des enseignants de matières générales dans les actions d'aide à la rédaction du CV et de la lettre de motivation. Dans certains établissements, leur participation a consisté à accepter de mettre une ou plusieurs de leurs heures de cours à la disposition du pilote pour que s'y déroule une action. L'enseignant concerné assistait alors lui aussi à l'intervention, en même temps que sa classe. Aux dires d'un pilote, au-delà de la nécessité de trouver des heures compatibles avec l'agenda des intervenants, c'était aussi une façon de sensibiliser les enseignants à ce dispositif. Dans ce lycée, le professeur d'éducation physique lui-même a ainsi été mis à contribution. Il existe néanmoins quelques exemples de participation plus significative d'un professeur de matière générale. Ainsi, une enseignante d'économie-gestion a-t-elle accepté de co-animer pendant son heure de cours hebdomadaire quelques ateliers de recherche de stage avec la pilote d'un projet en septembre et octobre 2012. Des tensions sont néanmoins apparues au fil des séances entre la première, soucieuse de réunir tous les élèves de la classe durant son heure de cours, et la seconde, qui a rapidement préféré limiter la participation aux seuls élèves motivés pour éloigner les perturbateurs. Dans un autre lycée, le professeur de français s'est impliqué dans l'action sur la citoyenneté initiée par le pilote du projet. Sur le thème de la délinquance choisi en 2012-2013, elle a accompagné ses élèves dans la rédaction de saynètes se déroulant dans un tribunal. Ensuite une compagnie théâtrale est venue apporter sa compétence en matière de mise en scène pour préparer la représentation publique de ces saynètes par les élèves, ce qui représentait un travail sur la confiance en soi et la prise de parole en public.

Cette attitude de retrait de la plupart des enseignants des matières générales par rapport à l'expérimentation reflète bien la coupure qui existe dans certaines des classes étudiées entre les deux sous-groupes qui composent l'équipe pédagogique.

Une explication réside peut-être dans la différence de cultures professionnelles entre les enseignants ayant précédemment travaillé en entreprise et ceux recrutés par concours. C'est en tout cas ce qui ressort des doutes exprimés par un pilote de projet, enseignant des matières professionnelles, sur la compétence de ses collègues « *qui n'ont jamais cherché de travail* » pour guider les élèves en matière de CV et de lettre de motivation. Ils continueraient à préconiser des méthodes périmées (lettre manuscrite, CV chronologique...), n'intégreraient pas assez les spécificités professionnelles de la filière considérée... Si cette remarque visait au premier chef ses collègues enseignant les matières générales, elle n'épargnait pas pour autant certains jeunes professeurs d'enseignement professionnel, dépourvus eux aussi d'expérience pratique dans le secteur d'activité visé par la formation.

D'ailleurs, ce n'est pas parce que les enseignants de disciplines générales ont été assez absents que les professeurs de disciplines professionnelles se sont massivement impliqués dans les dispositifs, loin de là. Pourtant ils étaient souvent présents, au nombre de deux ou trois, voire plus, dans l'équipe telle qu'elle figurait dans le projet initial. Lorsque le pilote n'était pas lui-même un enseignant – un chef de travaux notamment –, il avait besoin d'un relais auprès des élèves et de l'équipe pédagogique. Dans un lycée se trouvant dans cette configuration, c'est le professeur de matières professionnelles qui fait figure de référent dans cette filière qui a joué ce rôle d'interface et de suivi auprès des élèves. Mais il a été secondé efficacement par ses collègues des autres disciplines professionnelles. Dans le lycée handicapé par une mésentente entre professeurs de disciplines professionnelles, ceux qui enseignaient en terminale – et qui n'étaient pas en responsabilité du dispositif – en voyaient bien l'intérêt sur le fond, mais en craignaient les effets néfastes à court terme. Ils étaient confrontés aux lacunes de leurs élèves, aggravées par la nouvelle configuration du bac pro en trois ans alors même que le nouveau

référentiel plus adapté n'était pas encore entré en vigueur. A leurs yeux, la priorité était de focaliser tous les efforts sur la réussite à l'examen. En mai/juin 2012, ils déploraient que de précieuses heures de cours soient consacrées à des actions N-1/N+1 à quelques semaines des épreuves du bac, et en 2012-2013 ils n'ont rien fait pour faciliter la tâche de leur collègue pilote du dispositif, qui n'enseignait pas elle-même en terminale. Par leur attitude auprès de leurs élèves (absence de soutien, voire peut-être déficit de transmission des informations ou dénigrement des actions proposées), ils ont pu contribuer à l'absentéisme massif qu'a connu le dispositif durant les deux années.

Au-delà de ce cas très particulier, il faut souligner que la mission première d'un enseignant de terminale est d'amener ses élèves à obtenir leur diplôme. Même s'il s'agit d'une vision réductrice, le taux de réussite des élèves tend à être considéré comme un indicateur de la valeur professionnelle de l'enseignant. Le dispositif N-1/N+1 introduit donc une tension bien réelle entre le court terme – la préparation de l'examen – et le moyen terme – l'acquisition progressive de repères et d'une démarche adéquate pour construire la suite du parcours. La réceptivité aux actions proposées dépend donc du contexte de sérénité ou d'inquiétude par rapport au niveau de la classe, à l'achèvement du programme, à la charge de travail des élèves, etc.

Le gestionnaire

Les gestionnaires ont dû se positionner dans un contexte de relative complexité des décisions à prendre pour établir le budget des dépenses liées à l'expérimentation. Plusieurs questions se sont posées. L'une résulte du décalage temporel entre la conception du budget (septembre 2011) et le début de son utilisation, puisque les conventions ont été signées autour de mars 2012. Que faire des sommes affectées à l'année 2011 ? Un lycée a pensé à les reporter sur l'année 2012 au moment de la signature de la convention, mais ce n'est pas le cas général. Autre question : existe-t-il une certaine souplesse permettant de réaffecter différemment les crédits une année donnée, car la ventilation initiale entre les différentes lignes du budget n'a pas toujours correspondu à la réalité des besoins ? Enfin, la question s'est posée de la date butoir pour prendre en compte des dépenses correspondant à des actions de 2013. Les conventions se terminant au 30 juin 2013, sera-t-il possible de passer sur le budget 2013 des factures qui ne parviendront qu'au second semestre 2013, même si elles correspondent à des dépenses liées à l'expérimentation ?

Face à leurs interrogations, plusieurs d'entre eux ont eu du mal à obtenir des réponses du service administratif et financier du FEJ. Accaparés par leur charge de travail, peut-être n'ont-ils pas suffisamment insisté, mais l'impression qui prévaut est qu'ils ont dû se positionner en l'absence de consignes claires. Dans ce contexte, la politique adoptée a été très différente d'un établissement à l'autre. Cela renvoie pour une part à la perception que chacun a des priorités de sa mission (strict respect de l'orthodoxie budgétaire ou rôle de facilitateur des initiatives extra scolaires du lycée), pour une part aussi à son expérience préalable du degré de souplesse admis par les différentes catégories de commanditaires. Mais au-delà, nous avons perçu aussi l'impact de l'attitude du chef d'établissement à l'égard de l'expérimentation. Là où le proviseur était clairement moteur, il n'y a eu aucun blocage. Le gestionnaire considérait alors que le bon déroulement du dispositif était prioritaire. Soit il prenait sur lui d'admettre une certaine souplesse, toujours dans le respect du montant total disponible, soit il s'arrangeait pour affecter les dépenses à d'autres budgets. En revanche, dans le lycée où la référente du projet s'est trouvée isolée au sein de l'équipe pédagogique et confrontée à la prudence de la direction, le gestionnaire est resté circonspect. Une action s'est ainsi trouvée différée de plusieurs mois, au point de ne pas aboutir avant la fin de la convention, parce qu'elle supposait de rémunérer le travail d'un enseignant de l'Education nationale affecté à un autre établissement. Ce blocage n'a été surmonté que tardivement, en concertation semble-t-il avec le gestionnaire de l'établissement de cet enseignant extérieur au lycée, alors que la même solution aurait vraisemblablement pu être trouvée plus tôt.

Dans la plupart des cas, le cumul des dépenses annuelles est resté très en-deça du budget global obtenu lors de la signature de la convention, 16 500 euros en général. Une grande partie des actions n'ont eu qu'un coût faible, voire nul. En effet, beaucoup d'interventions n'ont pas été rémunérées, ou seulement défrayées d'éventuels frais de transport. C'était presque toujours le cas lorsqu'il s'agissait d'une séance unique. Entre dans cette catégorie la venue au lycée d'associations œuvrant dans le champ de l'insertion, de fédérations patronales, d'agences d'intérim, d'employeurs venus témoigner de leur expérience ou de retraités proposant des simulations d'entretiens d'embauche. Il en est de même pour les représentants d'organismes publics ou assimilés (mission locale, services jeunesse ou emploi des municipalités, intercommunalités, etc.). Quant aux sorties à l'extérieur, elles n'engendraient le plus souvent que des frais de transport (location d'un car pour se rendre collectivement à un forum ou à une conférence, pour visiter une entreprise, etc.).

Deux familles d'actions ont réellement été coûteuses. La première, c'est l'appel à des structures spécialisées dans le conseil ou l'accompagnement sur le registre de la préparation à l'insertion. Les intervenants étaient alors des consultants ou des formateurs professionnels, travaillant souvent dans le cadre de cabinets de coaching privés. L'idée était alors d'utiliser le budget disponible pour permettre aux élèves – et dans certains cas aux ex-élèves l'année suivante – de bénéficier de l'appui de personnes supposées particulièrement compétentes dans ce domaine. Il faut noter que le coût horaire d'intervention a été extrêmement variable, la fourchette allant d'une centaine d'euros à plus de quatre cents euros. Toutefois, le coût horaire n'atteint pas ce maximum lorsque la collaboration avec le consultant est inscrite dans la durée.

Le second type d'action coûteuse résulte de réflexions menées dans certains lycées pour aller au-delà de ces prestations relativement classiques. Le pilote du dispositif cherche alors à innover grâce aux moyens disponibles dans le cadre de l'expérimentation. La perspective peut être d'améliorer les chances de réussite des élèves de N-1 et de N+1 dans leur futur parcours d'insertion. Elle peut aussi être encore plus ambitieuse et viser à mettre en place des outils durables destinés à faciliter la scolarité et l'insertion des futurs élèves. Au bénéfice des élèves engagés dans l'expérimentation (les « N-1 » et les « N+1 »), il faut d'abord citer le renforcement de la qualification professionnelle par le financement d'actions assimilables à des formations, en lien avec les compétences requises dans les métiers de la filière. Par exemple une formation à la médiation (programmée sur 8 séances) pour des élèves de terminale SPVL. Autre exemple pour la même classe : une action de renforcement de l'estime de soi et d'amélioration de la prise de parole par un travail dans la durée avec des comédiennes, aboutissant à une représentation théâtrale. Pour faciliter la transition entre l'école et l'emploi, deux initiatives peuvent être évoquées : le financement du BAFA pour un petit groupe d'élèves de SPVL et l'encouragement à la mobilité internationale grâce à une action d'accompagnement individuel à la préparation du voyage et de financement partiel de sa réalisation.

Concernant la construction d'outils durables au bénéfice des élèves des années suivantes, c'est une manière, pour la référente du lycée dans lequel les actions « N-1 » ne rencontrent ni soutien de l'équipe pédagogique ni réel succès auprès des élèves, de ne pas s'en tenir à ce relatif échec et d'agir néanmoins utilement grâce au budget de l'expérimentation. L'objectif est double. D'abord aménager une salle au sein du lycée qui sera affectée à la recherche de stage pour les élèves et à la recherche d'emploi pour les anciens élèves. Elle sera dotée d'une ligne téléphonique directe et d'un équipement informatique performant, et la supervision de son utilisation sera confiée à un assistant d'éducation. Ensuite, créer un logiciel d'accompagnement à la recherche de stage et d'emploi permettant une utilisation en toute autonomie par les jeunes. L'idée est de créer un outil d'utilisation simple, très pédagogique, et surtout adapté à la situation des élèves de lycée professionnel. Une déclinaison en fonction de la filière de formation est prévue, afin de moduler les conseils en fonction des situations concrètes et d'inciter les élèves à utiliser un vocabulaire adapté.

Le conseiller d'orientation psychologue (COP)

Globalement, le constat qui prévaut est celui d'une très faible implication des COP dans les dispositifs N-1/N+1. Mais il importe d'affiner cette observation, pour tenir compte à la fois de l'évolution de leur participation au fil du temps et de la variabilité entre les établissements. Dans les projets présentés en réponse à l'appel d'offres, seuls deux des six lycées ont intégré un COP dans l'équipe projet. Dans l'un, il figure en dernière position et dans l'autre il est mieux placé (en 4^{ème} position sur 7 noms). Dans un troisième établissement, le COP et le CIO sont mentionnés parmi les partenaires du projet.

Malgré cet affichage, aucun des COP concernés n'a réellement été associé à la conception du dispositif, qui a partout été réalisée dans l'urgence, et généralement en petit comité. Lorsque le lycée a reçu un appui à ce stade, il provenait du niveau académique (chargé de mission école-entreprise, ingénieur pour l'école, inspecteur de la spécialité...). Si les équipes projet n'ont pas sollicité les COP à ce stade de la conception du dispositif, c'est soit parce qu'elles n'y ont pas pensé, soit parce qu'elles ont anticipé qu'elles ne pouvaient en attendre un apport réel dans les délais impartis. Dans les deux hypothèses, cela peut s'expliquer par la position singulière des COP qui restent à la périphérie de la vie de l'établissement. Leur charge de travail est éclatée entre le CIO et plusieurs établissements d'enseignement, de telle sorte qu'ils ne sont au lycée qu'une demi-journée par semaine, deux au maximum. Et leurs missions préexistantes au sein du lycée professionnel ne leur ont guère laissé le temps de s'associer au travail de l'équipe projet. Autre facteur défavorable : dans plusieurs des lycées professionnels concernés, le poste de COP a changé de titulaire dans la période. Mutation, départ à la retraite ou en longue maladie, arrivée d'un jeune débutant, éclatement des affectations entre une majorité du temps à l'université et un poste en lycée professionnel, autant de situations peu propices à une implication forte et durable des COP concernés dans le dispositif.

Concrètement, les COP des six lycées n'ont participé à aucune action N-1/N+1 durant la première année de l'expérimentation⁵⁵. L'impression qui prévaut est qu'une fois la convention signée – tardivement – la priorité a été donnée au démarrage des actions prévues. Et les COP n'avaient pas de place dans ce programme. Ce n'est que lors de la réflexion menée à l'issue de la première année de l'expérimentation qu'il est apparu à certaines équipes projet que le COP pourrait être une personne ressource et qu'il faudrait le mobiliser davantage la seconde année. Ce n'est toutefois pas le cas partout. Les enseignants d'un des lycées, très impliqués dans le suivi individuel des élèves, estiment au contraire être mieux à même de conseiller leurs élèves qu'un COP qui ne les connaît pas personnellement et qui ne les a pas accompagnés au cours de leur scolarité. Le référent d'un autre établissement précise, au contraire, que l'absence de lien initial avec l'élève peut être un atout. L'absence de familiarité permettrait un nouveau regard sur le jeune. Dans un autre lycée, le pilote du projet a estimé que le COP ne serait pas en mesure d'apporter une réelle plus-value aux élèves et qu'il valait mieux s'en tenir à l'intervention habituelle devant la classe, comme dans toutes les autres classes de terminale.

Quand elle a été envisagée, la contribution des COP a pu l'être sur trois registres.

1) Le premier, c'est en tant que psychologue sur le renforcement de l'estime de soi, la prise de conscience de ses potentialités et de ses centres d'intérêt, l'adaptation de son comportement aux normes sociales... Ce volet a peu été activé la seconde année, car ces prestations ont été confiées à des officines privées moyennant rétribution. Mais à l'approche de la fin de l'expérimentation, et donc de la disparition des financements spécifiques, certaines équipes projet ont pensé à se tourner vers le COP pour lui confier ce type d'intervention.

⁵⁵ Dans un des lycées qui mentionne la COP au sein de l'équipe projet celle-ci aurait pu s'impliquer davantage, probablement dès la première année, mais elle s'est absentée dans le cadre d'un congé de maladie de longue durée avant même le démarrage effectif des actions, et n'a pas repris son poste par la suite.

2) Le deuxième, c'est en tant que professionnel de l'orientation. Sur ce point, le dispositif N-1/N+1 pouvait jouer un rôle de catalyseur, notamment pour encourager des élèves à rencontrer individuellement le COP alors que nombre d'entre eux n'y seraient pas allés spontanément. La seconde année un lycée a programmé une intervention spéciale du COP devant la classe pour sensibiliser les élèves à l'importance de bien préparer leur orientation. Mais la séance a dû être annulée en raison d'un arrêt-maladie du COP, et le pilote du projet ne l'a pas reprogrammée.

3) Le troisième registre concerne la préparation à l'insertion professionnelle. Un autre lycée a planifié trois interventions de son COP, à raison d'une heure pendant trois semaines consécutives fin mai et début juin 2013. L'objectif était de travailler sur l'entretien d'embauche, pour dédramatiser la situation, expliciter les objectifs de l'entretien, aider les élèves à découvrir et à mettre en valeur leurs atouts, etc. Malgré le caractère théoriquement obligatoire de ces séances, les élèves ne se sont pas mobilisés : seuls quatre d'entre eux ont assisté à la première. Celle-ci a été consacrée à l'explicitation des qualités et des compétences de chacun en vue de l'enrichissement du CV et de la préparation de l'argumentaire lors de l'entretien. Une seule élève est revenue pour la seconde séance, théoriquement dédiée à des simulations d'entretien filmées, puis analysées. Celle-ci s'est transformée en entretien individuel d'orientation et la troisième séance a été supprimée.

Il apparaît à travers les échanges sur la question de l'orientation que les COP, comme d'ailleurs les enseignants eux-mêmes, ont tendance à encourager les élèves à poursuivre leurs études au-delà du bac professionnel. Même s'ils sont conscients des difficultés que ceux-ci risquent de rencontrer dans l'enseignement supérieur, même s'ils les mettent en garde contre des choix irréalistes, ils redoutent plus encore pour eux les effets délétères de l'inactivité, surtout dans les zones économiquement sinistrées. Cela renvoie à leur culture professionnelle, et c'est ainsi qu'ils comprennent la mission que leur assigne prioritairement l'Education nationale : dans le contexte de chômage massif des jeunes peu diplômés, il est préférable de maintenir les jeunes dans le système scolaire afin qu'ils acquièrent un bagage plus solide et qu'ils se présentent sur le marché de l'emploi avec un niveau bac + 2.

Pour autant, ce positionnement n'entre pas en contradiction avec l'objectif de « sécuriser l'accès à la vie active » propre à l'expérimentation. A quelques nuances près, tous les acteurs rencontrés adhèrent à l'idée « d'équiper » au mieux les élèves pour affronter, à court ou moyen terme, l'épreuve du marché du travail. Simplement, certaines équipes projet ont eu la présence d'esprit de reformuler l'objectif du dispositif la seconde année pour éviter l'écueil rencontré la première année, où de nombreux élèves se sont détournés des actions proposées au motif qu'ils avaient l'intention de poursuivre leurs études.

Le conseiller principal d'éducation (CPE)

Bien qu'ils soient mentionnés dans l'équipe projet initiale dans trois cas sur six, les CPE sont restés à distance de la conception et de la mise en œuvre des dispositifs, à l'exception d'un établissement où la CPE s'est fortement impliquée pour seconder le référent dans la mise en œuvre du dispositif. La plupart connaissent néanmoins l'existence et les grands traits de l'expérimentation, ils en entendent parler à l'occasion de réunions. Interrogés à ce sujet, plusieurs ont manifesté un certain intérêt, et parfois aussi leur admiration pour le pilote qui assume cette charge de travail supplémentaire. Mais ils ne sont pas intervenus directement. Cela peut paraître surprenant, notamment là où des actions obligatoires positionnées sur des heures de cours ont connu un absentéisme très important. Il est probable que cela renvoie, bien au-delà du dispositif lui-même, à la politique définie par le proviseur en matière de gestion de la vie scolaire. Dans un établissement – il fait figure d'exception –, le CPE en charge du lycée professionnel ignorait tout du dispositif, jusqu'à la signification de l'abréviation « N-1/N+1 ». Il faut dire que son bureau est très éloigné des salles de cours que fréquentent les élèves de la classe concernée par le projet.

Les assistants d'éducation

Ils n'étaient pas attendus en tant qu'acteurs de ces dispositifs N-1/N+1. Et de fait, la plupart de ceux qui ont été interrogés n'en avaient même pas entendu parler. Toutefois, deux lycées ont eu recours à leurs services ou l'ont envisagé. Dans le premier lycée, ils sont intervenus de manière significative durant l'année 2011-2012. C'est celui où l'enseignante référente s'est trouvée confrontée à la difficulté de communiquer avec les élèves concernés par les actions N-1, puisqu'elle ne les avait pas en cours et que ses collègues de terminale étaient peu disposés à servir de relais pour leur transmettre les informations. Elle a contourné ce problème en affichant le programme des actions de mai et juin 2012 dans le « BAE » (bureau accueil élèves) géré par les assistants d'éducation (anciennement appelés surveillants). Sensibilisés en tant qu'étudiants à la question de l'insertion professionnelle, ceux-ci ont accepté de faire la promotion le dispositif. Lorsque des élèves de la classe concernée passaient au BAE, ils les encourageaient à participer aux actions, les incitant notamment à s'inscrire aux ateliers dont l'effectif était limité à 12 élèves. Leur mobilisation n'a pas suffi, puisque l'absentéisme a été massif, mais elle a mis en évidence le rôle positif que peuvent jouer des jeunes en position de « grand frère » ou de « grande sœur » auprès d'élèves peu réceptifs aux messages concernant leur future insertion professionnelle. L'année suivante, le programme des actions N-1 a été conçu différemment, un créneau horaire fixe leur a été attribué dans l'emploi du temps hebdomadaire, et les assistants d'éducation n'ont plus été mis à contribution.

Le second lycée a sollicité un assistant d'éducation bien particulier, puisqu'il s'agissait d'un « AE-Tice » (assistant d'éducation chargé des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Sa contribution était envisagée dans le cadre de l'expérimentation en appui à une enseignante de matières professionnelles. En tant que membre de l'équipe projet, celle-ci devait créer un site internet propre à la filière concernée, dans le but d'établir progressivement des liens pérennes entre enseignants, élèves et anciens élèves. Des problèmes de santé de cette enseignante ont retardé la réalisation du site. Celui-ci a finalement été construit par l'enseignante elle-même, sur un mode un peu différent, pendant ses congés. Le recours aux compétences informatiques de cet assistant d'éducation n'a finalement pas été nécessaire.

4.2. Les intervenants de l'Éducation nationale situés « hors les murs »

Ils ont joué pour certains un rôle significatif. Deux types d'acteurs doivent être distingués. Une première catégorie concerne des intervenants du niveau académique. Ils ont d'abord apporté leur soutien dans la phase de conception des dispositifs. En tant que référent académique, chargé de mission école-entreprise, ingénieur pour l'école, inspecteur d'une spécialité concernée, ils ont encouragé et conseillé les proviseurs et les initiateurs des projets, avant même qu'une véritable équipe ne soit constituée. Par la suite, ils ont pour la plupart participé au suivi des opérations dans le cadre de comités de pilotage ou de réunions de bilan au niveau national ou académique. Quelques uns se sont en outre intéressés à la mise en œuvre concrète au niveau des lycées, en assistant à des réunions de pilotage initiées par les proviseurs, voire à des actions concrètes des dispositifs.

La seconde catégorie regroupe des acteurs de terrain relevant de structures diverses. Ils sont peu nombreux et seuls trois lycées sur six sont concernés. Ici, ce sont deux partenaires de la Mission Générale d'Insertion (MGI), là une conseillère en formation continue (CFC) de Greta, et dans le troisième lycée c'est un enseignant d'un autre lycée et une enseignante en retraite. Les partenaires de la MGI sont intervenus pour animer différents ateliers : aide à la rédaction du CV et de la lettre de motivation, atelier « Mobilité », notamment. La CFC du GRETA a animé un atelier sur les contrats en alternance. Son intervention a d'ailleurs porté ses fruits puisqu'au terme de l'année, un des élèves, grâce à ce qu'il avait appris au cours de cet atelier, a signé un contrat de professionnalisation dont il n'aurait pas eu l'idée sans cet apport d'information.

Dans le troisième lycée, la référente du projet, confrontée à la très faible participation des élèves de terminale aux ateliers proposés en N-1, a décidé d'élaborer un logiciel d'autoformation consacré à la recherche de stage et d'emploi. Les élèves et anciens élèves de ce bac pro pourraient l'utiliser à tout moment, lorsqu'ils en ressentiraient le besoin. En effet, elle considère que les sites existants sur internet sont trop généralistes et ne conviennent pas pour des jeunes de niveau bac pro. Selon elle, les conseils comme le vocabulaire employé sont plus adaptés à des étudiants de niveau bac + 2 ou 3. Disposant en 2012-2013 d'un mi-temps pour sa mission de pilote du dispositif, elle a constitué une petite équipe avec deux autres personnes. L'une est une enseignante retraitée qui promeut dans un cadre associatif l'utilisation du serveur Wims⁵⁶. Le second est un enseignant en BTS dans un lycée voisin qui a des compétences en communication et peut concevoir des modules adaptés aux élèves de terminale. Elle-même, en tant qu'enseignante de matières professionnelles, apporte sa connaissance du milieu professionnel et du vocabulaire adapté pour « coller » au plus près des attentes des employeurs du secteur. Après des hésitations qui ont conduit l'équipe à prendre du retard, le budget de l'expérimentation a finalement pu être mobilisé pour financer la contribution de ces deux intervenants extérieurs, et la mise au point de ce module spécifique du serveur Wims était en cours en mai 2013.

4.3. Les partenaires externes

Les partenaires extérieurs à la sphère de l'Education nationale sont divers. Schématiquement, quatre catégories d'intervenants peuvent être distinguées, en lien avec la fonction principale exercée dans le cadre de leur participation au dispositif :

- les employeurs, appelés à témoigner de la réalité du monde du travail dans le domaine professionnel considéré,
- les partenaires, souvent associatifs, qui jouent le rôle d'intermédiaires pour accéder à d'autres acteurs, et notamment à des employeurs disposés à conseiller les jeunes,
- les acteurs directement impliqués dans des actions spécifiques, principalement en tant que formateurs, accompagnateurs ou conseillers,
- les acteurs du service public de l'emploi, appelés à témoigner du fonctionnement du marché de l'emploi.

Leur contribution peut être analysée sous plusieurs angles :

- au regard de l'existence ou non de liens antérieurs à l'expérimentation avec le lycée,
- au regard de l'importance de leur contribution, en distinguant les intervenants ponctuels et les partenaires mobilisés dans la durée,
- au regard de la rétribution de leurs services : les intervenants bénévoles ou professionnels qui interviennent sur leur temps de travail, ceux qui sont dédommagés et ceux qui sont rémunérés,
- au regard de leur statut : statut public (ou assimilé), associatif ou privé.

Ces acteurs représentent l'univers du travail, par opposition à celui de l'école. A ce titre, leur parole bénéficie aux yeux des élèves d'une crédibilité supérieure à celle de leurs professeurs quand il s'agit de recherche d'emploi. Sauf dans le cas, relativement peu fréquent, d'enseignants de matières professionnelles eux-mêmes récemment issus du monde de l'entreprise. Autre spécificité, dont un proviseur a souligné l'importance, ces intervenants extérieurs s'adressent aux élèves différemment. Ils ne délivrent pas un cours susceptible de donner lieu à une évaluation, ils se positionnent sur un mode

⁵⁶ **Wims** est l'acronyme de Web Interactive Multipurpose Server. C'est un serveur éducatif, une plateforme d'apprentissage en ligne. Ses usages potentiels sont multiples, il peut notamment servir à des élèves pour suivre le parcours défini par un enseignant, ou pour s'entraîner seul (cf. Wikipedia).

plus interactif. Certains adoptent une posture, une manière de se déplacer dans la classe, qui délivrent un message différent. Assister à ces interventions pourrait permettre aux enseignants, toujours selon ce proviseur, de faire évoluer leurs propres pratiques. Toutefois, l'observation de certaines séances impose de nuancer ce bel optimisme. La plupart des élèves gardent leur sac de cours fermé au milieu de la table, négligeant de sortir papier et stylo. Lors de la diffusion de messages importants, il est arrivé que l'enseignant présent insiste pour que les élèves prennent quelques notes, et que pour cela il distribue lui-même des feuilles aux élèves.

4.3.1. Les employeurs / témoins

Dans le cadre de l'expérimentation, les interventions des employeurs auprès des classes peuvent être distinguées selon qu'elles relèvent de l'un ou l'autre des registres suivants. Le premier registre est celui du témoignage. L'intervenant est un professionnel en activité dans le secteur considéré. Il décrit aux élèves de la filière considérée ce que pourrait être leur avenir professionnel. Il fournit un exemple, celui de sa structure (entreprise, association, etc.) et des métiers qui en son sein correspondent à la formation considérée. Il présente aussi éventuellement son propre parcours professionnel. Il peut éventuellement compléter son propos par des considérations sur les pré-requis pour accéder aux postes accessibles à ses auditeurs et par des indications sur ses attentes en tant qu'employeur en termes de présentation et de comportement. Mais il parle de sa position d'employeur, c'est avant tout un apport d'informations.

Dans le second registre, l'employeur se positionne comme conseiller : il met son expérience d'employeur à la disposition des élèves pour les aider à accroître leurs chances d'accéder à un premier emploi. Même s'il peut y avoir des intersections avec le discours précédent, le message est dispensé différemment, c'est un échange. L'intervenant va entrer dans le détail du CV et de la lettre de motivation, parler de l'entretien d'embauche, donner des conseils. Il instaure un dialogue avec la classe, et souvent il personnalise ses conseils en recevant les élèves individuellement ou par petits groupes, notamment dans le cadre de la simulation d'entretiens de recrutement. Dans ce cas, « l'employeur » n'est pas obligatoirement un professionnel en activité dans le domaine considéré ; il peut aussi être un jeune retraité, et il relève parfois d'un autre secteur d'activité.

Le premier cas de figure sera traité ici. Le second le sera au point suivant, car c'est souvent par l'intermédiaire d'une association que le lycée est entré en relation avec les employeurs qui ont adopté la posture de conseiller.

Les employeurs/témoins sont des chefs d'entreprise, mais aussi des salariés d'entreprise, des responsables associatifs, des gestionnaires d'organismes HLM, des fonctionnaires municipaux, etc. – souvent par ailleurs tuteurs de stage –, qui évoluent dans le domaine professionnel considéré. Sauf exception, ils étaient déjà en relation avec les professeurs d'enseignement professionnel avant l'expérimentation, généralement en tant que tuteurs d'élèves en PFMP. Ils se sont rendus au lycée ou ils ont reçu une classe venue en visite.

Les visites en entreprise et les témoignages d'employeurs constituent une forme très classique de partenariat école-entreprise. Elle était pratiquée de longue date par la plupart des lycées professionnels étudiés. D'ailleurs, c'est souvent parce qu'ils avaient noué ce type de liens que ces lycées ont été sollicités par les Rectorats pour répondre à l'appel à projets N-1/N+1. Certains enseignants ont souligné que, si ces rencontres ont leur place tout au long du cursus de formation, c'est surtout au début qu'elles sont pertinentes, afin de développer l'intérêt des élèves pour leur filière professionnelle. Des actions de ce type ont eu lieu dans plusieurs des dispositifs N-1, mais c'était généralement dans la continuité des années antérieures et elles n'en ont pas été le cœur. Elles ont toutefois pris une ampleur plus importante qu'ailleurs dans la filière SPVL. En effet, les deux lycées concernés avaient opté pour les options A1 – Activités de soutien et d'aide à l'intégration (avec une dimension forte de médiation sociale) et G2 – Gestion du patrimoine locatif. La pluralité des profils professionnels visés et leur

caractère relativement flou a nécessité aux yeux des chefs de projet l'intervention de nombreux employeurs. S'agissant en grande partie de responsables associatifs ou d'agents de collectivités territoriales déjà connus, il était relativement aisé d'obtenir leur participation.

Les employeurs ont aussi pu rencontrer les élèves à l'occasion de manifestations indépendantes des dispositifs N-1/N+1. L'expérimentation a toutefois pu servir de catalyseur, soit que l'équipe projet ait alerté les élèves sur l'intérêt de s'y rendre, soit qu'elle ait organisé un déplacement collectif des élèves concernés. Il faut citer la Semaine école-entreprise organisée chaque année au mois de novembre en lien avec le MEDEF. Des salons et des forums thématiques ont aussi été concernés : forum des trois fonctions publiques, salon des jobs d'été, etc.

Concernant les employeurs/témoins, il apparaît au final que dans le cadre de l'expérimentation les lycées sont intervenus sur un ou plusieurs des registres suivants :

1. ils ont mobilisé leurs relations préexistantes auprès d'employeurs, souvent les tuteurs de stage de leurs élèves, mais guère plus que les années précédentes ;
2. ils ont fait profiter leurs élèves d'opportunités existantes à l'extérieur ;
3. ils se sont efforcés d'étendre leur réseau d'employeurs partenaires.

Ce dernier point a été le plus difficile à mettre en œuvre. C'était pourtant un objectif central pour les chefs de projet impliqués dans les filières récentes, IP et SPVL. Mais cela supposait un investissement important en temps pour un bénéfice à terme, alors que la programmation des actions au quotidien était déjà très chronophage. Un lycée a tenté – sans succès malgré des efforts répétés – d'impliquer trois employeurs importants de son territoire dans le comité de pilotage du dispositif N-1/N+1 mis en place au niveau de l'établissement. Deux autres lycées ont choisi de progresser dans cette voie en en faisant l'objet de stages pour des élèves de filières judicieusement choisies avec des tâtonnements et un aboutissement tardif :

- Dans un cas, deux élèves de BTS communication ont consacré le mois de juin 2013 à faire connaître la nouvelle filière du lycée tant en amont, aux collèges du bassin de formation, qu'en aval, aux entreprises des secteurs potentiellement recruteurs.
- Dans l'autre, des élèves de première administrative ont recensé toutes les structures ayant accueilli des élèves de la filière concernée en stage depuis l'ouverture de la section au lycée. Il n'est pas possible d'évaluer l'impact ultérieur de ces initiatives, mais force est de constater que l'expérimentation a permis de créer une dynamique susceptible de bénéficier aux élèves des promotions suivantes.

Pour terminer ce paragraphe consacré aux employeurs, il faut encore mentionner la mobilisation, dans le cadre de quelques dispositifs, de responsables d'agences d'intérim ou d'associations intermédiaires. L'intérêt de ce type d'intervention est à souligner car il s'agit d'employeurs potentiels qui peuvent jouer un rôle significatif en début de parcours professionnel. La présentation d'une agence d'intérim spécialisée dans le domaine industriel correspondant à la spécialité de formation paraît particulièrement pertinente. Toutefois, dans le cas d'une agence d'intérim, la relative pauvreté du message délivré mérite d'être évoquée. Cela renvoie au positionnement ambigu d'interventions non rémunérées, et donc assez logiquement peu préparées, concernant des professionnels très occupés qui répondent présents ponctuellement, mais n'ont pas l'habitude de communiquer devant des élèves.

En résumé, la participation effective d'employeurs/témoins dans les dispositifs a essentiellement concerné des partenaires déjà connus des équipes-projet. Selon la nature des filières de formation, les employeurs appartenaient tantôt à des entreprises privées, tantôt à des associations ou à des organismes publics (mairies, communautés de communes). Il s'agissait d'interventions ponctuelles qui ont occupé une place relativement marginale dans l'ensemble des actions. Ces prestations n'étaient pas rémunérées. Certains établissements ont entrepris d'élargir le périmètre de leurs entreprises

partenaires, mais sans que leur démarche ne débouche sur des actions concrètes au bénéfice des élèves avant le terme des dispositifs.

4.3.2. Les partenaires qui permettent d'accéder à des employeurs / conseillers

Des employeurs se sont impliqués en tant que conseillers pour aider plus directement des élèves à se préparer à l'épreuve du recrutement. Le plus souvent ces actions n'ont pas été organisées en direct, mais par le truchement d'associations.

Il s'agit ici notamment d'acteurs du monde associatif dont le rôle a été celui d'intermédiaire permettant à l'équipe projet d'accéder à d'autres acteurs. Un lycée a mobilisé deux structures sur ce registre. L'une est la fondation Agir contre l'exclusion (FACE), qui réunit des professionnels en activité en entreprise. Ceux-ci sont disposés à donner de leur temps pour faciliter l'insertion des jeunes. Entre autres missions, la fondation FACE organise des actions dans les établissements scolaires. La responsable de l'antenne locale de la fondation travaillait déjà avec le lycée avant l'expérimentation. Elle a conseillé l'équipe projet dans le choix d'un cabinet de coaching pour accompagner les élèves, elle a aussi organisé quelques interventions en classe de terminale, réparties sur les deux années scolaires. Le principe est de solliciter un professionnel en adéquation avec l'objectif fixé et d'animer la séance à deux, le permanent de FACE et le professionnel.

La deuxième structure concernée est l'association Jeunesse et Entreprises (AJE), qui regroupe elle aussi des professionnels bénévoles. En 2011-2012, l'association a organisé pour les élèves de terminale une séance de techniques de recherche d'emploi sur la base d'ateliers animés par plusieurs professionnels : par petits groupes, les élèves pouvaient participer à l'un des trois ateliers proposés : CV, lettre de motivation et simulation d'entretien d'embauche. Cette action n'a pas été renouvelée l'année suivante.

Une troisième structure a développé un partenariat avec le Rotary Club pour organiser le samedi matin des demi-journées de rencontres entre les élèves et des professionnels actifs ou retraités. Les élèves se présentaient avec un CV et une lettre de motivation et faisaient l'expérience d'un entretien d'embauche fictif. Dans certains cas, le professionnel est resté en relation avec l'élève qu'il avait reçu et a continué à le conseiller. Tous les élèves à qui ces rencontres étaient proposées n'ont pas participé à l'action, certains par paresse, d'autres parce qu'ils appréhendaient l'exercice. Ceux qui y ont participé ont pour la plupart été touchés que des professionnels s'impliquent pour leur prodiguer des conseils. Outre les enseignements concrets qu'ils ont pu en retirer, les élèves impliqués ont souligné le sentiment de « considération » qu'ils avaient ressenti lors de cet exercice.

Toutefois, de telles séances n'ont pas eu lieu partout ; là où elles ont existé elles sont restées ponctuelles et globalement elles ont occupé une place relativement marginale dans l'ensemble des actions proposées.

Le projet d'un lycée ambitionnait pourtant davantage : instaurer un parrainage dans la durée, à la fois sur N-1 et N+1, avec une rencontre mensuelle entre un enseignant, un employeur en activité et un petit groupe de 4 ou 5 élèves. Force est de constater que cela n'a pas fonctionné. Il semble que, à quelques exceptions près, ni les employeurs ni les élèves n'aient pris l'initiative de reprendre contact après la mise en relation initiale.

Il faut souligner l'ambivalence de certains élèves qui se trouvent mis en situation de rencontrer de « vrais » employeurs. Ils sont intéressés, certes, car c'est pour beaucoup une opportunité rare. D'ailleurs, ils font la différence lors des simulations d'entretien entre les « vrais » employeurs, en activité dans leur domaine de formation, et les autres, retraités ou actifs d'autres secteurs professionnels. Mais en même temps, certains redoutent une relation individualisée. Peut-être parce qu'ils imaginent qu'elle pourrait leur nuire par la suite, car ils pensent que dans leur posture actuelle d'élève ils ne se montrent pas à leur avantage.

En termes de financement, l'implication de ces prestataires n'a pas pu donner lieu à rémunération directe, puisqu'il s'agit de structures déjà subventionnées par ailleurs. En revanche, l'établissement a

pu apporter sa contribution en adhérant à la fondation ou à l'association, et en versant à ce titre une cotisation.

Ce recours à des associations jouant un rôle de conseil pour choisir un prestataire et/ou d'intermédiaire pour organiser des actions ne concerne que ce lycée. Il mérite néanmoins d'être souligné pour son intérêt, notamment en ce qu'il peut permettre d'alléger la tâche d'organisation qui incombe aux chefs de projets.

4.3.3. Les autres partenaires extérieurs directement impliqués dans des actions

Sont concernés ici des partenaires qui sont des professionnels de l'activité qu'ils ont développée dans le cadre du dispositif N-1/N+1. Ils ont été sollicités par les équipes projet en tant que formateurs, accompagnateurs ou conseillers. A quelques exceptions près, les actions réalisées n'étaient pas proposées auparavant aux élèves des classes concernées. Elles ont été ajustées au plus près des besoins des bénéficiaires, en fonction de la commande passée par les lycées étudiés. La plupart du temps, leurs prestations ont été rémunérées en honoraires.

Des cabinets de coaching ont été mobilisés, ici pour une intervention ponctuelle (une séance de coaching en image par exemple pour des élèves de la filière commerce.), là pour un accompagnement dans la durée, incluant séances de travail en collectif avec la classe et suivi individuel des élèves, puis des anciens élèves. Ce sont des petites structures de proximité. Leurs tarifs sont très variables, mais généralement élevés (jusqu'à 450 euros pour la séance ponctuelle d'une demi-journée de coaching en image). Lors de l'élaboration du programme des actions, les équipes projets ont estimé que la professionnalité de ces partenaires, et le coût afférant, garantiraient la qualité de leur apport. A leurs yeux, c'était une manière de dépenser le budget conforme à l'esprit de l'expérimentation. Après coup, les avis des équipes sont divers. Les enseignants ayant assisté à la séance de coaching en image ont estimé pouvoir assurer eux-mêmes le renouvellement de cet atelier. A l'opposé, l'autre lycée souhaite trouver le moyen de pérenniser la contribution du cabinet chargé de l'accompagnement global de la classe, car son apport a été jugé significatif. Pourtant, si les séances collectives ont plutôt bien fonctionné, le suivi individualisé s'est soldé par un échec, tant en terminale qu'avec les anciennes élèves. Mais comment départager ce qui relève de l'absence de demande des jeunes d'un éventuel déficit de moyens mis en œuvre par le cabinet de coaching pour les remobiliser ? Le lycée a lui-même mesuré la persévérance nécessaire ne serait-ce que pour obtenir des informations en N+1 sur la situation des anciens élèves de N-1. Il lui est donc difficile de reprocher au cabinet de coaching l'absence de suivi individualisé. D'autant plus que ce cabinet propose, sans frais supplémentaires, de rester à la disposition des anciennes élèves au-delà de l'année N+1 si elles se décident à solliciter son appui.

Des prestations de formation ont également été commandées, généralement auprès de cabinet de conseils ou d'organismes de formation, eux aussi implantés localement. Ces formations se sont généralement déroulées durant l'année de terminale. Elles se sont étalées sur plusieurs séances, par exemple 5 ou 6 séances pour familiariser les élèves avec les différentes facettes des techniques de recherche d'emploi, et autant dans un autre lycée pour une formation professionnalisante à la médiation sociale. Le chef de projet, qui assiste le plus souvent aux séances, est alors attentif aux qualités pédagogiques de l'intervenant et à la richesse de son apport en termes de contenu. Il est arrivé qu'un prestataire retenu la première année soit remplacé par un autre pour le même type d'intervention la seconde année, en raison d'une prestation jugée insuffisante. Une formation a aussi été programmée après la sortie du lycée. L'objectif était, pendant les vacances scolaires de la Toussaint 2012, d'offrir aux « N+1 » précédemment élèves d'une classe de SPVL le stage de préparation au brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA). Mais le moment venu, à l'exception d'une seule, les « N+1 » se sont désistées et ce sont des élèves de première et de terminale qui ont profité des places réservées.

D'autres structures ont été financées pour des actions d'accompagnement, dans le cadre d'initiatives variées. Ainsi une compagnie de théâtre spécialisée dans l'intervention en milieu scolaire a été sollicitée pour améliorer l'expression orale et l'estime de soi dans une classe de terminale, un Centre régional d'information jeunesse (CRIJ) pour l'accompagnement de projets de mobilité internationale.

Dans quelques cas, minoritaires, le lien avec la structure était déjà établi avant l'expérimentation. Par exemple, l'équipe projet avait déjà travaillé avec la compagnie de théâtre l'année précédente, et elle était en relation avec un tuteur de stage qui développait par ailleurs une activité de formation. Mais le plus souvent, c'est sur recommandation que les prestataires ont été choisis, tantôt à travers des échanges entre collègues au sein des établissements tantôt par le biais d'organismes jugés dignes de confiance et bien informés (municipalité, GRETA, fondation FACE, etc.).

Certains chefs de projet ont explicité leurs critères de choix d'un prestataire, dès lors qu'aucun ne s'imposait de façon évidente. C'est la diversité des arguments avancés qui mérite d'être soulignée. L'un a valorisé le recours à une structure privée ayant pignon sur rue, supposée présenter une garantie de qualité. L'idée étant que le budget de l'expérimentation permettait d'offrir aux élèves ce qu'il n'était pas possible de financer habituellement⁵⁷. Un autre a au contraire manifesté une certaine méfiance *a priori* vis-à-vis des structures privées, suspectes de privilégier la recherche de financement plutôt que la qualité. Avec alors une préférence pour les structures situées dans la sphère publique ou à sa périphérie.

4.3.4. Les acteurs locaux du service public de l'emploi

Les acteurs locaux du service public de l'emploi susceptibles d'être sollicités pour apporter leur concours au dispositif N-1/N+1 étaient au premier chef l'agence de Pôle Emploi et la mission locale de proximité.

Dans la pratique, Pôle Emploi n'a pas pris part aux dispositifs N-1/N+1. Quelques lycées ont pourtant sollicité l'intervention d'un conseiller de leur agence locale pour présenter aux élèves de terminale cette structure incontournable et en préciser le mode d'emploi. Dans un lycée, des rendez-vous ont été pris. Mais ils ne se sont pas concrétisés. Erreur de planning aboutissant à une absence de l'intervenant lors de la séance prévue en 2011-2012, rendez-vous décommandé par Pôle emploi en 2012-2013 et impossible à reprogrammer en dehors de la période où les élèves étaient en stage. Les agents de Pôle Emploi se révèlent en effet peu disponibles, car très accaparés par leurs propres missions. Il n'est pas aisé de savoir si ces sollicitations se sont heurtées à un refus de principe des hiérarchies concernées, au nom de la séparation des missions des organismes en cause, ou si elles se sont simplement trouvées confrontées à un manque de disponibilité. .

Il n'en a pas été de même avec les missions locales. Là aussi, plusieurs chefs de projet ont pris contact avec la mission locale. Dans un cas, la mission locale a délégué un conseiller en insertion sociale et professionnelle spécialement chargé des relations avec les partenaires extérieurs. Travaillant habituellement en lien avec la MGI en tant que « Référent décrochage scolaire », c'était la première fois qu'il intervenait au sein même d'un établissement d'enseignement. A deux reprises, une fois par année scolaire, il a consacré une heure à présenter aux élèves de terminale les services de la mission locale et à leur donner des conseils pratiques concernant leurs démarches de recherche d'emploi. Les élèves ont jugé sa prestation très utile. A tel point que la chef de projet envisage de le solliciter aussi pour d'autres classes de terminale l'année prochaine. Dans un autre cas, la mission locale a répondu positivement à l'invitation du lycée, mais sa conseillère s'est déplacée pour rien : c'était mi-mai 2012, en période de fort absentéisme, et aucun élève de terminale n'était présent pour assister à la séance. Le lycée n'a pas renouvelé l'invitation l'année suivante.

⁵⁷ Il faut noter que les élèves du même lycée, situé dans un contexte socio-économique particulièrement défavorable, partageaient le préjugé de leur chef de projet. En matière de poursuite d'études, ils accordaient *a priori* plus leur confiance à un établissement d'enseignement privé qu'à un établissement public. Et cela, que ce soit pour un BTS en formation scolaire ou pour un diplôme en alternance dans un centre de formation.

Conclusion

Nous avons souligné au fil du texte la pluralité des spécialités concernées, la variété des contextes locaux, la diversité des attentes et des projets des élèves, les différentes configurations des dispositifs et les points de vue souvent contrastés des acteurs de l'expérimentation sur les actions réalisées. Au-delà de l'hétérogénéité des situations observées, il s'agit maintenant de faire ressortir de ces expériences les enseignements qui permettront de définir les conditions et les contours d'un dispositif efficace.

5. LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DANS UNE PERSPECTIVE D'EXTENSION

L'analyse des dispositifs N-1 et N+1 dans les six lycées étudiés durant les deux années scolaires de l'expérimentation permet de dégager des enseignements précieux, aussi bien dans la perspective d'une poursuite de l'expérience que dans celle d'une extension à d'autres filières ou à de nouveaux établissements. Les multiples échanges avec les acteurs impliqués dessinent, à partir de la diversité de ces expériences, des succès et des difficultés rencontrées, des voies de progrès qu'il est possible de formaliser. Les équipes projet elles-mêmes, au vu du bilan de la première année, ont amélioré leurs dispositifs pour la seconde année du « N-1 ». L'objectif est ici de mettre en évidence les conditions de la réussite. Il apparaît en effet que les modalités de la mise en œuvre sont déterminantes. Elles le seront d'ailleurs d'autant plus que le projet s'étendra à davantage d'établissements, moins emblématiques, peut-être moins volontaires, et qu'il sera donc moins porté par des personnalités charismatiques ou des équipes fortement motivées.

5.1. Redéfinir les objectifs et le périmètre du dispositif

5.1.1. Des objectifs réalistes, avec une progression inscrite dans la durée

La définition des objectifs doit s'appuyer sur un diagnostic partagé de la situation : antériorité d'expériences susceptibles de jouer un rôle facilitateur, bilan des forces et des compétences disponibles, degré de motivation des participants potentiels, existence de pratiques de coopération au sein des équipes pédagogique, obstacles prévisibles... L'idéal serait de partir de l'existant et de prévoir une progression sur plusieurs années, sans s'aventurer d'emblée dans ce qui paraît hors de portée à court terme. C'est un enseignement que l'on peut tirer de l'expérimentation : en 2012-2013, les établissements ont tous concentré leurs efforts sur le renouvellement et l'amélioration du dispositif « N-1 ». Cela ne leur était pas demandé mais cela constituait pour eux un objectif pertinent et réaliste : ils savaient qu'ils étaient en situation de progresser significativement, dans l'intérêt des élèves. L'expérience a montré qu'à ce moment-là, ils n'avaient en revanche pas les moyens de mener à bien leurs projets concernant les « N+1 ».

Sur ce dernier point, on peut faire l'hypothèse que le volet N+1 du dispositif ne peut se déployer efficacement que dans le prolongement d'au moins une année de mise en œuvre satisfaisante de son volet N-1. Et à condition de s'appuyer sur des outils ou des structures dont les ex-élèves sont familiers, avec une préparation et des angles d'attaque judicieusement choisis. Or cela n'était pas le cas en 2012-2013, puisque les élèves sortants avaient en 2011-2012 « essuyé les plâtres » de la première année du dispositif N-1.

5.1.2. Elargir la finalité pour intéresser les élèves quel que soit leur projet

Le dispositif dit « N-1/N+1 » visait « la sécurisation de l'entrée dans la vie active des jeunes [sortant de lycée professionnel] ». Son volet N-1 avait pour objet d'accompagner les élèves de terminale vers l'insertion professionnelle. L'expérimentation a révélé le caractère trop restrictif de cet objectif de préparer les élèves à l'entrée sur le marché du travail. En effet, nous l'avons vu, beaucoup d'élèves de terminale souhaitent poursuivre leurs études, encouragés en cela par leurs enseignants. Du fait de l'affichage d'un objectif centré sur l'entrée dans la vie active, beaucoup ne se sont pas sentis concernés par les actions proposées. Et certains ont peut-être simplement trouvé là un prétexte pour s'exonérer d'assister à certaines séances. Pourtant, il apparaît que **les actions réalisées sont**

bénéfiques aussi pour les élèves envisageant une poursuite d'études. Qu'il s'agisse d'améliorer le niveau d'information des élèves, leur savoir-faire en matière de recherche d'emploi ou l'apprentissage des normes en vigueur dans le monde du travail, toutes ces actions s'avèrent utiles dans le cadre d'une formation ultérieure. D'autant plus que les poursuites d'études de ces élèves concernent souvent des formations professionnelles qui comportent des périodes de stage en entreprise, quand il ne s'agit pas de formations en alternance qui supposent de commencer par trouver un employeur.

D'ailleurs un lycée, confronté de ce fait à un problème de désintérêt d'une partie des élèves de terminale en 2011-2012, a pris l'initiative d'adapter sa communication la seconde année. Début 2012-2013, le responsable du projet a délibérément présenté le dispositif aux élèves de terminale sous le titre N-1/N+1, sans faire état de l'intitulé complet de l'expérimentation.

5.1.3. Elargir le périmètre du dispositif : des actions bénéfiques avant la classe de terminale

Dans l'appel à projets comme dans les réponses des lycées, le dispositif N-1 ne concernait que les élèves de terminale. Il s'agissait, durant leur dernière année au lycée, de les préparer à la recherche d'emploi, supposée commencer après l'obtention de leur baccalauréat.

Pourtant, des arguments solides plaident en faveur **d'un étalement du dispositif sur plusieurs années.** L'un concerne l'emploi du temps de terminale, déjà très chargé par ailleurs, qui pose problème pour programmer toutes les actions du dispositif N-1, et peut-être plus encore pour permettre aux élèves d'en profiter pleinement. Les équipes-projets comme les élèves ont mis l'accent sur ce problème. En effet, aux cours traditionnels viennent s'ajouter seize semaines de stage en entreprise et les contrôles en cours de formation. Les périodes de vacances contraignent également l'emploi du temps annuel. Restent au final peu de semaines disponibles pour positionner les actions. Plusieurs d'entre elles peuvent alors se trouver concentrées sur un temps court ; elles risquent de ce fait d'être vécues comme un surcroît d'activité entrant en concurrence avec les objectifs strictement scolaires.

En outre, autre argument, l'examen des résultats des différentes actions montre qu'une partie d'entre elles pourraient être utiles plus tôt. Il y a unanimité sur l'intérêt d'étaler au moins sur les années de première et de terminale. Certaines équipes des différents établissements ainsi que des élèves impliqués dans le dispositif ont souligné qu'il serait même nécessaire d'envisager une partie des actions dès la classe de seconde. Et cela pour au moins deux raisons. La première c'est que, d'après leurs enseignants, les élèves de seconde témoignent fréquemment d'un manque de maturité qui se manifeste à travers des attitudes peu conformes à ce qui est attendu au lycée. Cela crée notamment des problèmes lors des premières périodes de stages : les élèves fraîchement sortis du collège ne connaissent pas les règles de comportement en vigueur dans les entreprises. Il faudrait donc les sensibiliser rapidement aux normes en vigueur dans le monde du travail. Autre raison : l'importance de revaloriser les élèves qui arrivent au lycée professionnel. En effet, nombre d'élèves de seconde font preuve d'un manque de confiance en soi et cela pourrait faire l'objet d'actions spécifiques dès leur arrivée au lycée. Nous avons déjà souligné que ce travail sur « l'estime de soi » devait être envisagé avec précaution et prendre place dans des actions qui n'annoncent pas cet objectif en tant que tel. Nous avons pointé, par exemple, l'avantage des séjours à l'étranger de ce point de vue ou encore d'un simple travail sur le CV qui peut amener l'élève à prendre conscience de ses atouts. Lors des entretiens, plusieurs enseignants ont souligné que le déploiement du dispositif avait parfois été à l'origine d'un sentiment de valorisation des élèves qui y voyaient le signe d'un intérêt qui leur était porté. Cette valorisation pourrait avoir des répercussions sur la scolarité elle-même.

D'ores et déjà, certains établissements ont envisagé de poursuivre l'expérience en 2013-2014 sur la base d'un programme construit à partir des enseignements de l'expérimentation. L'un d'eux a programmé précisément les actions qui pourraient s'inscrire dans l'emploi du temps des élèves du lycée selon le niveau de la classe.

En seconde :

- Mise en place d'un portfolio
- Aide à la recherche de stage
- Aide à la présentation
- Module « Mobilité »

En première :

- Travail sur la confiance en soi
- Ebauche du CV
- Ebauche de la lettre de motivation
- Pré-entretien d'embauche

En terminale

- Finalisation du CV
- Finalisation de la lettre de motivation
- Mobilité géographique
- Mobilité professionnelle
- Présentation des partenaires institutionnels locaux

Cet exemple d'une poursuite annoncée des actions expérimentées, décidée en dehors de toute obligation, témoigne de l'intérêt perçu à l'issue des deux années d'expérimentation du dispositif. D'ailleurs, dans cet établissement, le référent, soutenu par les membres de l'équipe de pilotage, avait reconduit les actions du N-1 au cours de l'année 2012-2013 auprès d'un effectif d'élèves plus important que l'année précédente. Il avait obtenu pour cela l'appui de nouveaux intervenants, notamment des enseignants de matières générales, faisant ainsi preuve d'initiative pour tenter d'améliorer le dispositif général, sans qu'aucune directive n'ait été formulée.

5.1.4. Positionner les actions au cœur du cursus et non en périphérie

Le recul des deux années d'expérimentation permet d'attirer l'attention sur un écueil à éviter. Il est important de **penser les actions comme complémentaires et non concurrentes du cursus de formation et de la préparation de l'examen**. Dans plusieurs établissements, et surtout la première année, nombre d'actions du programme « N-1 » ont été concentrées entre le retour des vacances de printemps et les épreuves de Contrôle en cours de formation (CCF). Les pilotes des projets avaient bien conscience du caractère peu favorable de cette période, mais compte-tenu du retard pris en début d'année ils n'avaient guère le choix s'ils voulaient respecter leurs engagements à l'égard du FEJ. Le résultat, c'est que les élèves ont souvent ressenti ces actions comme une contrainte, voire une gêne, à un moment où la proximité des examens les motivait pour finir les programmes ou réviser des points stratégiques. Leur assiduité et leur réceptivité en ont été sérieusement perturbées. D'autant plus que les enseignants concernés partageaient souvent leur point de vue, déplorant plus ou moins ouvertement les perturbations générées par les actions du dispositif N-1.

Toutefois, penser la complémentarité n'est pas simplement affaire de présentation ou de période de programmation. L'objectif est de sensibiliser progressivement les élèves aux enjeux de moyen terme tout en respectant leurs objectifs de court terme. En lycée professionnel, nombreuses sont les occasions qui peuvent servir de support à un travail de fond sur les méthodes et les réflexes professionnels à développer : recherche de stage, rédaction du rapport de stage, préparation de dossiers professionnels, constitution de dossiers de poursuite d'études, etc. En position de chef de projet dans un des établissements, une enseignante de matières professionnelles n'a eu de cesse d'insister sur **l'opportunité que représente la recherche des stages pour préparer progressivement les élèves à leur future recherche d'emploi**. Certes parce que de bons stages constituent aux yeux des employeurs des premières expériences professionnelles et un gage de sérieux du candidat. Mais aussi parce que chercher un « vrai » stage et chercher un emploi relèvent de la même démarche.

Cela aussi milite pour intégrer les actions tout au long du cursus. Débuter en seconde, c'est marquer clairement la rupture avec le collège et poser d'emblée la finalité professionnelle de la formation. C'est se donner le temps de transmettre progressivement ce que cela suppose en termes d'attitudes aussi bien au lycée qu'en entreprise. Avant même l'expérimentation, une des équipes-projets avait fait de la sensibilisation aux normes professionnelles en vigueur dans le secteur d'activité correspondant à la filière concernée un objectif central de l'année de seconde. Cela paraît d'autant plus pertinent que cela peut contribuer à remotiver des élèves en délicatesse avec l'enseignement très scolaire qu'ils ont connu jusque-là.

Il est donc pertinent de mettre en place certaines actions dès la seconde, mais pas n'importe lesquelles. Une conseillère d'orientation a souligné la nécessité d'agir avec discernement à ce stade, car beaucoup d'élèves sont fragilisés par leur orientation dans la voie professionnelle, et qui plus est souvent dans une filière de formation qu'ils n'ont pas choisie. La priorité est sans doute de les aider à restaurer l'estime d'eux-mêmes, par exemple en leur faisant découvrir les atouts de leur filière, notamment par le biais de visites d'entreprises. Il est important aussi de s'attacher à faire du groupe classe un véritable collectif. En revanche, s'engager précocement dans un accompagnement personnalisé centré sur le projet professionnel risquerait de créer des espoirs de réorientation qui bien souvent ne pourraient pas être satisfaits. En effet, s'il est possible de chercher une solution de réorientation pour quelques élèves, au cas par cas, dans les situations les plus problématiques, il n'est pas envisageable de le faire à grande échelle. Et d'après cette conseillère d'orientation, nombre d'élèves affectés dans une spécialité de formation qu'ils n'ont pas choisie se l'approprient peu à peu et en fin de seconde ils ne souhaitent plus en changer. Ils se sont intégrés dans le groupe, au mieux ils ont découvert quelques matières qui leur plaisent et parfois même des débouchés intéressants qu'ils n'avaient pas imaginés, au pire ils décident de rester pour décrocher leur bac et se réorienter ensuite...

5.2. Réunir les conditions du succès du côté des acteurs

5.2.1. Ne pas faire l'impasse sur les conditions préalables au sein de l'établissement

Ces conditions sont exigeantes, mais elles seront d'autant plus nécessaires qu'il s'agira de diffuser l'esprit de l'expérimentation sur des terrains qui n'y sont pas *a priori* propices, ce qui sera le cas dans l'optique d'une extension, et *a fortiori* d'une généralisation. Les difficultés rencontrées par tel ou tel établissement durant l'expérimentation sont éclairantes à cet égard. Il faut tout d'abord que l'objectif poursuivi dispose d'une légitimité aux yeux de tous les acteurs de l'établissement. Cela suppose un diagnostic partagé, une équipe de direction porteuse, ou à tout le moins favorable, et l'inscription de cet objectif dans le projet d'établissement. A cet égard, il faut souligner que plusieurs des lycées expérimentaux qui souhaitent pérenniser des actions de leur dispositif N-1 ont manifesté l'intention d'en faire un point fort de leur projet d'établissement.

La condition suivante est de se donner les moyens d'un ancrage solide du dispositif dans la vie du lycée, tout au long de l'année scolaire. Cela suppose de **faire vivre un comité de pilotage interne (COPIL), élargi si possible à quelques partenaires externes**. De tels temps de concertation ont été organisés dans la plupart des établissements durant l'expérimentation, de façon plus ou moins formelle et plus ou moins régulière. Il y a toujours eu une réunion de bilan de la première année, permettant de poser les bases de la seconde. Il y a eu aussi ici ou là une réunion d'information destinée aux nouveaux enseignants arrivés en début de seconde année, ou au moins un point à l'ordre du jour de réunions plus générales. Il faut toutefois noter que l'existence même de l'expérimentation a pu échapper à certains acteurs positionnés au cœur du lycée. C'est le cas de documentalistes⁵⁸, d'assistants d'éducation, et même d'un CPE. Sans parler des acteurs, nombreux, informés de la présence d'un dispositif expérimental, mais ignorant à peu près tout de son contenu et de son déroulement. Les CPE doivent ici être mentionnés car peu d'entre eux ont réellement été associés, alors même qu'ils occupent une position centrale dans la vie de l'établissement. A l'avenir, pour constituer un outil efficace, ce COPIL devrait être présidé par un membre de l'équipe de direction qui se positionnerait comme l'interlocuteur de référence en cas de difficulté. Il devrait être réuni régulièrement afin d'établir des points d'étape et de constituer un lieu de concertation entre les acteurs de l'établissement. Pour qu'il soit opérationnel, il ne faudrait pas l'élargir à l'excès, mais pouvoir inviter tel ou tel non-membre en tant que de besoin. Enfin, il serait important de veiller à une large diffusion de l'information relative au dispositif, notamment par le biais de comptes-rendus de ses réunions. Le site du lycée peut constituer un support pertinent pour cela.

Une troisième condition concerne la cheville ouvrière du dispositif : **l'équipe-projet. Elle ne peut pas se réduire en pratique à la seule personne du chef de projet**, comme cela a été le cas dans plusieurs établissements. Reposer sur l'investissement d'un seul fragilise grandement le dispositif. D'abord en raison du risque d'absence, pour maladie ou maternité, qui met à mal la dynamique engagée. Mais même sans cela, ce n'est pas tenable dans la durée ; la tâche est trop lourde. Il faut constituer une équipe solide, intégrant au moins un enseignant de matières professionnelles de la classe et si possible un autre, enseignant les matières générales. Si le chef de travaux entretient des relations avec les employeurs du secteur d'activité concerné, il est important qu'il soit mobilisé dans l'équipe. Quant au pilote du dispositif, situé en première ligne, il doit pouvoir s'appuyer sur un « second », lui aussi intégré à l'équipe projet. De telle sorte qu'à eux deux, ils aient une disponibilité suffisante pour « tenir les deux bouts » : prendre des initiatives et assurer le suivi en procédant aux ajustements nécessaires. Ce second pourrait être un **assistant d'éducation confirmé**, présent dans l'établissement depuis quelques années, ou peut-être une secrétaire. Toujours est-il qu'il faudrait **attribuer un volume horaire à cette tâche**, et le respecter.

Cela touche à la quatrième et dernière condition, la plus problématique sans doute : la reconnaissance que tout cela constitue un travail à part entière, qui ne peut être durablement et correctement assuré en plus de tout le reste, sauf à **être clairement identifié, valorisé et rémunéré**. D'autant plus que la plupart des établissements engagés dans l'expérimentation le sont également dans d'autres projets, ce qui peut conduire à un empilement des temps additionnels au cœur de métier des uns et des autres. Mais dans le contexte budgétaire tendu qui risque fort de perdurer, est-il réaliste d'espérer ainsi dégager des moyens humains à la périphérie des missions centrales des lycées professionnels ?

Une solution alternative consisterait à modifier radicalement l'approche et à **intégrer quelques dimensions clés de ces dispositifs expérimentaux au cœur même de la mission d'enseignement**. Par exemple, en prescrivant une approche renouvelée de la recherche de stage, qui ferait l'objet d'un enseignement à part entière, de la seconde à la terminale. En mettant l'accent sur sa dimension

⁵⁸ Une documentaliste n'en a pas été surprise. Elle signale qu'elle reçoit essentiellement des élèves du LGT, les élèves du lycée professionnel se rendant très peu au CDI. Pourtant, le CDI en question est équipé de plusieurs postes informatiques reliés à internet, qui pourraient notamment être mobilisés pour la recherche de stage.

pédagogique d'apprentissage d'une méthode, cela constituerait une initiation progressive à la recherche d'emploi. Dans cet esprit, pourquoi ne pas demander à l'employeur susceptible d'accueillir un élève en stage d'avoir avec lui un échange un peu formalisé qui préfigure un entretien d'embauche, sur la base d'une grille adaptée au niveau du candidat ? Autre idée, celle de répandre l'usage de **sites internet** interactifs. D'abord destinés aux échanges entre enseignants et élèves au sein d'une même filière, ils viseraient à terme à maintenir des liens avec les anciens élèves et à constituer ainsi des réseaux de nature à faciliter la recherche de terrains de stage et le recueil d'offres d'emploi. Dernière piste, des **sites d'autoformation à la recherche d'emploi** pourraient être développés, comme le montre l'exemple d'un lycée engagé dans l'expérimentation. Ils seraient déclinés par niveau de diplôme et par filière de formation, de manière à outiller les anciens élèves lors de leur entrée dans la vie active.

Que la forme retenue soit celle d'un dispositif du type de ceux qui ont été expérimentés ou celle d'une intégration au sein même des missions d'enseignement, les établissements ne disposeront vraisemblablement pas à l'avenir des budgets qui ont été alloués aux lycées dans le cadre de l'expérimentation. Cela conduira à confier à des acteurs internes la charge d'assurer des prestations précédemment sous-traitées à des partenaires externes contre rémunération. Et par conséquent à **développer une offre de formation adaptée, notamment en direction des équipes enseignantes**. Parmi les enseignants rencontrés, plusieurs ont insisté sur la nécessité de conforter leur professionnalité sur ce registre de la préparation à l'insertion. Le recours à des professionnels extérieurs leur a montré le chemin à parcourir. Ils ont engrangé des idées, observé des techniques, mais il leur faudra consolider leur savoir avant de pouvoir le transmettre par eux-mêmes.

5.2.2. Construire des synergies, en interne comme en externe

Dans les expériences étudiées, l'équipe-projet, parfois réduite à son « noyau dur », a souvent eu tendance à travailler de manière autonome, sans associer d'autres acteurs internes qui auraient pourtant pu apporter leur contribution. Dans un cas extrême, le pilote a été contraint à porter seul le dispositif, dans un environnement oscillant entre hostilité et prudente neutralité. Ailleurs, il faut plutôt évoquer le manque de temps qui a conduit à faire soi-même plutôt que de se lancer dans une incertaine recherche d'alliés, ou encore la difficulté pour une équipe de militants d'intégrer des nouveaux venus moins engagés. Dans quelques établissements, des avancées ont tout de même eu lieu au gré des opportunités ou des besoins, ici pour associer le conseiller d'orientation psychologue, là pour solliciter l'appui des assistants d'éducation... L'exemple d'un lycée a montré qu'il était possible d'**ériger cette recherche de synergie en principe**. Le pilote, par ailleurs chef de travaux, a cherché des appuis au sein de l'équipe enseignante. D'abord par nécessité, pour relayer l'information auprès de la classe, mais aussi par choix, pour **créer une dynamique autour du projet**. Sa politique a consisté à programmer les actions pendant des heures de cours, en demandant à chaque fois à l'enseignant concerné d'assister à la séance. Progressivement, et surtout la seconde année, plusieurs membres de l'équipe pédagogique se sont impliqués, avec des contributions diverses, situées les unes au cœur et d'autres à la périphérie du dispositif. C'est d'autant plus intéressant que ce type de démarche peut générer des bénéfices secondaires, au-delà du dispositif lui-même. Notamment une meilleure intégration des enseignants de matières générales au sein d'équipes dont le centre de gravité se situe fréquemment du côté des professeurs d'enseignement professionnel, qui ont plus d'heures de cours avec les élèves. L'idée, évoquée par un proviseur, de faire réaliser le suivi des élèves en stage par un binôme d'enseignants associant un professeur de disciplines générales et un autre de matières professionnelles illustre bien les innovations qui peuvent être développées grâce à la dynamique impulsée par le dispositif.

Les équipes-projets se sont en outre trouvées face à une autre responsabilité, celle d'associer des partenaires extérieurs de manière à apporter aux élèves des éclairages pertinents ou à les faire profiter de compétences complémentaires à celles disponibles dans l'établissement. Cette mission s'est avérée

délicate. Logiquement, les relations préexistantes ont tout d'abord été mobilisées, puis les réseaux des uns et des autres ont été consultés pour trouver des organismes proposant des prestations spécifiques. Surtout la première année, mais parfois encore la seconde, il est arrivé que l'équipe-projet n'aille pas assez loin dans l'explicitation de ses attentes, supposant implicitement que la position professionnelle du partenaire ou la réputation de professionnalité du prestataire suffisait à garantir la qualité de son apport aux élèves. Si l'intervenant est bénévole, l'enjeu pour le chef de projet est d'obtenir sa participation ; il lui est donc difficile d'être prescriptif et *a fortiori* d'exiger un temps de préparation de la séance. A l'opposé, s'il est choisi pour sa compétence et rétribué pour sa contribution, il peut être tout aussi délicat pour qui n'est pas de la partie de lui dire ce qu'il a à faire. Pourtant, il faut y insister, il est important de **définir des attentes réalistes à l'égard des partenaires externes et de leur passer des commandes précises**. C'est une condition nécessaire pour pouvoir les juger sur la qualité de leurs prestations. Deux exemples. Le premier concerne la directrice d'une agence d'intérim venue bénévolement présenter sa structure aux élèves d'un lycée. Retenue par une contrainte professionnelle, elle est arrivée très en retard et n'avait manifestement pas préparé son exposé. Elle a consacré un long moment à présenter son entreprise, son historique depuis sa création, le nom de ses dirigeants, son implantation sur le territoire national, etc. Puis elle a brièvement abordé la situation juridique de l'intérimaire et distribué une fiche de candidature, avant de proposer un tour de table des intentions des élèves pour l'année post-bac, donnant lieu à une conversation à bâtons rompus sans grand intérêt. Une commande précise aurait pu concerner un apport d'information sur quelques uns des sujets suivants : la spécificité du contrat d'intérim par rapport au CDD, la possibilité d'accéder à des formations complémentaires dans le cadre de l'intérim (le contrat de professionnalisation est-il possible dans le cadre de l'intérim ?), la position de l'intérimaire par rapport à Pôle emploi, l'activité des entreprises d'intérim en matière de placement, la probabilité d'accéder à l'emploi stable à travers l'intérim, etc. L'objectif n'étant pas de faire un cours de droit mais d'ouvrir des pistes en se limitant à l'essentiel, de manière simple et structurée, avec des documents à l'appui.

Le second exemple est relatif au suivi individuel des anciens élèves d'un des lycées par un cabinet de coaching durant l'année « N+1 ». Ce lycée a été convaincu de la compétence du responsable du cabinet au vu de sa réputation et de la réelle qualité de ses deux ou trois interventions devant la classe de terminale qui était en « N-1 » en 2011-2012. Il lui a donc confié la responsabilité de cet accompagnement en lui laissant carte blanche pour le réaliser en 2012-2013. Moyennant rétribution. Ce suivi, le lycée savait n'être pas en mesure de le réaliser lui-même. Il connaissait la difficulté de simplement avoir des nouvelles des élèves après leur sortie du lycée. Il avait aussi pu constater la totale absence de demande des élèves lorsque ce même accompagnement personnalisé leur avait été proposé par le même cabinet durant l'année de terminale et pendant les vacances scolaires suivantes. Il n'ignorait pas que les jeunes concernés ne se rendraient pas volontiers dans les locaux du cabinet, situés dans un quartier cossu à l'opposé de leur environnement habituel. N'aurait-il pu interroger ce prestataire sur les moyens particuliers qu'il se proposait de déployer pour établir le contact avec ce public rétif ? S'assurer de l'existence d'un véritable plan susceptible de mobiliser au moins une partie des ex-élèves ? Sans surprise, contactés à quelques reprises par téléphone et par courrier électronique, les élèves n'ont pas donné suite. Et il ne s'est rien passé. Certes, le cabinet de coaching propose d'accueillir désormais gracieusement ces ex-élèves s'ils se décident à venir en 2013-2014. Mais il y a fort à parier que très peu le sauront, et qu'encore moins en profiteront. Bien sûr, l'intention du lycée était louable et l'apport du suivi du cabinet aurait probablement été réel, pour peu que les jeunes concernés soient venus. Mais la commande n'avait pas été assez travaillée, elle n'était pas réaliste.

5.3. Favoriser la réceptivité des élèves

5.3.1. Différencier les actions : un socle commun obligatoire, des prolongements à la carte

Il ressort de l'expérimentation que certaines actions présentent un intérêt réel pour tous les élèves. Il est important que ceux qui souhaitent poursuivre leurs études y assistent, même s'ils ne sont pas demandeurs au moment où elles leur sont proposées. Celles-là doivent constituer un **socle commun, obligatoire**. A chaque équipe-projet de définir le périmètre de ce socle, mais certaines actions en son cœur sont incontournables. Ce sont celles qui visent à créer des ponts entre l'univers du lycée et le monde du travail. Donner à voir un avenir possible et baliser le chemin à parcourir pour dédramatiser la situation, déconstruire peu à peu l'enfermement dans le seul horizon du diplôme, et au final réussir à mobiliser l'énergie des élèves. Relèvent de cette catégorie **les rencontres avec des professionnels du secteur d'activité**, car elles contribuent à renforcer aux yeux des élèves l'identité de leur filière de formation. Plusieurs enseignants ont insisté sur l'intérêt de mettre l'accent sur cette dimension en début de cursus, donc dès la classe de seconde. Incontournables aussi, **l'apprentissage progressif des techniques de recherche d'emploi et la sensibilisation aux normes en vigueur dans le monde du travail**. Sur ce registre, il serait sans doute pertinent d'intégrer progressivement des innovations conçues dans le cadre des dispositifs N-1/N+1 dans le fonctionnement normal de la classe, par exemple dans le cadre de séances de méthodologie de recherche de stage. De ce fait, elles n'apparaîtraient plus comme des actions spécifiques et profiteraient à tous, sans être ressenties comme obligatoires. D'autres innovations, comme la création d'un site internet propre à une filière de formation au sein du lycée, peuvent déboucher sur des pratiques nouvelles s'inscrivant elles aussi dans la vie quotidienne des classes concernées (diffusion d'informations, transmission de documents, affichage de résultats, etc.). Le pari étant qu'accoutumés à utiliser cet espace pendant leur scolarité au lycée, les jeunes continuent à s'y rendre après, de manière à créer progressivement un réseau entre anciens et nouveaux. Avec divers bénéfices potentiels à la clé : témoignages d'anciens élèves devant les promotions suivantes, diffusion d'offres de stages et d'emplois, informations sur les entreprises du secteur, etc.

En parallèle, **des actions plus spécifiques pourraient être proposées « à la carte »**, ponctuellement ou dans la durée, en fonction des besoins. Cela concernerait notamment des actions de soutien en relation avec un enjeu ou une difficulté particulière. De ce fait, elles concerneraient souvent des petits groupes partageant un même objectif. Quelques pistes peuvent être évoquées : l'élaboration d'un dossier de candidature en BTS, la préparation d'un concours qui appelle des conseils ou un soutien ponctuel dans une matière, la découverte de ressources particulières disponibles au CDI, la recherche d'informations sur les entreprises via internet, l'accès à des logiciels d'autoformation, etc.

Voici un exemple concret d'une action de ce type. Un des établissements impliqués dans l'expérimentation a mis en place en mai 2013, donc à quelques semaines du baccalauréat, un atelier destiné aux élèves de terminale qui n'avaient aucun projet pour l'année suivante. L'atelier a rassemblé 26 élèves, ce qui n'est pas négligeable. Beaucoup d'entre eux n'avaient pas conscience de la nécessité d'anticiper pour préparer ce qu'ils feraient en septembre ; ils avaient à l'esprit une vague idée de formation mais ne s'étaient pas informés du calendrier d'inscription. Le travail réalisé dans cet atelier les a probablement aidés à prendre conscience de ce qui les attendait dans un proche avenir, notamment dans l'hypothèse d'une entrée sur le marché du travail, et les aura amenés à mieux s'y préparer. Une autre situation vécue peut être évoquée ici, qui montre à quel point les élèves ont besoin qu'on les accompagne, à moins qu'ils n'aient encore plus besoin qu'on leur apprenne à s'autonomiser et à anticiper. Dans un autre établissement, plusieurs élèves de terminale ont laissé passer la date limite d'inscription sur le site Admission post-bac. Ils étaient en stage en entreprise à ce moment-là ; c'est seulement en revenant au lycée après les vacances qu'ils ont réalisé qu'ils étaient hors délai pour présenter une candidature aux formations envisagées. Ce qui est à noter ici, c'est le fait que le lycée

s'est senti responsable, vivant cet oubli de la date comme une défaillance de sa part (ne pas avoir alerté les élèves à proximité de la date limite) et non comme relevant de la négligence des intéressés. D'autres élèves de la même classe avaient pourtant fait le nécessaire dans les temps ! Le pilote du dispositif l'explique ainsi : le lycée a habitué ses élèves à être « maternés ». Il s'efforce d'aplanir les difficultés de toute sorte pour maximiser leurs chances de réussite au diplôme. Cela a pour effet pervers de ne pas favoriser l'autonomie des élèves.

5.3.2. Développer une véritable ingénierie de formation autour des actions obligatoires

A l'issue de la première année du dispositif N-1, un consensus s'est dégagé pour renforcer l'année suivante le caractère obligatoire de la plupart des actions, et cela pour tous les élèves de terminale, qu'ils aient ou non un projet de poursuite d'études. Des interventions relevant de l'expérimentation ont également été programmées dans certaines classes de première, là aussi à destination de tous les élèves. Toutefois, sans surprise, l'expérience a montré que décréter l'obligation d'assister aux séances ne suffit pas. Si à l'avenir il était décidé, comme cela est envisagé ci-dessus, de définir un noyau dur d'actions destinées à tous les élèves des filières concernées, quelle stratégie mettre en place pour faire venir les élèves qui préféreraient y échapper ?

L'analyse des expérimentations apporte des éléments de réponse à cette question, tant à travers leurs succès que leurs difficultés. En 2012-2013, seconde année du dispositif N-1, instruits par les approximations et parfois les erreurs de l'année précédente, les lycées ont activé trois leviers : **intéresser les élèves, prévenir la contestation, communiquer.**

Premier registre : agir sur le fond, en améliorant la qualité des contenus pour que les élèves perçoivent davantage qu'il est de leur intérêt d'assister aux séances. Les équipes-projet ont effectué un tri, notamment à l'occasion des réunions de bilan de la première année : d'un côté les actions jugées pertinentes, à renouveler, de l'autre celles qui apparaissaient d'un apport insuffisant, à supprimer ou à améliorer. Certains prestataires extérieurs n'ont pas été reconduits. Là où ils ont été remplacés par d'autres, le chef de projet a été en mesure de préciser davantage ses attentes, ou au moins de dire ce qu'il fallait éviter. Des actions nouvelles sont apparues. L'exercice n'a pas toujours été simple, notamment quand il a fallu convaincre un partenaire extérieur bénévole de revenir la seconde année alors qu'il avait été confronté l'année précédente à une classe vide ou presque !

Second registre : prévenir la contestation en optimisant la programmation. L'objectif de désamorcer les critiques vise les élèves, bien sûr, mais aussi les professeurs de la classe. Car la première année certains d'entre eux ont déploré de se voir privés d'heures de cours au mois de mai, à l'approche des épreuves de CCF, juste au moment où les élèves étaient très demandeurs, que ce soit pour boucler le programme ou pour combler leurs lacunes. Il est clair que dans un tel contexte la réticence des enseignants ne favorise pas l'adhésion des élèves ! A ce niveau, il faut répondre à plusieurs questions : dans quelle classe (en seconde, première, terminale ?), à quelle période de l'année, à quel moment dans la journée, sur quel type de support dans l'emploi du temps ? Pour minimiser l'absentéisme, il apparaît clairement qu'**il ne faut pas alourdir encore les contraintes qui pèsent sur les élèves à l'approche de la fin de l'année de terminale.** Il est donc souhaitable de répartir les actions sur plusieurs années, en faisant en sorte de les programmer de manière pertinente par rapport à la progression des élèves. Il faut aussi choisir des moments propices dans l'année, en tenant compte de la nature des contenus. Cela peut conduire à étaler les séances, notamment dans le cas de cycles qui supposent une maturation progressive. Ou au contraire à concentrer plusieurs interventions sur un court laps de temps, comme l'a fait un lycée qui a choisi la semaine du retour des élèves de terminale au lycée, à la fin des vacances qui ont suivi leur dernier stage. Dans la journée, il est important d'éviter la dernière heure, le pire moment étant bien entendu le vendredi après-midi sans cours obligatoire après. Dans certains cas, l'appui de la direction peut être nécessaire pour ne pas accéder à la demande conjointe de professeurs et d'élèves cherchant à déplacer le cours qui suit l'intervention programmée,

en cas de trou dans l'emploi du temps avant cette séance. Car si la séance se retrouve placée en dernière heure, elle risque fort d'être très peu suivie...

Dernière question, sur quel type de support dans l'emploi du temps des élèves ? Il faut tenir compte ici de la nature de l'action, car bien souvent l'intervenant a ses propres contraintes de calendrier. C'est presque toujours le cas lorsqu'il s'agit d'un partenaire extérieur, et cela peut constituer un véritable casse-tête pour le pilote du projet. De ce fait, l'hypothèse de « caser » les séances dans des « trous » de l'emploi du temps de la classe, de manière à ne prendre du temps à personne, paraît bien peu réaliste. Il reste les heures de cours, les deux heures hebdomadaires d'accompagnement personnalisé (AP) et l'heure hebdomadaire dite « de vie de classe ». Les enseignants rencontrés sont nombreux à préconiser l'utilisation des heures d'AP, de manière à ne pas empiéter sur leurs heures de cours. Cette proposition constitue en effet une piste intéressante, à condition que ces heures ne soient pas positionnées en fin de journée. Mais en pratique cette solution ne constitue qu'une réponse partielle au problème de la programmation des actions du dispositif. D'abord parce qu'elle n'est pas toujours applicable, compte-tenu des disponibilités de l'intervenant. Ensuite parce que souvent les lycées affectent déjà les heures d'AP à d'autres objectifs que les enseignants jugent au moins aussi importants, par exemple le renforcement scolaire en vue de réussir l'examen ou la préparation ciblée d'un concours. A titre d'exemple, un établissement a consacré neuf séances d'AP au dispositif au cours de la deuxième année d'expérimentation. Mais d'autres n'en ont consacré aucune. **Le recours à des heures de cours paraît donc incontournable, au moins en complément des heures d'AP.** Un lycée qui a programmé toutes ses actions obligatoires sur des heures de cours, toujours en présence de l'enseignant concerné, a estimé que cela avait eu l'avantage de sensibiliser l'équipe enseignante à l'intérêt de l'expérimentation. Une dernière piste peut être évoquée ici, celle de mettre à profit les périodes de stage elles-mêmes, et pas seulement leur préparation ou leur bilan *ex post*, pour renforcer les bénéfices que les élèves peuvent tirer du dispositif. En faisant l'hypothèse que c'est lorsqu'ils sont immergés dans le monde du travail que les élèves sont le plus susceptibles d'être réceptifs aux questions relatives à l'insertion professionnelle. Cette voie n'a pas été explorée dans les lycées étudiés. Pour quelles raisons ? Sans doute suppose-t-elle des relations solidement établies avec les entreprises d'accueil des jeunes, et peut-être n'est-il pas simple de concevoir des modalités pratiques déclinables partout. Toujours est-il qu'il pourrait être fructueux de s'engager dans cette direction.

Troisième et dernier registre pour lutter contre l'évaporation des élèves : soigner la communication. Celle-ci recouvre plusieurs dimensions : à un pôle la communication institutionnelle, notamment lors de l'annonce de la participation de la classe au dispositif, à l'autre la communication au quotidien, qui renvoie à la qualité de l'organisation. Sur le premier point, certains lycées ont beaucoup progressé entre les deux années du dispositif « N-1 », après une première expérience assez problématique, liée notamment au contexte du démarrage. **Le moment de l'information initiale à la classe doit être soigneusement choisi**, il doit être entouré d'une certaine solennité, mobiliser le proviseur ou son adjoint en plus de l'équipe-projet. Le message doit être valorisant pour la classe et conçu de manière à susciter l'adhésion plutôt que l'évitement. Ainsi, la seconde année, un lycée a-t-il délibérément omis de mentionner l'intitulé officiel de « sécurisation de l'entrée dans la vie active » pour se limiter au raccourci « N-1/N+1 », moins parlant certes, mais surtout moins excluant pour les élèves envisageant de poursuivre leurs études. Bien sûr, la communication institutionnelle, aussi excellente soit-elle, ne peut pas tout, et d'autres vecteurs de communication sont également importants. Le positionnement des principaux enseignants de la classe à l'égard de l'expérimentation est un paramètre important. Qu'ils soutiennent ou contestent les actions programmées, ils influencent l'attitude des élèves, même de façon non verbale. Le climat de la classe, **la qualité des relations entre enseignants et élèves**, jouent également. Là où l'équipe enseignante de la classe est connue pour s'impliquer fortement dans le suivi individualisé des élèves, elle dispose d'un « capital confiance » qui favorise grandement l'adhésion des élèves, pour peu qu'elle les encourage à participer. Enfin, la communication sur l'intérêt des actions circule aussi directement entre élèves, par le bouche à oreille. Ainsi, dans un lycée où des ateliers étaient facultatifs, quelques élèves qui n'y participaient pas au début y sont venus par la suite, car d'autres élèves leur avaient vanté la qualité des séances déjà réalisées.

La communication revêt aussi une grande importance sur un autre registre, celui **de l'organisation des actions au quotidien. Il en va de la crédibilité du dispositif aux yeux des élèves.** Or c'est une gageure lorsque le chef de projet assume cette charge sans temps dédié, en plus de toutes ses autres activités. Et de fait, il y a parfois eu des « ratés » dans le déroulement des actions. Par exemple dans un lycée, il est arrivé plus d'une fois au cours des deux années observées qu'un intervenant ne vienne pas sans prévenir. Et que les élèves qui l'attendent tardent à être informés de sa défection. Autre exemple de dysfonctionnement dans un autre lycée, un changement de salle qui n'a pas été signalé par écrit, conduisant une partie des élèves à manquer la séance. Certes, les élèves eux-mêmes n'ont pas tous fait preuve d'une grande assiduité, mais comment être exigeant à leur égard si l'organisation est approximative ? Idéalement, il faudrait que l'équipe-projet et son pilote disposent du temps qui permet la rigueur. Pour tenir à jour un programme des actions à venir, régulièrement distribué aux élèves ; pour, la veille, faire confirmer aux intervenants leur présence à la séance programmée ; pour afficher clairement tout changement de date ou de salle, etc.

Les efforts déployés par les lycées dans ces trois directions ont permis une nette amélioration des dispositifs N-1 la seconde année. Dans certains établissements, le taux de participation des élèves a sensiblement augmenté. Mais l'expérience d'un lycée montre que l'objectif d'assiduité peut rentrer en contradiction avec un autre objectif, celui de maximiser le bénéfice que les élèves présents retirent des actions réalisées. Ce lycée, confronté à un sérieux problème d'absentéisme, a cherché à améliorer la participation des élèves. Comme les autres établissements, il a fait appel à de nouveaux intervenants là où les précédents n'avaient pas été jugés très convaincants, il a cherché un créneau horaire favorable pour programmer les séances en évitant la fin de journée, etc. Apparemment avec succès, puisque la plupart des élèves ont assisté aux premiers ateliers obligatoires, au mois de septembre 2012. Mais ils sont venus à reculons ; ils ont rapidement cherché à négocier une réduction de la durée hebdomadaire de cet atelier et ont perturbé le déroulement même des premières séances, à tel point que les trois ou quatre élèves motivés n'ont pu en retirer aucun bénéfice. Le pilote du projet en est venu à modifier la règle de participation aux ateliers. Il a posé une condition d'assiduité, pour garantir la progression d'une séance sur l'autre. La présence à un atelier supposait désormais d'avoir assisté à la séance précédente. Ainsi, les perturbateurs se sont auto-exclus et le petit noyau d'élèves assidus a pu profiter d'un réel apport.

Il apparaît donc que dans la mise en œuvre des actions obligatoires qui constituent la plupart du temps le cœur de leurs dispositifs, les équipes-projets sont confrontées à des situations diverses et évolutives qui supposent parfois une grande capacité d'adaptation. Elles sont conduites à agir avec détermination, mais aussi subtilité et souplesse. Même si des grandes lignes de force se dégagent quant à la manière de favoriser la réceptivité des élèves, il n'existe pas un modèle unique qui serait reproductible partout.

5.3.3. Intégrer aussi les actions facultatives dans le cadre du lycée et du temps scolaire

S'il fait consensus qu'il faut inscrire les actions obligatoires dans le cadre de l'emploi du temps ordinaire des élèves, il apparaît *a priori* possible de positionner en revanche les actions facultatives sur leur temps libre. La motivation des élèves pour le thème traité est alors supposée suffisante pour garantir leur participation.

Les expériences réalisées durant l'expérimentation sur ce registre du volontariat hors temps scolaire conduisent à contester radicalement cette hypothèse. Si la participation n'a pas toujours été élevée aux actions obligatoires, elle a presque partout été très faible à celles qui étaient facultatives et situées hors temps scolaire. C'est à l'évidence le cas pour les actions qui supposaient une démarche individuelle et un déplacement hors des murs du lycée. Incités à se rendre par eux-mêmes une fois à un forum de l'emploi, une autre fois à un colloque d'une demi-journée en rapport avec leur formation professionnelle, les élèves d'un lycée n'y sont pas allés. Même lorsqu'ils sont susceptibles d'y trouver un bénéfice direct, les élèves ont du mal à se déplacer. Ainsi, deux propositions d'accompagnement

individuel n'ont pas trouvé preneur ou, dans un des deux cas, seulement de façon tardive et très minoritaire. Elles faisaient pourtant intervenir des prestataires rémunérés par le lycée. L'une concernait un accompagnement individuel par un cabinet de coaching, l'autre un accompagnement à la préparation d'une mobilité internationale. Toujours dans le cadre de l'expérimentation, d'autres actions facultatives, pourtant susceptibles d'une plus grande audience, car collectives et proposées au sein même du lycée, ont attiré très peu de participants car les élèves les ressentaient comme « des heures supplémentaires ». Même quand ils entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants et sont habituellement assidus, les élèves ont dû mal à se départir d'une attitude scolaire : ils sont conditionnés à respecter les obligations, par habitude ou pour éviter la punition, mais il ne faut rien leur demander de plus. Même si le sujet les intéresse. En l'occurrence, au lieu de percevoir le bénéfice que pouvaient leur apporter les actions proposées, ils ont vu là « des heures qui n'étaient pas obligatoires et qui allongeraient leur emploi du temps ».

Il en résulte qu'il est préférable de **proposer les actions facultatives en milieu de journée, avec des cours obligatoires avant et après**. Cela peut être pendant la pause méridienne ou en utilisant un « trou » dans l'emploi du temps. A moins de pouvoir les programmer dans le cadre même de l'emploi du temps, sur des heures d'AP ou de vie de classe, en proposant éventuellement une alternative aux élèves : l'action facultative ou un cours de soutien par exemple. Il faut signaler ici l'initiative d'un directeur d'établissement qui a tenté de faire coïncider les heures d'AP dans l'emploi du temps de plusieurs classes d'un même niveau, afin d'organiser des ateliers en direction d'un grand nombre d'élèves. L'expérience, qui a concerné la deuxième année de l'expérimentation, n'a pas été vraiment convaincante. D'abord parce que cette contrainte supplémentaire a compliqué notablement l'élaboration des grilles horaires. Mais aussi, et surtout, parce qu'il s'est avéré que du point de vue du bénéfice qu'en retiraient les élèves, les ateliers en petits groupes étaient plus productifs. Un grand groupe induit une moindre qualité des échanges et souvent une tendance au chahut.

Ces remarques ne doivent pas conduire à exclure systématiquement l'inscription d'ateliers sur leur temps libre des élèves. Cela peut être tenté, à condition que le sujet traité présente un intérêt fort et immédiat pour plusieurs élèves. A titre d'exemple, un atelier d'aide à la constitution du dossier de candidature à l'entrée en BTS, positionné à un moment choisi, à juste distance de la date limite d'envoi, paraît susceptible d'être bien suivi, même en fin de journée.

5.4. Mettre en place des outils pérennes

Parfois dès la première année, mais davantage encore la seconde, les établissements ont cherché à se projeter au-delà du temps de l'expérimentation. Tantôt avec une connotation positive : que mettre en place pour pérenniser les acquis de notre dispositif auprès des promotions suivantes d'élèves? Tantôt, dans un contexte plus morose, avec le souci de sortir par le haut d'une situation difficile : puisque ça ne fonctionne pas comme prévu, quels enseignements tirer de l'expérience pour réorienter les actions de manière plus pertinente? La dimension financière faisait partie intégrante de cette réflexion : il y a là un budget dédié à l'expérimentation, qui ne sera vraisemblablement pas reconduit au-delà de son terme, comment l'utiliser au mieux, y compris dans une perspective de moyen terme ?

Des initiatives ont été prises, dont certaines sont particulièrement intéressantes car elles visent à mettre en place des « outils » destinés à servir de support pour des actions ultérieures. Ce qu'il faut noter, c'est que ces outils sont généralement conçus pour être utilisés à la fois par les élèves (les futurs « N-3 », « N-2 », « N-1 ») et par les anciens élèves (les « N+1 », « N+2 », etc.). Les lycées qui développent de tels projets réaffirment ainsi leur volonté de créer des « ponts » entre le lycée et la suite, et donc implicitement de dépasser les obstacles qui les ont empêchés de déployer les actions prévues auprès des « N+1 ». De fait, en 2012-2013, tous les établissements ont peiné, et même souvent échoué, dans leur tentative de réaliser les actions N+1 prévues en direction de leurs anciens élèves ayant passé le

bac en juin 2012. Ils ont mesuré la difficulté d'agir « après », une fois les jeunes dispersés et totalement libres de répondre, ou pas, à leurs sollicitations. De manière moins ambitieuse mais plus réaliste, ils imaginent désormais de leur faire place dans un projet global qui concernera à la fois élèves et anciens. Alors que les dispositifs N-1 et N+1 étaient à l'origine pensés de manière distincte, il y a là une forme d'intégration à travers le partage d'un même outil.

L'objectif central est toujours le même : mettre à disposition des ressources pour faciliter l'insertion professionnelle. En outre, un objectif secondaire est souvent présent : celui de rompre l'isolement dans lequel peuvent se trouver les anciens élèves, qu'ils n'aient pas entrepris de formation après leur bac ou qu'ils l'aient interrompue. Au-delà de ces finalités largement partagées, les modalités imaginées varient : il s'agit tantôt de lieux, inscrits dans un espace réel, tantôt de logiciels ou de sites internet, et donc d'espaces virtuels.

5.4.1. Des lieux de recherche et de rencontre

Un lycée a pris les devants : sa « Maison de l'entreprise », lieu de rencontre entre élèves, anciens élèves et employeurs, a été mise en service durant l'expérimentation. Sa création s'est inscrite dans le cadre d'une ambition antérieure au dispositif N-1/N+1, dont ce dernier a été une autre manifestation, concomitante. Il s'agit d'une salle équipée (ordinateurs, imprimante, documentation, etc.), spécialement affectée à la recherche de stage et à la recherche d'emploi, à la réalisation d'entretiens avec des acteurs du monde de l'entreprise, etc. S'agissant **d'un lieu conçu pour faciliter la transition entre le dedans (le lycée) et le dehors (le monde du travail)**, elle est située près de l'entrée du lycée, à l'écart des salles de cours. Toutefois, cet outil n'a pas déployé toute son efficacité potentielle durant l'expérimentation : sa fréquentation n'était pas vraiment entrée dans les mœurs des élèves, et *a fortiori* des anciens élèves.

Un autre lycée a développé un projet voisin, toutefois davantage inscrit au cœur du fonctionnement de l'établissement. L'idée était d'équiper une salle et de l'affecter à l'accueil des anciens élèves désormais en N+1 pour qu'ils s'y retrouvent et procèdent à leurs recherches d'emploi. Parallèlement, cette salle devait servir aussi à la recherche de stage des élèves en N-1, et ultérieurement être accessible aussi pour les élèves d'autres filières du lycée. Les deux objectifs sont étroitement associés dans l'esprit du pilote du projet, qui milite pour faire de la recherche de stage un levier pour la future recherche d'emploi. A la fois parce que de « vrais » stages sur un CV constituent à ses yeux un argument fort lors de la recherche d'emploi, et parce que se mobiliser pour les obtenir permet de se familiariser progressivement avec la méthodologie de recherche d'emploi. Dès la première année, postes informatiques, imprimante et armoire destinée à recevoir les dossiers sur les entreprises ont été commandés. Néanmoins, le projet a pris beaucoup de retard, pour plusieurs raisons : la salle était aussi convoitée par un autre enseignant, qui l'a temporairement obtenue, l'installation d'une ligne téléphonique directe, jugée indispensable par le pilote du projet, a beaucoup tardé, la direction n'était pas vraiment décidée à confier la gestion de la salle à un assistant d'éducation comme le prévoyait le projet, etc. En définitive, la salle n'a pas été disponible en 2012-2013 ; au printemps 2013 le chef de projet espérait aboutir à la rentrée de septembre, continuant sans relâche à militer en ce sens.

Un troisième établissement a lui aussi songé à un lieu où les anciens élèves seraient susceptibles de se retrouver. Constatant la réticence des « N+1 » à revenir au lycée malgré la qualité des relations entretenues l'année précédente, le pilote du projet a orienté sa réflexion vers un lieu à l'extérieur du lycée. Son idée était d'obtenir une salle au sein du Bureau information jeunesse de la ville. Le lycée entretient en effet d'excellentes relations avec la municipalité qui se montre généralement coopérative. Cette piste n'a pas été menée à son terme en 2012-2013, notamment en raison d'un manque de disponibilité ; elle n'a toutefois pas été abandonnée et pourrait être reprise l'année prochaine. Cela étant, le projet reste embryonnaire à ce stade, les difficultés susceptibles d'apparaître n'ont pas encore été identifiées.

Ce type de solution suppose en effet de résoudre un certain nombre de problèmes concrets. Une autre voie a consisté à s'orienter vers la création d'un lieu d'échanges virtuels, par le biais d'un site internet.

5.4.2. Des sites internet, pour échanger ou se former à la recherche d'emploi

Trois lycées ont avancé dans cette direction dans le cadre de l'expérimentation, sans toutefois que leurs sites n'aient pu être appropriés par leurs destinataires avant son terme. L'un avait un **objectif avant tout relationnel** : créer des liens, rompre l'isolement après la sortie du lycée, constituer peu à peu un réseau d'anciens élèves de la filière. A partir du double constat de l'appétence des jeunes pour les réseaux sociaux et de leur peu d'empressement à revenir au lycée après leur sortie, le choix d'un support virtuel s'est imposé. La force du projet résidait dans un pari : si les élèves ont pris l'habitude d'utiliser le site pendant leur scolarité au lycée, ils continueront à s'y connecter par la suite. Une enseignante de matières professionnelles ayant des compétences en informatique a entrepris de le construire, mais sa finalisation a été retardée en raison de problèmes de santé. Une première version a été présentée aux élèves au printemps 2013, centrée sur les relations entre enseignants et élèves. Elle devrait être opérationnelle à partir de septembre 2013 pour l'échange d'informations et de documents dans le cadre de la scolarité.

Un autre lycée a conçu un outil différent, **un site d'autoformation aux techniques de recherche d'emploi**. Le constat de départ était que les sites existants sur internet sont trop généralistes et ne conviennent pas pour des jeunes de niveau bac pro. L'objectif était de le mettre à disposition des anciens élèves, mais aussi des élèves, à partir du postulat que recherche de stage et recherche d'emploi relèvent de la même démarche. Tout l'enjeu était de concevoir un outil souple, susceptible d'être décliné en différents modules en fonction de la filière de formation, donc du secteur d'activité sollicité. La plus-value serait alors de fournir des indications précises en termes de vocabulaire adéquat, d'argumentaire, de mode de présentation de la candidature, etc.

Un troisième lycée a développé **un site internet visant à favoriser l'insertion professionnelle**. Il vise à « informer les élèves et les étudiants du lycée mais aussi les jeunes du secteur et les entreprises partenaires (ou celles qui souhaiteraient s'associer à la démarche) des actions en cours. ». Ce site se veut un outil mis à la disposition des élèves pour créer un lien entre eux et le monde professionnel. Les jeunes peuvent y déposer leur CV. Il propose également des liens pour la recherche d'emploi et des tests en ligne, notamment pour évaluer la qualité du CV et des lettres de motivation.

Ces initiatives sont prometteuses. La plupart d'entre elles devraient permettre de **construire pendant le temps du lycée des réflexes destinés à perdurer ensuite**, alors même qu'il serait difficile de les créer *ex nihilo* chez les anciens élèves. Celles qui reposent sur un lieu réel paraissent plus complexes à mettre en œuvre car elles supposent de résoudre en amont des problèmes concrets. Quels seront les horaires d'ouverture de la salle, qui supervisera l'usage que feront les utilisateurs des outils mis à leur disposition, qu'est-ce que cela impliquera d'accueillir au lycée des anciens élèves, etc. ? Et cela sans même parler des questions d'optimisation qui viendront ensuite. Par exemple, le superviseur sera-t-il en mesure de se positionner en véritable accompagnateur, notamment pour familiariser les utilisateurs avec les outils accessibles ? Au-delà de la mise de fonds initiale pour équiper la salle, quel budget cela supposera-t-il au fil du temps ?

Mais la mise en place d'un site internet ne va pas de soi non plus. Qui s'occupera de la maintenance, qui jouera le rôle de modérateur des échanges ? Faudra-t-il placer l'utilisation de ce site au cœur même du cursus scolaire ? Ce serait nécessaire pour que les élèves acquièrent le réflexe de s'y connecter, et qu'ils y retournent après leur sortie du lycée. Mais tous les élèves et anciens élèves ne disposent pas nécessairement d'un accès internet chez eux. Même s'il y a des postes informatiques au lycée, notamment au centre de documentation et d'information (CDI), tous ne maîtrisent pas cet outil. Dès lors, il faudrait prévoir une formation, du temps et un budget pour cela, etc.

A ce stade, l'expérimentation a permis de faire émerger ces idées originales et d'avancer dans la voie de leur concrétisation. Elle est maintenant terminée et le recul est insuffisant pour se prononcer sur

leur opérationnalité et plus encore sur leur efficacité et leur efficience, ce qui nécessite un recul de plusieurs années. Ce qui apparaît encourageant, c'est que la plupart des équipes-projets semblent motivées pour poursuivre dans cette voie. Une dynamique est engagée. Il reste à la faire vivre dans la durée, ce qui suppose de réunir un certain nombre de conditions. Nous nous sommes efforcés d'en lister ici quelques-unes...

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'expérimentation N-1/N+1 se trouve totalement en phase avec les préoccupations actuelles des Pouvoirs publics sur la question du lien entre la formation initiale et l'emploi. En témoigne cet extrait de la communication du ministre de l'Éducation nationale en conseil des ministres le 9 octobre 2013 :

« Le renforcement des liens entre la formation et l'emploi est un principe qui guide l'action du Gouvernement, comme le montrent la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. [...] Pour répondre à l'enjeu de la transition entre école et emploi à la sortie des études, un partenariat renforcé entre les établissements d'enseignement supérieur et le service public de l'emploi sera instauré, afin d'aider les étudiants à anticiper leur recherche d'emploi et de garantir qu'ils accèdent à une offre de services adaptée à leurs besoins. »⁵⁹

Cette orientation déjà affirmée dans l'enseignement secondaire a donc vocation à être étendue à l'enseignement supérieur, au bénéfice cette fois des étudiants. Il y a donc un véritable enjeu à tirer des expériences observées des enseignements pertinents pour éclairer les décisions à venir.

L'évaluation de l'expérimentation réalisée par le Céreq donne lieu, à notre sens, à l'analyse suivante. Schématiquement, le constat est celui d'un contraste entre le succès du dispositif N-1, surtout dans sa seconde version de 2012-2013, et l'échec du dispositif N+1, qui lui n'a connu qu'une édition. Ce jugement sans nuance force un peu le trait, mais il a le mérite de clarifier les bases de la réflexion. Faut-il suivre certains acteurs de l'expérimentation qui tirent de cet échec la conclusion que l'objectif poursuivi à travers le volet N+1 était par nature inatteignable pour l'Éducation nationale ? Concernant l'avenir, l'idée a été émise dans plusieurs établissements qu'il faudrait poursuivre les actions du volet N-1, sous des formes certes à aménager compte-tenu de la disparition du budget dédié, mais qu'en revanche le lycée sortirait de son rôle s'il se donnait durablement pour objectif de s'occuper de l'accompagnement des ex-élèves après leur sortie. Ce raisonnement s'appuie sur le constat des difficultés rencontrées, mais aussi au-delà sur une logique de partage du territoire. Au lycée, les jeunes sont des élèves qui relèvent de la compétence de l'Éducation nationale ; une fois sortis ils entrent dans une autre sphère et se trouvent sous la responsabilité d'autres acteurs, dont les missions locales et Pôle Emploi.

Il nous semble qu'il faut récuser cette vision simplificatrice. Tout en la comprenant, car c'est une tentation légitime au vu des obstacles à franchir, il faut la dépasser. Cela suppose d'analyser cet échec. Première observation, les conditions du succès du volet N+1 n'étaient pas réunies. Il aurait fallu davantage de temps pour créer une dynamique, que ce soit du côté des élèves, des acteurs internes aux établissements ou du côté des partenaires externes. La partie N+1 ne peut valablement se jouer après la sortie que si elle s'inscrit dans la continuité d'un volet préalable réussi au sein du lycée. En étalant si possible ce travail sur plusieurs années à partir de la classe de seconde et en le destinant à tous les élèves, quel que soit leur projet post baccalauréat. Or les élèves supposés profiter du volet N+1 en 2012-2013 avaient connu en 2011-2012 la première année du dispositif N-1, qui constituait en quelque sorte « un coup d'essai », beaucoup moins abouti que son renouvellement l'année suivante. Ce n'est qu'au fil du temps, dans le prolongement d'actions N-1 efficaces et entrées dans les usages, que pourra progressivement se construire la passerelle qu'ambitionnait de créer l'expérimentation entre les mondes de l'école et de l'emploi.

⁵⁹ Communication en conseil des ministres : le lien entre la formation initiale et l'emploi - Brève - Vincent Peillon - 09/10/2013

Deuxième remarque, l'ambition de l'expérimentation était peut-être un peu démesurée, eu égard aux forces disponibles. Des acteurs de l'Éducation nationale qui n'étaient pas des professionnels de l'accompagnement à l'insertion se sont vu confier la tâche d'organiser cet accompagnement à la fois en direction des élèves de terminale (volet N-1) et des sortants (volet N+1). Qui plus est, ils devaient assumer cette nouvelle responsabilité en plus de leur mission première. Sur le terrain cela a soulevé deux problèmes. Celui des moyens humains, en temps, sachant que le budget alloué concernait essentiellement des dépenses de fonctionnement, et très peu d'heures supplémentaires. Celui de la compatibilité entre les deux objectifs qu'il fallait désormais poursuivre simultanément durant l'année de terminale : l'obtention du diplôme et la préparation à l'insertion. Or, même si elles ne le sont pas réellement, ces deux finalités peuvent à première vue apparaître contradictoires. Dépasser cette tension suppose un vrai travail de conception, d'organisation, et probablement une formation adaptée pour s'y préparer. Bien sûr, les établissements qui se sont portés candidats présentaient des atouts les prédisposant à réussir. Plusieurs disposaient d'une antériorité sur ces questions et tous comptaient en leur sein une ou plusieurs personnalités particulièrement dynamiques disposées à s'embarquer dans l'aventure. Portés par l'enthousiasme ou encouragés par leur académie, peut-être n'ont-ils pas tout à fait mesuré l'ampleur de la tâche...

S'il a rencontré des limites dans sa mise en œuvre, sur le fond ce projet N-1/N+1 n'en était pas moins pertinent dans sa globalité. Il l'était à travers la volonté de créer ou de renforcer des liens entre les acteurs positionnés en amont et en aval de la sortie du lycée professionnel. Il prenait en compte le fait qu'un établissement scolaire dispose d'atouts pour faciliter la transition avec l'après-lycée et éclairer les acteurs amenés à recevoir le jeune par la suite. Le lycée peut notamment se montrer utile à travers le capital relationnel qu'il accumule au fil du temps et qui pourrait être mobilisé davantage. Les enseignants connaissent leurs élèves, il se noue souvent une relation de confiance entre un élève et tel ou tel de ses professeurs. L'enseignant est susceptible de jouer un rôle de conseiller, et il est préférable pour cela qu'il dispose de repères, et si possible de contacts, dans le monde des acteurs de la formation post scolaire et de l'insertion. L'enseignant entretient aussi des liens avec des employeurs à l'occasion des stages des élèves ; il peut de ce fait organiser la circulation de l'information sur d'éventuelles opportunités, par exemple pour la recherche d'un contrat d'apprentissage. Enfin, les enseignants sont bien placés pour promouvoir progressivement par le biais de sites internet la construction de réseaux d'élèves et d'anciens élèves d'une même filière, à même de diffuser des offres de stage ou d'emploi. Pourquoi ne pas réunir au sein d'un même site internet les lycées du bassin de formation qui proposent la même spécialité de formation ?

Si, fort de la conviction qu'il faut aller de l'avant, le ministère se propose de poursuivre dans la voie initiée par l'expérimentation N-1/N+1 en élargissant le dispositif à davantage d'établissements, quels enseignements pourra-t-il retenir des six expériences étudiées ? Au niveau de la définition des objectifs, il serait probablement judicieux de redimensionner le projet. Concernant les actions destinées aux élèves scolarisés, l'ambition initiale pourrait être maintenue, voire renforcée par un élargissement aux classes de seconde et de première. En revanche, le volet N+1 pourrait être envisagé de façon plus modeste : ne pas chercher à accompagner individuellement tous les élèves, privilégier quelques catégories choisies parce que leur probabilité de se trouver confrontées à des difficultés est particulièrement élevée. Etre en outre vigilant à des moments-clés dans l'année, par exemple après les résultats des partiels du premier semestre pour les ex-élèves devenus étudiants à l'université. Pour les autres jeunes, faire une offre de services suffisamment claire en amont de la sortie du lycée pour qu'ils se manifestent ensuite s'ils recherchent un soutien. Parallèlement, il faudrait promouvoir, au bénéfice de tous les élèves et anciens élèves concernés, la mise à disposition de sites internet et de logiciels adaptés à leurs besoins spécifiques. Ceux-ci pourraient être conçus de manière centralisée, mais ils devraient comporter des déclinaisons en fonction du niveau de diplôme et de la spécialité de formation, et aussi une dimension territoriale pour ancrer le site dans la réalité locale. L'enjeu consisterait à familiariser les élèves à l'usage de ces outils pendant leur scolarité pour qu'ils continuent à y recourir par la suite.

Un élargissement conduirait nécessairement à impliquer des établissements moins emblématiques que les six établissements volontaires. Il faudrait donc outiller davantage les porteurs de projet, notamment avec le souci de renforcer leur légitimité à prendre des initiatives, tant en interne qu'en direction des partenaires extérieurs. Peut-être en édictant officiellement de nouvelles règles, à l'instar de ce qui a été fait en 2011 pour promouvoir les Plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD). Il s'agissait là d'inciter les différents acteurs d'un territoire à se concerter régulièrement pour optimiser leurs actions en faveur des jeunes sortis de l'école sans diplôme.

Enfin, concernant les modalités de la mise en œuvre au sein des établissements, il y aurait lieu, là aussi, de tirer les leçons de l'expérimentation. Le chapitre V qui précède cette conclusion, intitulé « Les conditions de réussite dans une perspective d'extension », présente nombre d'observations et de préconisations qui pourraient être mobilisées à ce niveau.

C'était en tout cas notre objectif à travers ce travail d'évaluation d'éclairer les décideurs dans une perspective d'extension de cette expérimentation N-1/N+1.

BIBLIOGRAPHIE

- Arrêté du 16 avril 2002 paru au Journal officiel du 30 avril 2002
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/22/ensel.htm>
- Beaud Stéphane et Pialoux Michel, « Les 'bac pro' à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre 2001.
- CPC info n° 53 « Le Baccalauréat professionnel : insertion et/ou poursuite d'études ? » - 1^{er} semestre 2013
- Charlot Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos, 1999
- Fournier Christine et Legay Agnès (Céreq), « Sécuriser l'entrée dans la vie active des jeunes de lycées professionnels », revue de littérature (1^{ère} partie, 2012) et recueil d'expériences (2nde partie, à paraître en 2013), documents en ligne sur le site du FEJ.
- Jellab Aziz, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, PUF, 2001
- L'état de l'école*, n° 20, édition 2010
- Note d'information. Enseignement supérieur et Recherche, « Parcours et réussite en licence et en master à l'Université », 13.02, Avril 2013
- Note d'information. Enseignement supérieur et Recherche, « Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées 2011 à 2020 », 11.16, novembre 2011
- Observatoire de la jeunesse, « Jeunes des quartiers populaires ». Les fiches Repères, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, décembre 2012
- Palheta Ugo, *La domination scolaire*, PUF, 2012
- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2013 (RERS 2013), ministère de l'Éducation nationale.

ANNEXES

Annexe 1

Cadrage statistique

Cette partie a été réalisée avec la collaboration de Pierre Hallier, statisticien au sein du service informatique du Céreq.

Afin de situer les informations recueillies au sein des établissements scolaires étudiés sur l'insertion des bacheliers professionnels, un cadrage statistique s'avère utile. En effet, il est intéressant de mettre en perspective ces observations localisées avec des données plus générales sur les conditions d'insertion de ces mêmes bacheliers. Cela peut aussi permettre de mesurer la portée des préconisations formulées *in fine*. Dans cette perspective, nous avons rassemblé ici quelques données concernant l'insertion des jeunes sortant du système scolaire au niveau de la classe de terminale bac pro. Ces chiffres sont issus de l'enquête *Génération 2004*, réalisée par le Céreq auprès des jeunes sortis du système scolaire en 2004. Nous attirons l'attention sur le fait que les jeunes concernés par cette enquête *Génération* sont sortis huit et neuf ans avant les jeunes impliqués dans l'expérimentation.

Les spécialités de formation des baccalauréats professionnels concernés par l'expérimentation en 2011-2012 et 2012-2013 sont :

- Commerce
- Electricité, électronique et équipements communicants (EEEC)
- Industries de procédés (IP)
- Services de proximité et vie locale (SPVL)

Deux de ces spécialités ont vu le jour récemment et ne peuvent par conséquent faire l'objet d'un repérage statistique pour les jeunes sortants en 2004 : Industries de procédés et SPVL. Les deux autres en revanche permettent un repérage : Commerce et EEEC (auparavant EIE).

Une première information n'est pas anodine : 94 % des bacheliers professionnels industriels sont des hommes, 6 % sont des femmes. Les proportions sont inversées dans le cas des bacheliers professionnels tertiaires bien que l'écart soit moins sensible : 70 % de femmes et 30 % d'hommes. Ainsi, les taux de féminisation des populations scolaires impliquées dans l'expérimentation sont conformes aux moyennes nationales.

Avoir réussi ou pas l'examen du baccalauréat imprime des distinctions non négligeables quant aux conditions d'insertion, repérées au cours des trois années qui suivent la sortie du système scolaire. C'est pourquoi nous présentons les indicateurs d'insertion en distinguant les uns et les autres.

1- Les sortants de terminale ayant préparé un bac pro industriel

Les filles représentent 6 % des sortants de terminale ayant préparé un bac pro industriel et 6 % des sortants diplômés ; ce qui indique que leur taux de réussite à l'examen est équivalent à celui des garçons (chiffres : sortis en 2004).

Que dire de leurs conditions d'insertion ?

A la date de l'enquête, soit 3 ans après la sortie du système scolaire, 91 % des sortants diplômés sont en emploi (7 % au chômage) contre 82 % des sortants non diplômés (13 % au chômage) ; le reste de la population concernée est en inactivité, en formation ou en reprise d'études.

Que dire de leur trajectoire en début de vie active ?

Trois ans après la sortie du système scolaire, on observe que 76 % des diplômés ont bénéficié d'un accès rapide et durable à l'emploi contre 64 % des non diplômés.

Les autres types de trajectoire sont également marqués par des distinctions sensibles entre diplômés et non diplômés. Parmi les diplômés : 3 % se heurtent à un chômage persistant et récurrent (7 % des non diplômés), 6 % ont « décroché » de l'emploi (10 % des non diplômés), 1 % sont inscrits dans une situation d'inactivité durable (1 % des non diplômés), les autres ont accédé à l'emploi de façon différée, après une période de formation ou de chômage.

Le temps d'accès au premier emploi témoigne également des moins bonnes conditions d'insertion des non diplômés : 3,4 mois contre 2,7 mois en moyenne pour les diplômés tout comme le temps moyen passé au chômage au cours des trois années qui ont suivi la sortie du système scolaire : 14,6 mois en moyenne pour les non diplômés contre 10,1 mois pour les diplômés.

Les sortants des bac pro industriels bénéficient de conditions d'insertion relativement bonnes. A la date de l'enquête, 9 sur 10 des diplômés sont en emploi.

2- Les sortants de terminale ayant préparé un bac pro tertiaire

Les filles représentent 70 % des sortants de terminale ayant préparé un bac pro tertiaire mais 73 % des sortants diplômés ; ce qui indique que leur taux de réussite à l'examen est légèrement supérieur à celui des garçons (chiffres : sortis en 2004).

Que dire de leurs conditions d'insertion ?

A la date de l'enquête, soit 3 ans après la sortie du système scolaire, 76 % des sortants diplômés sont en emploi (16 % au chômage) contre 66 % des sortants non diplômés (20 % au chômage) ; le reste de la population concernée est en inactivité, en formation ou en reprise d'études.

Que dire de leur trajectoire en début de vie active ?

Trois ans après la sortie du système scolaire, on observe que 53 % des diplômés ont bénéficié d'un accès rapide et durable à l'emploi contre 42 % des non diplômés.

Les autres types de trajectoire sont également marqués par des distinctions sensibles entre diplômés et non diplômés. Parmi les diplômés : 9 % se heurtent à un chômage persistant et récurrent (17 % des non diplômés), 13 % on « décroché » de l'emploi (13 % des non diplômés), 2 % sont inscrits dans une situation d'inactivité durable (6 % des non diplômés), les autres ont accédé à l'emploi de façon différée, après une période de formation ou de chômage.

Le temps d'accès au premier emploi témoigne également des moins bonnes conditions d'insertion des non diplômés : 5,7 mois contre 4,2 mois en moyenne pour les diplômés tout comme le temps moyen passé au chômage au cours des trois années qui ont suivi la sortie du système scolaire : 25,5 mois en moyenne pour les non diplômés contre 19,6 mois pour les diplômés.

Les conditions d'insertion des sortants des bac pro tertiaires sont significativement moins avantageuses que celles des sortants des bac pro industriels. A la date de l'enquête, moins de 8 sur 10 des diplômés sont en emploi.

3- Les sortants de terminale ayant préparé un bac pro « Commerce »

Les filles représentent 67 % des sortants de terminale bac pro « Commerce » mais 70 % des sortants diplômés ; ce qui indique que leur taux de réussite à l'examen est légèrement supérieur à celui des garçons (chiffres : sortis en 2004).

Que dire de leurs conditions d'insertion ?

A la date de l'enquête, soit 3 ans après la sortie du système scolaire, 77 % des sortants diplômés sont en emploi (13 % au chômage) contre 66 % des sortants non diplômés (21 % au chômage) ; le reste de la population concernée est en inactivité, en formation ou en reprise d'études.

Que dire de leur trajectoire en début de vie active ?

Trois ans après la sortie du système scolaire, on observe que 56 % des diplômés ont bénéficié d'un accès rapide et durable à l'emploi contre 47 % des non diplômés.

Les autres types de trajectoire sont également marqués par des distinctions sensibles entre diplômés et non diplômés. Parmi les diplômés : 8 % se heurtent à un chômage persistant et récurrent (13 % des non diplômés), 12 % on « décroché » de l'emploi (15 % des non diplômés), 3 % sont inscrits dans une situation d'inactivité durable (5 % des non diplômés), les autres ont accédé à l'emploi de façon différée, après une période de formation ou de chômage.

Le temps d'accès au premier emploi témoigne également des moins bonnes conditions d'insertion des non diplômés : 4 mois contre 3,2 mois en moyenne pour les diplômés tout comme le temps moyen passé au chômage au cours des trois années qui ont suivi la sortie du système scolaire : 21,2 mois en moyenne pour les non diplômés contre 16,3 mois pour les diplômés.

Dernier indicateur, et non des moindres, qui distingue les sortants selon que le diplôme a été obtenu ou non : le salaire moyen mensuel net primes incluses. Il rend également compte des écarts entre ceux qui se sont formés en apprentissage et ceux qui se sont formés sous statut scolaire : Parmi les diplômés, les anciens apprentis affichent un salaire moyen de 1396 euros contre 1178 euros pour les anciens « scolaires » ; parmi les non diplômés, l'écart est moins sensible : 1217 euros pour les anciens apprentis contre 1199 euros pour les anciens « scolaires ». On peut être surpris par les faibles écarts entre diplômés sous statut scolaire, et non diplômés anciens apprentis ou anciens « scolaires ». Il faut garder à l'esprit que les salaires sont calculés pour ceux qui sont en emploi et que l'accès à cette situation varie selon les profils (voir plus haut).

Pour 66 % des diplômés et 65 % des non diplômés, le dernier contrat de travail mentionné lors de l'enquête correspond à un CDI ou à un statut de fonctionnaire.

Notons que ces conditions d'insertion sont légèrement plus favorables que pour l'ensemble des sortants des bacs pro tertiaires.

4- Les sortants de terminale ayant préparé un bac pro « EIE » (devenu depuis EEEC)

Les filles ne représentent que 2 % des sortants de terminale bac pro « EIE » et 1 % des sortants diplômés ; ce qui indique que leur taux de réussite à l'examen est légèrement inférieur à celui des garçons (chiffres : sortis en 2004).

Que dire de leurs conditions d'insertion ?

A la date de l'enquête, soit 3 ans après la sortie du système scolaire, 90 % des sortants diplômés sont en emploi (7 % au chômage) contre 82 % des sortants non diplômés (13 % au chômage) ; le reste de la population concernée est en inactivité, en formation ou en reprise d'études.

Que dire de leur trajectoire en début de vie active ?

Trois ans après la sortie du système scolaire, on observe que 74 % des diplômés ont bénéficié d'un accès rapide et durable à l'emploi contre 61 % des non diplômés.

Les autres types de trajectoire sont également marqués par des distinctions sensibles entre diplômés et non diplômés. Parmi les diplômés : 1 % se heurtent à un chômage persistant et récurrent (5 % des non diplômés), 5 % on « décroché » de l'emploi (13 % des non diplômés), 1 % sont inscrits dans une situation d'inactivité durable (0 % des non diplômés), les autres ont accédé à l'emploi de façon différée, après une période de formation ou de chômage.

Le temps d'accès au premier emploi témoigne également des moins bonnes conditions d'insertion des non diplômés : 3,6 mois contre 2,7 mois en moyenne pour les diplômés tout comme le temps moyen passé au chômage au cours des trois années qui ont suivi la sortie du système scolaire : 13,8 mois en moyenne pour les non diplômés contre 8,2 mois pour les diplômés.

Dernier indicateur, et non des moindres, qui distingue les sortants selon que le diplôme a été obtenu ou non : le salaire moyen mensuel net primes incluses. Il rend également compte des écarts entre ceux qui se sont formés en apprentissage et ceux qui se sont formés sous statut scolaire : Parmi les diplômés, les anciens apprentis affichent un salaire moyen de 1514 euros contre 1405 euros pour les anciens « scolaires » ; parmi les non diplômés, l'écart est moins sensible : 1415 euros pour les anciens apprentis contre 1419 euros pour les anciens « scolaires ». On peut être surpris par les faibles écarts entre diplômés sous statut scolaire, et non diplômés anciens apprentis ou anciens « scolaires ». Il faut garder à l'esprit que les salaires sont calculés pour ceux qui sont en emploi et que l'accès à cette situation varie selon les profils (voir plus haut).

Pour 68 % des diplômés et 55 % des non diplômés, le dernier contrat de travail mentionné lors de l'enquête correspond à un CDI ou à un statut de fonctionnaire. La part de contrat en intérim est importante : 16 % pour les diplômés et 29 % pour les non diplômés.

Notons que ces conditions sont très légèrement moins favorables que pour l'ensemble des sortants des bacs pro industriels.

Quelques remarques sur la période récente

(Cf. « Une insertion des sortants de lycée entravée par la crise économique de 2008 », *Note d'information*, 12.19 novembre, MEN-MESR DEPP)

A partir de 2008, la crise économique a pesé lourdement sur l'insertion des jeunes sortant au niveau du baccalauréat. Les taux d'emploi chutent. Les jeunes issus des spécialités de la production sont plus durement touchés que les autres et il apparaît des variations selon les contextes locaux.

Si l'on considère le taux d'emploi pour l'ensemble des sortants 7 mois après leur sortie des études, les académies de Lille et d'Amiens affichent des taux d'emploi parmi les plus faibles (38,6 % pour Lille et 40,1 % pour Amiens), même si ce ne sont pas ces académies qui enregistrent la plus forte dégradation (leur situation antérieure était déjà problématique). Lyon reste parmi les académies dont le taux d'emploi est le plus élevé (56,6 %). Ces chiffres qui concernent l'ensemble des sortants dépendent évidemment de la répartition des sortants par niveau de diplôme, qui diffère d'une académie à l'autre. Les difficultés d'insertion augmentent à mesure que décline le niveau de diplôme.

Annexe 2

Analyse des questionnaires renseignés par les élèves

Préambule

Lors de notre premier déplacement dans les lycées, de fin avril à début juin 2012, nous avons réalisé un entretien collectif (et parfois deux) avec des élèves de chacune des classes de terminale concernées. C'était donc vers la fin de la première année scolaire de mise en œuvre du dispositif N-1. A l'issue de chaque entretien, un questionnaire comportant une dizaine de questions a été proposé aux élèves présents. Selon les lycées, le nombre d'élèves participant à ces entretiens a été très variable. Les populations de répondants ne constituent pas des échantillons statistiquement représentatifs de l'ensemble des élèves des classes considérées. L'analyse présentée ici concerne uniquement les répondants. Elle ne s'appuie que sur le décompte des réponses, il n'y a pas de tris croisés.

Tableau 1

Pour l'année prochaine, ce que vous préféreriez, ce serait :

1. Rester dans le domaine de votre formation actuelle (aller à question 2)
2. Vous orienter vers un autre domaine qui vous plaît. Quel domaine ? (aller à question 3)
3. Avoir rapidement un revenu, c'est votre priorité, même si ce n'est pas une solution d'avenir (aller à question 4)
4. Autre préférence (préciser)
5. Ne sait pas

Réponses	PC/ Commerce	PC/EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1	5	24	5		3	7	44
2	2	10	4	12	7	4	39
3	8	9	3	1	2	6	29
4		2			1		3
5		5					5
NR	1						1
Ensemble	16	50	12	13	13	17	121

Commentaires

- Globalement 1 « rester dans le domaine » l'emporte, mais de peu sur 2 « changer de domaine » (écart = 5), et 3 « priorité revenus » est plus loin (écart = 10 = le double)
- On observe un fort **effet spécialité** : en SPVL très peu de 1 « rester dans le domaine » (mais quand même plus à RA/SPVL qu'à P/SPVL) car forte culture du sanitaire (BEP Carrières sanitaires et sociales avant le bac SPVL), en filière industrielle 2 fois plus de 1 « rester » que de 2 « changer de domaine »
- La réponse 3 « priorité revenus » n'est en tête qu'à PC/Commerce où elle est même majoritaire, mais elle est importante aussi à RA/IP où pourtant la situation socio économique n'est pas mauvaise .

Tableau 2

Si c'est rester dans le domaine de votre formation actuelle, ce que vous préféreriez (en tenant compte des règles d'accès à certains emplois), ce serait :

- 1- Trouver un emploi qui correspond à votre formation et arrêter la formation
- 2- Trouver un contrat en alternance pour à la fois être payé et continuer à vous former dans la suite de votre formation actuelle (contrat d'apprentissage ou de professionnalisation)
- 3- Poursuivre vos études à plein temps dans le même domaine de formation (ex. en BTS)
- 4- Autre : (préciser)
- 5- Ne sait pas

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1	1	5				2	8
2	1	4	5		2		12
3	2	14			1	4	21
4		1					1
5						1	1
NR	1						1
Ensemble	5	24	5	0	3	7	44

NB. Il y a des non réponses car pour certains cette question était sans objet.

Tous lycées confondus

- Les réponses se partagent équitablement entre travail immédiat et poursuite d'études (20 et 21)
- Travailler immédiatement est envisagé dans le cadre d'une alternance avec poursuite de formation dans 12 cas sur 20.
- Donc au final $21 + 12 = 33$ souhaitent continuer à se former contre 8 qui veulent arrêter.

Effet spécialité

On a vu que ce sont les élèves des filières industrielles qui veulent le plus rester dans le domaine de leur formation. Parmi ceux-ci, ce sont eux aussi qui sont les plus nombreux à souhaiter une poursuite d'études à temps plein (4 sur 6 à RA/IP, 14/23 à PC/EEEC contre 1 sur 3 à RA/SPVL). P/EEEC+Commerce n'est pas lisible car il y a trop peu de réponses et en outre deux filières très différentes sont concernées.

Tableau 3

Si c'est vous orienter vers un autre domaine qui vous plaît, ce que vous préféreriez (en tenant compte des règles d'accès à certains emplois), ce serait :

- 1- Trouver un emploi dans cet autre domaine, sans reprendre une formation. Quel emploi ?
- 2- Trouver un contrat en alternance pour à la fois être payé et vous former dans ce nouveau domaine. Quel emploi et quelle formation ?
- 3- Entreprendre des études à plein temps. Lesquelles ?
- 4- Préparer un concours. Lequel ? (ex. pour entrer en formation d'aide-soignante)
- 5- Autre : (préciser)
- 6- Ne sait pas

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1			1	1	1		3
2		3		6		1	10
3		4	3		1	2	10
4	2	2		5	5	1	15
5							
6		1					1
Ensemble	2	10	4	12	7	4	39

NB. Il y a des non réponses car pour certains cette question était sans objet.

Tous lycées confondus

- La réponse 1 « Trouver un emploi dans cet autre domaine, sans reprendre une formation » recueille très peu de suffrages : 3/38, et carrément aucun parmi les élèves des filières industrielles (PC/EEEC et RA/IP). Le projet comporte donc un passage par une formation ou un concours
- La réponse la plus fréquente est la 4 «Préparer un concours ». C'est surtout le fait des élèves de SPVL , issues du BEP Carrières sanitaires et sociales, qui sont nombreuses à vouloir rejoindre la filière sanitaire.
- Les modalités alternance et poursuite d'études à temps plein font jeu égal : 10 et 10.

Effet spécialité

La modalité « poursuite d'études à temps plein » ne reçoit aucune réponse à P/SPVL où l'on observe un fort désir de se réorienter vers le sanitaire, soit en alternance (6/12) soit via un concours (5/12)). C'est peut-être en lien avec des conditions socio économiques spécialement défavorables.

Tableau 4

**Si c'est avoir rapidement un revenu qui est votre priorité, comment pensez-vous faire :
(classez les réponses dans l'ordre de ce que vous pensez faire le plus)**

1. Poser votre candidature directement auprès d'employeurs
2. Répondre à des offres d'emploi (trouvées sur internet, à Pôle Emploi et dans les journaux)
3. Vous inscrire dans des agences d'intérim
4. Utiliser les réseaux sociaux sur internet
5. Vous faire aider par des personnes que vous connaissez

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1	2	7	1		1		11
2	2	2	1				5
3	4		1			4	9
4							
5				1	1		2
Autre						2	2
Ensemble	8	9	3	1	2	6	29

NB. Il y a des non réponses car pour certains cette question était sans objet.

Attention, l'interprétation est délicate car seul l'item classé en n° 1 a été retenu dans le tableau. (Il n'a pas été possible de pondérer les réponses, car tous n'ont pas hiérarchisé jusqu'à 5)

Tous lycées confondus

- Dans l'ordre : candidature directe auprès d'employeurs (11) > agences d'intérim (9) > répondre à des offres d'emploi (5) > réseaux personnels (2)
- L'une des réponses « Autre » = emploi déjà trouvé.

Effet spécialité

Surprise : parmi les sortants de filière industrielle, les réponses divergent selon les sites : l'intérim est placé en n° 1 par tous les répondants de RA/IP tandis que les candidatures spontanées dominent largement parmi les répondants de PC/EEEC où aucune réponse ne concerne l'intérim. Cela peut renvoyer aux spécificités des bassins d'emploi, mais aussi au degré de préparation des élèves au sein de leur lycée à la démarche de candidature auprès des entreprises.

Tableau 5

Pensez-vous essayer de réaliser ce souhait ?

Oui, si je réussis mon bac

1. Oui, même si je ne réussis pas mon bac
2. Je vais essayer mais ce sera difficile. Pourquoi ?
3. Je ne vais même pas essayer, cela ne sera pas possible. Pourquoi ?

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1	9	39	9	5	11	11	84
2	6	6	3	8	2	6	31
3	1	2					3
4		3					3
Ensemble	16	50	12	13	13	17	121

Tous lycées confondus

- C'est plus qu'un souhait, c'est un projet : seuls 6 sur 121 n'y croient guère ou pas du tout.
- La réalisation de ce projet dès l'année prochaine est très largement tributaire du succès au bac : 84 posent l'obtention du bac comme une condition préalable contre 31 qui pourraient essayer de le réaliser même sans le bac.

Variabilité des réponses selon les sites

A PC/Commerce et à RA/IP, la proportion de réponses 2 « Oui, même si je ne réussis pas mon bac », sans être majoritaire, est relativement importante.

Il existe d'ailleurs (sauf à P/SPVL) une grande proximité entre les réponses n° 2 du tableau ci-dessus « Oui, même si je ne réussis pas mon bac » et les réponses n° 3 du tableau 1 « Avoir rapidement un revenu, c'est votre priorité, même si ce n'est pas une solution d'avenir ».

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
Rép n° 2	6	6	3	8	2	6	31

Tableau 5

Rép n° 3	8	9	3	1	2	6	29
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Tableau 1

Rép n° 3	8	9	3	1	2	6	29
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

On peut avancer l'explication suivante concernant P/SPVL : le bac n'est pas nécessaire pour plusieurs des concours visés dans le secteur sanitaire ; c'est le BEP Carrières sanitaires et sociales qui est le diplôme approprié, d'où au tableau 5 une majorité de réponses 2 « Oui, même si je ne réussis pas mon bac ».

Tableau 6

Pour réaliser ce souhait, jusqu'ou pourrez-vous vous déplacer (si c'est nécessaire) :

- 1- pas plus de 5 kms
- 2- entre 5 et 15 kms
- 3- entre 15 et 25 kms
- 4- plus loin encore
- 5- vous êtes prêt à quitter la région
- 6- ne sait pas

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1		1					1
2	1	4	2	1	1	2	11
3	5	15	2	2	4	3	31
4	1	12	2	9	2	4	30
5	5	9	4	1	5	8	32
6	4	9	2		1		16
Ensemble	16	50	12	13	13	17	121

Tous lycées confondus

Les réponses se concentrent sur les items 3, 4 et 5, avec 93 réponses (sur 121), équitablement réparties sur les 3 modalités. Donc pas de refus *a priori* de la mobilité ; la moitié des répondants déclarent pouvoir aller au-delà de 25 km (62 sur 121). Faut-il y voir l'effet de la sensibilisation des enseignants à la nécessité de se déplacer pour trouver du travail ? Ou le désir de découvrir d'autres horizons (un quart des jeunes se disent prêts à quitter la région) ?

Variabilité des réponses selon les sites

Les garçons de RA/IP se disent particulièrement mobiles : la moitié pourrait quitter la région, pourtant notoirement bien pourvue en offres d'emploi dans l'industrie chimique. A l'opposé, les filles de P/SPVL, qui appartiennent presque toutes à des familles issues de l'immigration, ne quitteraient pas leur région. Toutefois, elles accepteraient massivement d'aller au-delà de 25 km. Cela est assez cohérent avec la situation économique sinistrée de leur bassin d'emploi, au sud de l'Oise. Mais pour autant, elles n'envisagent pas de se rendre dans la région parisienne. Pourtant, Paris est à une demi-heure de train de gare à gare (entre la gare de proximité de P/SPVL, située à 3 km, et la gare du Nord).

Tableau 7

Pour vous déplacer l'année prochaine :

- 1- Vous pourrez vous déplacer par vous-même (deux-roues, voiture)
- 2- Vous pourrez être accompagné par un proche (famille, ami...)
- 3- Vous pourrez utiliser les transports en commun (ou le ramassage scolaire)
- 4- Vous avez pensé à une autre solution pour vos déplacements. Laquelle ?
- 5- Vous ne savez pas si vous pourrez vous déplacer

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1	9	34	7	8	8	12	78
2	2	3	2	1	1		9
3	5	9	2	4	4	4	28
4			1				1
5		4					4
NR						1	1
Ensemble	16	50	12	13	13	17	121

NB. Quand les réponses 1 et 3 ont été cochées simultanément (plusieurs cas), c'est la réponse 1 qui a été retenue, l'hypothèse étant que la réponse 3 concerne ceux qui n'ont pas accès à un moyen de déplacement autonome.

Tous lycées confondus

- La surprise est qu'à peine un quart des répondants déclarent qu'ils seront tributaires des transports en commun. Cela semble confirmer que la mobilité n'est pas vue comme un problème (rappelons que la moitié des élèves interrogés estime pouvoir aller au-delà de 25 km (tableau 6)).
- Il faut prendre ces réponses avec précaution, mais néanmoins se rappeler que beaucoup de ces élèves travaillent, parfois bien au-delà des seules vacances scolaires. Ce qui leur donne probablement la possibilité de passer le permis et de se déplacer, au moins en deux-roues.

Variabilité des réponses selon les sites

Selon les sites, la proportion des réponses n° 1 (autonomie pour se déplacer) va d'un peu plus d'un sur deux à un peu moins de trois sur quatre. PC/EEEC et RA/IP sont dans le haut de la fourchette, cela correspond aux spécialités industrielles, mais aussi de fait aux classes de garçons.

Tableau 8

Si vous n'obtenez pas le baccalauréat cette année, vous souhaitez :

- 1- doubler la classe de terminale
- 2- continuer à vous former mais en changeant d'orientation
- 3- chercher un emploi, sans le bac
- 4- autres : (préciser)
- 5- ne sait pas

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1	9	30	4	4	5	6	58
2	1	7	1	3	3	2	17
3	6	6	2	3	1	5	23
4		1	2	3	1	2	9
5		6	2		2	2	12
NR			1		1		2
Ensemble	16	50	12	13	13	17	121

Tous lycées confondus

- Contrairement aux questions précédentes, les 3 items proposés ne suffisent pas à épuiser les solutions envisagées par les élèves. 23/121, soit deux sur dix ne savent pas ce qu'ils feront, ont en tête une autre solution ou ne se sentent pas concernés par la question.
- La moitié des élèves déclarent qu'ils redoubleront leur classe de terminale.
- Les réponses n° 2 et 3 représentent chacune entre 15 et 20 % du total. Elles sont cohérentes avec des réponses antérieures, comme le montrent les rapprochements suivants.

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
Rép n° 2	1	7	1	3	3	2	17

Tableau n° 8, rép n° 2 : Si je n'ai pas mon bac, je continuerai à me former en changeant d'orientation

Rép n° 2	1	7	1	3	3	2	17
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Tableau n° 3, réponses n° 2 et 3

L'année prochaine, je souhaite me former en alternance dans un autre domaine							
Rép n° 2		3		6		1	10
L'année prochaine, je souhaite entreprendre des études à plein temps dans un autre domaine							
Rép n° 3		4	3		1	2	10
Total 2+3	1	7	3	6	1	3	20

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
----------	-----------------	-------------	---------------------	--------	---------	-------	----------

Tableau n° 8, rép n° 3 : Si je n'obtiens pas mon bac, je souhaite chercher un emploi, sans le bac

Rép n° 3	6	6	2	3	1	5	23
----------	---	---	---	---	---	---	----

Tableau 1, rép n° 3 : Ma priorité c'est d'avoir un revenu, même si ce n'est pas une solution d'avenir

Rép n° 3	8	9	3	1	2	6	29
----------	---	---	---	---	---	---	----

Variabilité des réponses selon les sites

La réponse n° 1 (redoubler) est plus fréquente que la moyenne à PC/Commerce et à PC/EEEC, moins fréquente ailleurs. Cette particularité peut probablement être mise en relation avec la qualité du lien entre les élèves et le lycée (impact du dispositif N-1, taux d'absentéisme, cohésion et implication des équipes enseignantes...).

La réponse n° 2 (se former en changeant d'orientation) est plus fréquente à P/SPVL et à RA/SPVL, deux classes de bac pro SPVL en quatre ans, car les filles concernées ont déjà un BEP Carrières sanitaires et sociales qui leur suffit pour accéder aux formations complémentaires de ce secteur qu'elles convoitent (aide-soignante, auxiliaire de puériculture...).

Tableau 9

Pensez-vous que votre participation au dispositif peut vous aider à réaliser ce que vous voulez faire l'année prochaine ?

- 1- oui, j'en suis sûr
- 2- peut-être
- 3- j'en doute
- 4- sûrement pas
- 5- je ne sais pas

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
1	6	9	4		6	2	27
2	9	25	5	4	4	7	54
3	1	8		6	3	5	23
4						1	1
5		7	2	3		2	14
NR		1	1				2
Ensemble	16	50	12	13	13	17	121

Tous lycées confondus

Sur l'utilité du dispositif N-1/N+1, l'opinion dominante est positive, mais pas enthousiaste : la réponse « peut-être » recueille la moitié des réponses exprimées (54/105), contre un quart de « j'en suis sûr » (27/105) et un petit quart de « j'en doute » (23/105). « Sûrement pas » ne recueille qu'une voix, ce qui peut être vu comme un témoignage de l'intérêt des élèves pour ce type d'initiative.

Variabilité des réponses selon les sites

La structure des réponses varie selon les sites : globalement, ce sont les élèves de PC/Commerce qui sont les plus convaincus et ceux de RA/SPVL sont proportionnellement les plus nombreux à choisir « j'en suis sûr ». Cela correspond à l'existence d'une véritable dynamique, soit de la part de l'ensemble de l'équipe éducative (PC/Commerce), soit de la part d'un enseignant charismatique (RA/SPVL).

A l'opposé, P/SPVL et RA/IP ont très peu de réponses « j'en suis sûr » et plus que les autres des réponses « j'en doute ». Cela renvoie à leurs difficultés particulières d'organisation des actions pour cette première année (actions concentrées en fin d'année, fort absentéisme des élèves lors des actions...).

Tableau 10

Pensez-vous que votre participation au dispositif peut vous amener à modifier que vous voulez faire l'année prochaine ?

- 1- pas du tout, je sais très bien ce que je veux faire
- 2- pas du tout, même si je ne sais pas précisément ce que je veux faire
- 3- oui, selon ce que j'apprendrai avec le dispositif
- 4- ne sait pas

Réponses	PC/ Commerce	PC/ EEEC	P/EEEC +Commerce	P/SPVL	RA/SPVL	RA/IP	Ensemble
Date de l'enquête	14 mai	19 avril	07 juin	15 mai	20 mai	30 mai	
1	6	24	5	10	8	10	63
2	2	10	1	1	3	3	20
3	6	3	4	1	1	2	17
4	2	12	2	1	1	2	20
NR		1					1
Ensemble	16	50	12	13	13	17	121

Tous lycées confondus

Sur la possibilité que le dispositif N-1/N+1 les amène à modifier leur projet professionnel, les deux-tiers des réponses sont clairement négatives. Les trois-quarts des élèves qui répondent « pas du tout » affirment avoir un objectif précis non susceptible d'être remis en cause. Le quart restant hésite encore sur la voie à suivre, mais ne compte pas sur le dispositif pour l'aider à faire ce choix.

Il reste un tiers des répondants qui n'excluent pas l'idée que le dispositif les aide à avancer dans leur projet pour l'année post-bac. La moitié d'entre eux affirment être ouverts à cette idée, l'autre moitié répond ne pas savoir.

Variabilité des réponses selon les sites

Les élèves de P/SPVL, RA/SPVL et RA/IP se disent plus déterminés et moins susceptibles de modifier leur projet du fait du dispositif que ceux de PC/Commerce, P/EEEC+Commerce et même PC/EEEC. La réponse 3 « oui, selon ce que j'apprendrai avec le dispositif » est fréquente à PC/Commerce et P/EEEC+Commerce, très rare dans les quatre autres lycées. L'interprétation de cet écart n'est pas aisée. Il faut en particulier avoir à l'esprit que les questionnaires n'ont pas tous été renseignés à la même date. Ils l'ont été au printemps 2012, entre fin mars et fin mai selon les lycées (voir tableau). On ne peut exclure un effet sur les réponses de ce décalage dans le temps, car nombre d'élèves se déterminent au cours de l'année de terminale.

ISSN 1776-3177
Marseille, 2014.