

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

Le rôle et la place du CAP, entre rôle social et diplôme d'insertion

N° 24-25 014C – août 2025

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

Le rôle et la place du CAP, entre rôle social et diplôme d'insertion

Août 2025

**Aziz JELLAB
Jean-Michel PAGUET**

Nathalie COSTANTINI
Jean-Marc MOULLET
Clélia MORALI
Bénédicte ROBERT
Emmanuel SERNA

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

SOMMAIRE

SYNTHÈSE	1
Liste des préconisations.....	4
Introduction générale – Le CAP, entre rôle social et insertion : les enjeux éducatifs, pédagogiques et professionnels d’un diplôme à publics et à finalités pluriels.....	7
PARTIE I – UN CONSTAT MAJEUR RELATIF AU CAP, DE FORTES ATTENTES DES MILIEUX ÉCONOMIQUES AUXQUELLES LES LYCÉES PROFESSIONNELS NE PEUVENT PAS TOUJOURS RÉPONDRE	11
1.1. Un diplôme emblématique dont le positionnement a fortement évolué au cours du temps	11
1.2. Dans un contexte d’attentes économiques fortes, l’Éducation nationale ne parvient pas à jouer un rôle proactif dans la régulation de l’offre de formation de niveau CAP	12
1.2.1. <i>Des attentes fortes des milieux économiques.....</i>	<i>12</i>
1.2.2. <i>Une attention forte portée par les milieux professionnels à la préparation du CAP par l’apprentissage.....</i>	<i>13</i>
1.3. Dans les lycées professionnels, le CAP est devenu un diplôme invisibilisé par les deux dernières réformes de la voie professionnelle, au profit du bac professionnel	15
1.4. Un constat sans appel, le CAP accueille des publics hétérogènes, selon différentes modalités de formation : ce qui provoque des polarisations au détriment du lycée professionnel.....	16
1.4.1. <i>Des caractéristiques sociales, scolaires, d’âge et de genre très marquées chez les élèves préparant le CAP en lycée professionnel.....</i>	<i>16</i>
1.4.2. <i>Une surreprésentation d’élèves en situation de handicap avec des conséquences sur la persévérance et le décrochage scolaires</i>	<i>19</i>
1.4.3. <i>Une double polarisation liée à la nature du diplôme (CAP et baccalauréat professionnel) et au statut de la formation (scolaire ou en apprentissage).....</i>	<i>21</i>
1.4.4. <i>Une diversité des modes de préparation et de validation du diplôme qui se traduit par une différenciation sociale et des conséquences sur l’accès à la qualification</i>	<i>22</i>
PARTIE II – AU NIVEAU ACADÉMIQUE, LES MODALITÉS DE PRÉPARATION DE LA CARTE DES FORMATIONS ET LES MODALITÉS D’ORIENTATION ET D’AFFECTATION EN CAP SONT À AMÉLIORER.....	29
2.1. Le pilotage de la carte des formations construite en région académique ne prend pas suffisamment en compte les problématiques liées au CAP	29
2.2. L’orientation au collège, un processus à travailler et à consolider	32
2.3. L’affectation en fin de collège : des modes de gestion des flux scolaires qui contraignent, voire contrarient les aspirations des élèves	32
PARTIE III – L’ACCOMPAGNEMENT ET LE DEVENIR DES ÉLÈVES DE CAP : DES PISTES ÉDUCATIVES À ACTIVER AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS.....	37
3.1. Des enseignants et des équipes éducatives mis à l’épreuve par l’évolution des profils et des besoins des publics.....	37
3.1.1. <i>Des élèves dont l’hétérogénéité scolaire et les besoins en termes d’accompagnement sont prégnants.....</i>	<i>37</i>
3.1.2. <i>Certaines équipes sont pleinement engagées.....</i>	<i>38</i>

3.1.3.	<i>Des enseignants fortement déstabilisés par la très grande difficulté scolaire.....</i>	38
3.1.4.	<i>Des difficultés importantes rencontrées par les élèves, plus particulièrement en enseignement général</i>	38
3.1.5.	<i>Les élèves de CAP sont globalement davantage motivés par les enseignements professionnels que par les enseignements généraux, mais des difficultés d'adaptation sont relevées par les enseignants... ..</i>	39
3.1.6.	<i>... et qui confèrent à cette formation une finalité tout autant sociale, voire médico-sociale que qualifiante.....</i>	40
3.1.7.	<i>Des modalités variables pour identifier les besoins des élèves</i>	41
3.1.8.	<i>La plupart des CAP en LP semblent accueillir des publics « à part »</i>	41
3.1.9.	<i>Les enseignements d'une analyse comparée des différents réseaux de formation</i>	43
3.2.	Les pratiques inspirantes.....	46
3.2.1.	<i>Entrée par les modalités pédagogiques</i>	46
3.2.2.	<i>Entrée par l'organisation et l'exploitation des PFMP.....</i>	47
3.2.3.	<i>L'insertion professionnelle et la poursuite d'études des élèves de CAP : constats et préconisations. 47</i>	
	Conclusion	53
	Annexes.....	57

SYNTHÈSE

Inscrite au programme de travail annuel de l'IGÉSR, la mission intitulée « Le rôle et la place du CAP, entre rôle social et diplôme d'insertion », s'est attachée à étudier et à analyser la place du CAP dans l'offre de formation, de ses publics et de leur devenir en portant une attention singulière aux élèves de lycée professionnel et aux équipes éducatives et pédagogiques. Diplôme historique de l'enseignement professionnel, formant 311 000 apprenants en 2023 (dont 123 761 élèves), le CAP a pourtant été peu mis en avant lors des différentes réformes de la voie professionnelle. Or, il bénéficie d'une image positive renforcée auprès de plusieurs branches professionnelles et employeurs, qui ont fortement soutenu son développement à travers l'apprentissage. Ils y trouvent le niveau de qualification recherché et reconnaissent la qualité du diplôme.

Au sein des lycées professionnels, on observe une dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Celle-ci est fondamentalement liée à l'évolution des publics accueillis, avec un accroissement significatif des élèves à besoins éducatifs particuliers pourtant éloignés des exigences de la spécialité du CAP et des attentes des employeurs. Cette situation détériorée a des effets délétères sur les publics scolaires qui ne font pas véritablement l'objet d'une préparation à l'insertion professionnelle, mais aussi sur une partie des enseignants confrontés à la difficulté scolaire et sociale de leurs élèves. En particulier, la concentration d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans certaines spécialités, jusqu'à composer parfois des divisions entières de CAP, rend difficiles pour les équipes éducatives leur accompagnement et accès au diplôme. **Dans les lycées publics, l'ensemble des éléments recueillis ont pu faire penser à la mission à une forme de marginalisation du CAP dans sa modalité sous statut scolaire. Celle-ci réfère à un processus de ségrégation qui, sous l'effet d'une idée généreuse (promotion d'une éducation inclusive), produit les effets pervers précédemment cités : mise à l'écart d'élèves fragiles socialement et scolairement et risques d'exclusion du marché du travail, effets de substitution privant de formation des élèves motivés par le CAP, expression d'un déclassement par les enseignants ayant l'impression de faire un travail sans qualité).**

La mission met en évidence la faible réflexion tant au niveau national qu'au niveau des académies quant à la prise en compte du CAP sous statut scolaire, comme si ce diplôme était devenu d'abord l'affaire des acteurs de l'apprentissage qui ont cette particularité d'identifier les besoins en main-d'œuvre et d'y parer en prérecrutant leurs publics. Il faut cependant souligner que les différentes réformes qu'a connues la voie professionnelle sous statut scolaire se sont focalisées sur le baccalauréat professionnel au détriment du CAP. Cette situation est paradoxale, alors que les milieux économiques ont exprimé tout leur intérêt pour ce diplôme.

Par ses observations, **la mission identifie quatre décalages principaux :**

- entre les attentes des professionnels et des milieux économiques, exprimant une forte demande de qualification à niveau CAP, et la vision de l'Éducation nationale orientée vers une élévation du niveau des qualifications, et affirmée récemment encore avec l'attention accrue portée au baccalauréat professionnel ;
- entre les modalités de formation essentiellement sous statut scolaire à niveau CAP dans les LP et les attentes de certaines familles exprimant pour leurs enfants un souhait d'autres modalités de formation, et notamment sous statut d'apprenti ;
- entre l'offre de formation très attractive proposée par les CFA en réponse aux besoins économiques et celle implantée dans les lycées répondant à des besoins plus diversifiés ;
- entre le positionnement du CAP présenté par les professionnels et les CFA comme processus d'acquisition et de validation d'une qualification en deux ans et celui observé dans les lycées professionnels intégrant un processus de socialisation initié par une phase d'accueil parfois longue pour permettre aux élèves de construire un projet.

Ces décalages interrogent sur la mission sociale et d'insertion du CAP lorsqu'on sait que le public préparant ce diplôme, notamment les élèves en LP, appartient majoritairement aux catégories socioprofessionnelles modestes voire défavorisées.

La mission a ainsi identifié un processus de disqualification du CAP sous les effets conjugués d'une faible attention des politiques scolaires accordées à ce diplôme, de procédures d'orientation et d'affectation qui

conduisent à confier aux lycées professionnels les publics les plus en difficulté scolaire, avec un accroissement significatif de la part des élèves à besoins éducatifs particuliers, et plus généralement, sous l'effet d'une double polarisation des publics en formation, entre d'une part, ceux qui préparent sous statut scolaire le CAP et ceux qui préparent le baccalauréat professionnel, et entre d'autre part, les élèves et les apprentis dont les chances d'insertion professionnelle restent inégales.

L'origine scolaire des élèves de CAP est plus diversifiée et hétérogène que celle des autres formations du second degré : ils sont moins souvent issus de classe de 3^e générale, plus souvent issus de 3^e prépa-métiers, dont un peu plus du tiers font le choix du CAP quand près des 2/3 optent pour une seconde professionnelle, de 3^e SEGPA et d'ULIS, et pour près de 16 %, ils ont connu une réorientation, notamment après une rupture d'un contrat d'apprentissage. Les difficultés rencontrées par les élèves sont multiples tant au niveau de l'enseignement général que de l'enseignement professionnel mais également s'agissant des PFMP (périodes de formation en milieu professionnel). Celles-ci sont liées notamment aux gestes professionnels, à la maîtrise de la langue, à des formes de discriminations et des difficultés administratives auxquelles est confrontée une partie des élèves.

Relevant de la catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers, les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France font partie des publics accueillis en CAP. Ils intègrent pour près des 2/3, une UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) ou une UPE2A-NSA (non scolarisés antérieurement), tandis que 20 % sont pris en charge dans une classe ordinaire avec un soutien en FLS (Français langue de scolarisation). En 2024, une note de la DEPP indique que « Parmi les élèves allophones scolarisés en lycée, 42 % sont inscrits dans une formation professionnelle du second degré, majoritairement en première année de CAP ou en seconde professionnelle ».

La densité des élèves fragiles socialement et scolairement accueillis a des conséquences multiples, en particulier :

- développement d'un sentiment de déclassement chez les enseignants qui ont l'impression d'effectuer un travail sans qualité, d'exercer un métier qui se dégrade. Ils ont ainsi l'impression de ne pas être à la hauteur, et sont souvent confrontés à des dilemmes professionnels les amenant à valider un diplôme sans être entièrement convaincus de sa valeur tant scolaire que professionnelle¹ : en effet, compte tenu des fragilités des élèves, les enseignants sont conscients en effet des difficultés qu'auront ces derniers à trouver des lieux pour les PFMP, parfois à y demeurer et donc à valider le diplôme. Les exemples sont multiples comme déjà noté plus haut ;
- marginalisation de ces formations, compte tenu des fragilités multiples des publics accueillis, de leurs difficultés à trouver des PFMP, des risques d'exclusion du marché du travail et peut-être finalement d'un effet de réputation négative pour les formations en LP. À de nombreuses reprises, des équipes enseignantes ont expliqué à la mission être confrontées à un dilemme entre maintenir les exigences ou faire preuve de bienveillance en abaissant les critères d'évaluation. De manière quasi systématique, elles ont choisi de baisser le niveau afin de permettre aux élèves de sortir avec un premier niveau de diplôme. Pourtant, ce point est essentiel, car il interroge la valeur de la certification obtenue et sa reconnaissance par les professionnels.

Le rapport met en évidence l'engagement et la mobilisation bien réels des équipes enseignantes et éducatives, mais aussi les difficultés auxquelles elles sont confrontées. La stabilité des équipes dans l'activité, plus ou moins soutenue par un pilotage de proximité des équipes de direction, n'est pas toujours suffisante pour apporter des réponses appropriées. L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves en Ulis, allophones, SEGPA...), notamment dans les classes de CAP, constitue une réelle problématique pour les professeurs d'enseignement général et professionnel. Souvent démunis, ils expriment un besoin d'accompagnement pour accueillir au mieux ces jeunes aux profils variés au sein d'une même classe.

L'insertion professionnelle des diplômés du CAP sous statut scolaire se heurte à son tour à des difficultés tenant d'une part, aux spécialités proposées qui sont plus ou moins « insérantes », et d'autre part, au rajeunissement des élèves, ce qui est moins le cas s'agissant des apprentis. L'âge des élèves de CAP qui valident souvent ce diplôme en étant mineurs soulève des questions relatives à leur insertion professionnelle

¹ Voir en ayant parfois conscience d'induire un risque pour l'employeur futur (AEPE) ou pour l'élève lui-même quant à son intégrité physique comme le note un professeur d'une académie.

(plus difficile notamment dans certains secteurs : travaux réglementés, soins et accompagnement de la petite enfance...). Se posent ainsi des questions relatives à leur poursuite d'études (possibilité de préparer un second CAP en un an, préparer un certificat de spécialisation, entrée en première professionnelle). Des proviseurs attirent l'attention sur cette réalité qui peut favoriser un éloignement des élèves du marché du travail (élèves qui restent chez eux et s'exposent au risque d'une déqualification de leurs compétences).

Au regard des constats effectués par la mission, l'urgence est à la prise d'initiatives à différentes échelles, notamment aux niveaux ministériel et interministériel, en vue d'engager des réflexions et des actions visant à conférer au CAP une place plus visible dans l'offre de formation, et d'en faire un diplôme assurant l'accès à la qualification et à l'insertion professionnelle de tous les publics, avec une attention particulière aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Les modalités d'orientation et d'affectation restent perfectibles et doivent viser une orientation choisie qui veille à éviter de faire du CAP une formation reléguée, destinée à n'accueillir que des publics en très grande difficulté scolaire et à besoins éducatifs particuliers. Ces objectifs peuvent être atteints avec le concours des branches professionnelles, des organisations accueillant les élèves lors des PFMP, et l'appui des services médico-sociaux. Et c'est bien à l'échelle des académies et des EPLE que la question des modalités d'accueil, d'accompagnement des élèves mais aussi des équipes pédagogiques, souvent mises à l'épreuve et parfois peu outillées didactiquement et pédagogiquement, que d'autres leviers d'action sont à activer.

Le rapport est structuré en trois parties, dont chacune est accompagnée de préconisations :

- le sens du CAP : son pilotage et les formations qui y préparent selon différentes modalités d'organisation des études, une analyse des profils d'élèves qui y sont inscrits et les attentes des milieux économiques ;
- les modalités de préparation à l'orientation et des pratiques d'affectation qui sont à réexaminer et à améliorer ;
- l'accompagnement et le devenir des élèves de CAP : des pistes éducatives à activer.

Liste des préconisations

- **Au niveau national (ministère de l'éducation nationale, ministère de l'agriculture, ministère du travail, de la santé, des solidarités et des familles, branches professionnelles et régions)**

Préconisation 1 : Rendre plus visible et plus explicite la place du CAP dans la réflexion interministérielle associant les branches professionnelles, les régions et le secteur médicosocial. Cela constitue un impératif en vue de piloter l'offre de formation et ses effets sur l'insertion professionnelle et sociale des publics, à partir de données quantitatives et qualitatives fiables. L'objectif est de mieux appréhender la place que le CAP occupe tant au niveau de l'accueil des publics sous différents statuts qu'au plan de sa contribution à l'activité économique et à ses besoins. Il est indispensable de lui redonner les moyens d'assumer ce double rôle, rôle social et diplôme d'insertion pour tous les élèves y compris des élèves fragilisés et ce quelle que soit la voie de formation suivie. À ce titre, la création d'un observatoire ou d'un comité de suivi est recommandée. La mission alerte sur la situation très dégradée qui caractérise les élèves et les CAP proposés dans les lycées publics.

Préconisation 2 : Construire les bases d'une réelle politique de l'inclusion scolaire des élèves de CAP en LP. Cette politique doit être à la hauteur des enjeux. Il s'agit de veiller systématiquement à installer une mixité scolaire des publics de CAP (au sens d'une origine scolaire diversifiée, élèves issus de 3^e générale, de 3^e SEGPA, de 3^e prépa-métiers, d'Ulis...) appuyée sur l'élaboration progressive d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle. C'est l'un des objectifs principaux du **parcours Avenir et du Plan Avenir (L'orientation pour que l'avenir soit un choix)**. Même si la procédure d'orientation en fin de classe de troisième pour les élèves en situation de handicap relève du droit commun sans aucune exclusion de filières, il s'agit de construire des projets cohérents et adaptés favorisant la réussite, l'inclusion sociale et professionnelle de chacun.

- **Au niveau du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (DGESCO, DGRH) et des académies**

Préconisation 3 : Sous l'impulsion du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et au niveau des régions académiques, il convient de travailler la carte des formations des CAP en fonction des besoins des milieux économiques, mais aussi, et dans une logique attentive aux parcours des publics scolaires et apprentis, favoriser la mixité des publics (entendue en termes d'origine scolaire plus diversifiée, l'objectif étant d'éviter l'affectation quasi-exclusive d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans certaines spécialités). Il est nécessaire de donner toute sa place au CAP qui permet de former les jeunes en tenant compte de leurs aspirations et de leurs besoins.

Préconisation 8 : Mieux accompagner les élèves en situation de handicap en :

- formant les enseignants de lycée professionnel aux pratiques favorisant l'inclusion notamment en installant des modules de formation proches de ceux du CAPPEI , en les sensibilisant aux principales approches pédagogiques de l'éducation inclusive (conception universelle de l'apprentissage, auto-régulation...);
- redéfinissant les missions du coordonnateur Ulis avec quelques priorités : coordination des actions des acteurs de la formation et des acteurs du secteur médico-social, accompagnement des AESH sur les gestes professionnels, négociation, avec les professionnels, les situations de travail auxquels les élèves seront exposés lors des PFMP. La redéfinition des missions du coordonnateur ULIS doit viser à lui donner une meilleure visibilité et un statut lui assurant d'une part le suivi des partenariats institutionnels, et lui permettant, d'autre part, d'alléger les équipes enseignantes et éducatives de la gestion de contraintes diverses ne relevant pas de leur périmètre d'action (contraintes administratives, difficultés à identifier les partenaires et les ressources, ...).

L'expertise des inspecteurs est essentielle pour définir les conditions de cet accompagnement et apporter leur concours

- **Au niveau des régions académiques et des EPLE**

Préconisation 4 : Favoriser de manière volontariste et significative le développement de l'apprentissage en CAP au sein des LP notamment sur les métiers en tension, et ce tout au long du cursus et/ou en deuxième année en développant des parcours 1 + 1 ou en mixité de publics.

- **Au niveau des académies et des EPLE**

Préconisation 5 : Revoir et améliorer la préparation à l'orientation durant les années de collège et affecter les élèves en travaillant sur leur projet professionnel. À cette fin, la valorisation des périodes d'immersion en LP et la consolidation du projet, sécurisant en amont l'entrée en CAP, deviennent nécessaires. Il convient de s'appuyer sur les mesures du Plan Avenir qui visent à permettre à chaque élève de devenir acteur de son parcours en précisant les axes du programme d'éducation à l'orientation. Les besoins d'accompagnement d'élèves se destinant au CAP et dont certains sont particulièrement vulnérables exigent une attention de premier plan. À cette fin, il est vivement recommandé de :

- favoriser les immersions dans les formations de LP, sur le principe des 3^e prépa-métiers, y compris pour les élèves de SEPGA (sur le principe de SEPGA délocalisées) ;
- valoriser les capacités des élèves dans un processus d'orientation positive anticipé ;
- redéfinir les critères d'affectation des élèves en CAP en veillant à la diversité de leur origine scolaire, et en faisant en sorte que la bonification destinée aux publics prioritaires tienne compte de la validation de leur projet professionnel ;
- veiller à ce que les conseils de classe n'incitent pas systématiquement les élèves de classe de 3^e à rejoindre une seconde professionnelle plutôt qu'un CAP ;
- installer systématiquement une visite médicale en amont de l'affectation dans les spécialités et particulièrement pour celles qui relèvent des travaux réglementés.

Préconisation 7 : Créer les conditions d'un réel accompagnement des élèves de CAP scolarisés en LP. À cette fin, il convient de poursuivre le déploiement des formations des enseignants par les formateurs formés au programme PROFAN-Transfert². Il s'agit de veiller à pérenniser les formations destinées aux PLP en ciblant les spécificités des besoins des élèves de CAP à l'instar de ceux de baccalauréat professionnel. De manière plus spécifique, les objets de formation doivent former les enseignants sur les priorités suivantes :

- la différenciation pédagogique en CAP ;
- favoriser les activités pédagogiques centrées sur une production réelle au LP ou chez des partenaires des milieux économiques, activités réelles qui donnent du sens aux apprentissages ;
- la culture de l'évaluation par compétences qui allie judicieusement bienveillance et exigence en tenant compte des besoins de chaque élève et de sa temporalité. Il s'agit de donner plus de souplesse sur les temps de certification pour conférer tout son sens au contrôle en cours de formation et ainsi permettre des parcours de formation dans des temporalités variées. Engager une réflexion sur la certification et les conditions d'accès au diplôme. Il s'agit d'interroger la pertinence d'une certification progressive au fil de l'eau, afin que le parcours de formation ne soit plus exclusivement articulé sur le calendrier scolaire et de permettre d'articuler de façon personnalisée parcours de formation et parcours de certification ;
- engager une réflexion sur la pertinence et la valeur des attestations de compétences délivrées aux élèves de CAP pour sécuriser les élèves et favoriser leur reconnaissance par les employeurs ;
- la mise en œuvre des modalités scolaires et de formation différentes en CAP au sein desquelles la place du corps est valorisée afin de permettre de mieux aborder les enseignements ;
- le travail en concertation avec les familles, les éducateurs, les associations et les milieux économiques pour concevoir des parcours pertinents (objectifs, activités réalisées en PFMP, définition des adaptations nécessaires, ...).

Préconisation 13 : Assurer un accompagnement efficace des équipes en vue d'une poursuite d'études. À cette fin, il faut développer des passerelles vers le baccalauréat professionnel (prévoir des places d'accueil d'élèves de CAP en classe de première, mettre en place du soutien et renforcement disciplinaire en deuxième

² ProFAN-Transfert est un programme qui propose des outils pédagogiques visant à apporter un soutien aux pratiques éducatives des enseignants de la voie professionnelle. Il s'inscrit dans la réforme du lycée professionnel et prévoit la formation de tous les professeurs de lycée professionnel à l'horizon 2028. Ce programme vise à former l'ensemble des enseignants de lycée professionnel afin de développer les pratiques collaboratives, l'engagement et favoriser la réussite des élèves.

année de CAP), proposer un CAP sous statut scolaire en 1 an ou par apprentissage dans des domaines professionnels connexes, offrir davantage de certificats de spécialisation aux diplômés du CAP.

- **Au niveau des EPLE (avec le soutien des académies)**

Préconisation 6 : Associer réellement les parents en préparant de manière concertée le processus d'orientation et d'affectation afin d'en atténuer le caractère administratif. Il s'agit de favoriser une logique d'orientation choisie dans le cadre d'une co-éducation³, dans un périmètre de proximité (entre établissements, réseau ou bassin).

Préconisation 9 : Mobiliser les différentes associations de l'établissement pour favoriser la prise de responsabilité et l'engagement des élèves dans des activités et des projets collectifs. À ce titre, l'association sportive présente dans tous les établissements publics et animée notamment par les enseignants d'EPS dans le cadre de leurs obligations de service, est un lieu idéal pour apprendre ce qu'est l'engagement associatif et pour, en lien avec l'UNSS, donner à tous y compris les élèves en situation de handicap, des opportunités de devenir pratiquants sportifs, mais aussi jeunes officiels dans des fonctions d'arbitre, d'entraîneur ou de capitaine, de reporter, de responsable évènementiel ou de jeune secouriste.

Préconisation 10 : Créer les conditions effectives et au sein des EPLE en vue de favoriser la réussite des parcours apportant une attention particulière aux élèves intégrant un CAP. À cette fin et de manière plus opérationnelle, il faudra que les personnels de direction s'autorisent à mobiliser les marges de liberté et les leviers permettant d'apporter des réponses personnalisées aux besoins des élèves de CAP. Ces réponses exigent également de renforcer, avec le concours du DDFPT et du RBDE, le lien avec les entreprises en examinant la possibilité de proposer des séances d'enseignement sous forme de cours délocalisés.

Préconisation 11 : Rappeler aux personnels que toutes les marges de liberté et les leviers liés à la réforme sont applicables par les chefs d'établissement et notamment sur le CAP. Le rôle des corps d'inspection est essentiel afin de prendre en compte les caractéristiques des contextes et d'identifier les possibilités de réponse.

Préconisation 12 : Assurer un accompagnement efficace de la préparation à l'insertion professionnelle. À cette fin, la mission recommande de faire bénéficier les élèves de CAP au même titre que ceux de baccalauréat professionnel, des dispositifs « avenir-pro » et « ambition-emploi ». Par ailleurs, et pour renforcer les chances d'accès à l'emploi, la mission recommande fortement de :

- repenser les spécialités de formation en lycée professionnel afin d'offrir celles qui sont davantage insérantes ;
- mieux exploiter, plus spécifiquement pour les élèves, les PFMP pour en faire une expérience susceptible de constituer un atout en vue de les amener à se projeter vers l'emploi et à bien identifier leurs compétences et les interlocuteurs potentiels ;
- conforter les liens entre les milieux professionnels et les équipes de LP en s'appuyant à la fois sur le levier des CMQ et l'expertise des professeurs associés.

³ La mesure 3 du Plan Avenir précise que les familles sont des « partenaires clés de l'orientation ». Un guide pratique de l'Onisep, le *Guide des parents*, est déjà disponible et des espaces dédiés aux familles seront mis à disposition sur la plateforme Avenir(s). *Plan Avenir*, MENESR, juin 2025.

Introduction générale – Le CAP, entre rôle social et insertion : les enjeux éducatifs, pédagogiques et professionnels d'un diplôme à publics et à finalités pluriels

Le certificat d'aptitude professionnelle est un diplôme de niveau 3 délivré par les ministères de l'éducation nationale (CAP), de l'agriculture (CAPA) ou encore celui en charge de la mer (CAPM)⁴. Le ministère de l'éducation nationale considère que « *Le CAP offre un premier niveau de qualification à ceux qui souhaitent accéder rapidement à la vie active* »⁵. Préparant à une qualification d'ouvrier ou d'employé, ce diplôme couvre plus de 200 spécialités pour l'ensemble des ministères, dans différents secteurs industriels, agricoles, commerciaux et dans les services. Alors qu'il est plus que centenaire⁶ et qu'il constitue un diplôme emblématique de la voie professionnelle, le CAP, par l'hétérogénéité de ses publics, sa place dans l'écosystème de l'offre de formation, ses usages sur le marché du travail, reste marqué par une certaine invisibilité au sein de l'Éducation nationale, voire par différentes formes d'incohérences que la mission s'est attachée à révéler.

Le CAP a été peu considéré dans les dernières réformes (transformation de la voie professionnelle en 2018 et réforme du lycée professionnel en 2023). Les rares mesures qui avaient été prises à son sujet, ont été en réalité peu mobilisées (CAP en 3 ans, co-intervention, par exemple). Le baccalauréat professionnel, créé il y a quarante ans, a fondamentalement transformé la voie professionnelle : il est devenu un diplôme prépondérant accueillant désormais 83 % des élèves scolarisés, reléguant le CAP à une place secondaire en termes d'effectifs (17 % des élèves).

Les deux diplômes comportent des traits assez proches au plan de leur finalité, des modalités de construction des référentiels des activités professionnelles, des pratiques de formation et de la place qu'y occupent les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP). Ils ont aussi pour point commun de connaître une mutation quant au devenir des diplômés : à l'issue du baccalauréat professionnel ou du CAP, plus de 50 % des diplômés poursuivent des études.

Mais ces similitudes cohabitent avec des différences notables liées aux caractéristiques des élèves en CAP qui s'avèrent les plus en difficulté (origine scolaire plus hétérogène, origine sociale davantage défavorisée, concentration plus forte des élèves à besoins éducatifs particuliers sous statut scolaire) et à la place importante revenant à l'apprentissage (CFA – centres de formation d'apprentis – des CCI – chambres de commerce et d'industrie – ou des chambres des métiers) et une concentration plus forte des publics à besoins éducatifs particuliers préparant un CAP sous statut scolaire.. La réforme du baccalauréat, préparé en 3 ans depuis 2009, a amplifié cette dualisation entre les deux diplômes^{7 8}.

Le CAP couvre ainsi des réalités plurielles qui contribuent à la création d'inégalités au plan de l'insertion sur le marché du travail selon les champs professionnels et les modes de préparation de ce diplôme. Les diplômés de CAP par la voie de l'apprentissage s'insèrent plus rapidement⁹ et plus massivement sur le marché du travail, comparés aux diplômés de la voie scolaire, les premiers étant souvent prérecrutés par les employeurs lors de la signature de leur contrat d'apprentissage, quand les seconds sont affectés par l'institution scolaire et consacrent l'essentiel de leur temps à la formation. Les avantages engendrés par l'accès au contrat d'apprentissage cachent et minorent son caractère sélectif, puisqu'il accueille peu de jeunes à besoins éducatifs particuliers ou issus des milieux sociaux les plus défavorisés. Le processus d'inclusion de ces élèves est alors altéré. Toutefois, et sans disposer de données quantitatives précises, une nuance peut être apportée concernant les élèves allophones dont les difficultés restent passagères et ne sont pas rétroactives dans certaines spécialités, pour rentrer dans le monde du travail¹⁰.

Au niveau des académies, la priorité est accordée au baccalauréat professionnel, plus enclin, institutionnellement, à accompagner les élèves vers une élévation du niveau de qualification, notamment

⁴ Actuellement le ministère de la transition écologique.

⁵ Réussir au lycée, <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-certificat-d-aptitude-professionnelle-cap-9959>

⁶ Annexe 3: Le CAP, un diplôme emblématique qui a connu une histoire sinieuse, entre reconnaissance et déclin.

⁷ Vincent Troger, Pierre-Yves Bernard, James Masy (2015). Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Paris, PUF.

⁸ Annexe 4 : Évolution du nombre de diplômés de CAP et de baccalauréat professionnel (y compris enseignement agricole depuis 2013). *Source : RERS 2024.*

⁹ CEREQ, annexe 3.

¹⁰ Nonobstant les difficultés de régularisation de leur statut par le travail qu'ils rencontrent dès qu'ils atteignent la majorité.

par la poursuite d'études en sections de techniciens supérieurs (STS). De fait, le CAP a été délaissé, et sa place au sein de la carte des formations est insuffisamment, voire non travaillée. Pourtant, des IEN ET-EG (Inspecteurs de l'éducation Nationale des Enseignements Généraux et Techniques) alertent régulièrement sur une situation qui se dégrade, et tentent d'apporter des réponses. Aujourd'hui, quelques académies témoignent d'une prise de conscience, mais toutes attendent des réponses institutionnelles à la hauteur des questions soulevées, des difficultés rencontrées et des attentes des milieux économiques¹¹.

La loi du 5 septembre 2018 qui libéralise l'apprentissage a constitué une opportunité pour les CFA (Centres de formation d'apprentis) « historiques »¹², mais aussi pour de nouveaux opérateurs qui ont élargi leur offre de formation au niveau CAP grâce aux financements associés à l'apprentissage. De fait, cette loi a provoqué une libéralisation de la carte de l'apprentissage avec une concurrence croissante des CFA privés. Les conséquences sont fortes pour le CAP, puisqu'un élève sortant du collège sur trois s'engage l'année suivante dans une formation professionnelle sous statut scolaire ou en tant qu'apprenti. Parmi les publics de la voie professionnelle, un tiers est inscrit en CAP, dont près de la moitié en apprentissage, et deux tiers sont inscrits en baccalauréat professionnel, dont 89 % en voie scolaire.

Tous les acteurs souhaitent une coopération avec l'Éducation nationale, mais, dans la réalité, c'est surtout une situation de concurrence qui est exprimée au niveau des lycées professionnels et constatée par la mission. L'enjeu est de redonner les conditions aux lycées professionnels d'accueillir des élèves en CAP en tenant compte de leurs particularités et dans un objectif de professionnalisation et d'insertion professionnelle. Cela questionne la place des lycées professionnels dans l'écosystème de la formation et les dispositions nécessaires pour répondre aux défis auxquels ils sont confrontés. Il s'agit d'interroger l'ancrage des lycées professionnels dans le paysage de la formation au niveau du CAP, car ces établissements sont mis à l'épreuve par des changements tant au niveau des publics accueillis qu'au plan des besoins exprimés par les milieux professionnels.

Dès lors, l'intitulé de la mission à savoir « le CAP entre rôle social et insertion professionnelle » annonce les questionnements qui ont jalonné et structuré son travail, puisque les enjeux relatifs à l'accès à la qualification et à l'emploi sont aussi appréhendés sous l'angle de la caractérisation des publics en formation, publics qui ont connu une évolution significative suite aux différentes réformes de la voie professionnelle dont la plus emblématique aura été la généralisation du baccalauréat professionnel en 3 ans après la classe de 3^e.

L'objet de la mission est d'analyser la place du CAP dans l'offre de formation, ses publics et leur devenir en portant une attention singulière aux élèves de lycée professionnel et aux équipes éducatives et pédagogiques.

La mission a voulu apporter des réponses aux questions relatives au statut de ce diplôme dont les populations sont très hétérogènes. Selon le type des établissements, deux logiques s'opposent : d'une part, celle de la professionnalisation par l'apprentissage, d'autre part, une logique de socialisation qui maintient les élèves dans un cadre scolaire. Pour les apprentis, le CAP constitue un passeport vers l'emploi, tandis que pour les élèves, et bien davantage encore, aux yeux des enseignants et des personnels d'éducation au sein des lycées professionnels, et eu égard au profil de leurs publics, le CAP est identifié à un moyen permettant de donner du temps pour atteindre un niveau de qualification et compenser partiellement les difficultés scolaires rencontrées, voire acquérir une maturité suffisante pour intégrer une autre formation professionnalisante. La mission a pu noter des décalages importants entre les attentes très fortes des milieux économiques et les difficultés rencontrées par une très grande partie des élèves à construire les compétences attendues.

La méthodologie adoptée par la mission comporte plusieurs étapes. Il s'est d'abord agi de caractériser les CAP et leurs publics (indicateurs statistiques sur les parcours scolaires et de formation, modalités de préparation du diplôme, profil social des publics accueillis...), mais aussi les procédures d'orientation et

¹¹ La faible attention accordée au CAP dans l'offre de formation notamment sous statut scolaire est également observée par la mission IGÉSR portant sur la carte des formations (Évolution de la carte des formations professionnelles de niveaux 3 à 5 rapport IGÉSR N° 24-25 029A, mars 2025), qui observe par exemple que les demandes de colorations concernent très majoritairement (75 %) les baccalauréats professionnels et dans une moindre mesure les BTS (19 %). En revanche, elles ne concernent que très rarement les CAP (6 %). Cela peut tenir au profil des publics accueillis dont les fragilités conduisent à privilégier la poursuite d'études plus que la coloration du diplôme en vue d'élargir leurs compétences professionnelles.

¹² CFA des CCI et des chambres des métiers.

d'affectation ainsi que les principes de construction de l'offre de formation. Ce travail a permis de situer le CAP :

- dans l'écosystème de l'offre de formation et de prendre toute la mesure des évolutions affectant ce diplôme, en particulier l'essor de l'apprentissage et l'évolution significative des caractéristiques des élèves scolarisés en lycée professionnel ;
- dans la déclinaison académique et régionale des politiques éducatives en portant une attention soutenue aux processus d'affectation et à la prise en compte du CAP dans l'élaboration de la carte des formations ;
- dans les modalités d'accompagnement des élèves de CAP pour la préparation du diplôme et la construction de leur parcours.

Ensuite, la mission a rencontré des interlocuteurs nationaux (DGESCO, DEPP, organisations patronales, représentants de branches professionnelles, syndicats, chercheurs...), puis s'est déplacée dans sept académies¹³ en vue de rencontrer des acteurs de terrain (recteurs, conseillers techniques, inspecteurs, personnels de direction, enseignants, personnels d'éducation et d'orientation, formateurs, élèves, parents, représentants de branches professionnelles locales) en veillant à observer différentes organisations de formation (EPL – Établissements publics locaux d'enseignement –, lycées privés, CFA – centres de formation d'apprentis –, MFR – Maisons familiales rurales –, écoles de production...). Une attention particulière a été apportée aux lycées professionnels eu égard aux enjeux et à l'avenir du CAP et de ses publics.

Le rapport est structuré en trois parties, dont chacune est accompagnée de préconisations :

- le sens du CAP : son pilotage au niveau national et les formations qui y préparent selon différentes modalités d'organisation des études, une analyse des profils d'élèves qui y sont inscrits et les attentes des milieux économiques ;
- le pilotage académique intégrant la place du CAP dans la construction de la carte des formations, la préparation à l'orientation et les pratiques d'affectation qui sont à réexaminer et à améliorer ;
- l'accompagnement et le devenir des élèves de CAP.

¹³ Il s'agit des académies de Lille, de Lyon, de Nantes, de Normandie, de Strasbourg, de Toulouse et de Versailles. Préalablement, et de manière exploratoire, un lycée professionnel de l'académie de Reims a fait l'objet d'une visite.

PARTIE I – UN CONSTAT MAJEUR RELATIF AU CAP, DE FORTES ATTENTES DES MILIEUX ÉCONOMIQUES AUXQUELLES LES LYCÉES PROFESSIONNELS NE PEUVENT PAS TOUJOURS RÉPONDRE¹⁴

Dans cette première partie, la mission s'est attachée à reprendre les représentations que les différentes parties prenantes ont du CAP, en particulier un diplôme d'insertion professionnelle pour les milieux économiques, un diplôme favorisant l'accès à une première qualification et de manière plus générale, contribuant à l'inclusion scolaire pour l'Éducation nationale. Selon les acteurs, le CAP peut assumer des finalités différentes, en termes de professionnalisation, de socialisation et de scolarisation. La mission a pu relever que ces représentations ou finalités associées au diplôme ont évolué dans le temps, justifiant la nécessité d'une mise en perspective historique.

1.1. Un diplôme emblématique dont le positionnement a fortement évolué au cours du temps

Diplôme incarnant historiquement la reconnaissance tout autant par l'État que par les milieux patronaux des savoirs et savoir-faire dont il atteste, le CAP a longtemps constitué le symbole *princeps* de l'excellence ouvrière¹⁵. Baptisé en 1911 « Certificat de capacité professionnelle », le CAP était, dans un premier temps, réservé aux seuls jeunes apprentis avant d'être étendu en 1919 avec la loi Astier – qui instaure les cours professionnels – aux élèves des écoles techniques. La loi Astier rend obligatoires les cours complémentaires que tous les apprentis doivent suivre durant leur formation. Elle pose le principe d'un enseignement technique de masse, gratuit et obligatoire. Le savoir professionnel s'ajoute à l'instruction primaire dans la formation de base du jeune ouvrier. En outre, la loi définit l'instruction professionnelle comme devant durer trois ans et déboucher sur le CAP, conception que l'on retrouvera dans l'organisation des centres d'apprentissage¹⁶.

Dans le paysage de l'offre de formation initiale, et après s'être installé durant plusieurs décennies comme un diplôme de référence, préparé massivement sous statut scolaire, le CAP connaît un déclin dès le début des années soixante-dix qui voient, dans le même temps, s'accroître la part des élèves préparant un brevet d'études professionnelles (BEP). La scolarisation de la formation professionnelle va ainsi conduire à conférer au CAP une finalité plus scolaire que professionnelle, davantage portée sur l'accès à un niveau de qualification pour des élèves en difficulté scolaire au collège, et moins sur l'accès à l'emploi, préoccupation laissée aux milieux professionnels qui privilégieront, dans le même temps, un diplôme préparé par la voie de l'apprentissage. « À partir de la fin des années soixante-dix, le CAP devient progressivement un diplôme de "relégation" dans un paysage éducatif où l'élévation du niveau de formation devient une fin en soi et où se multiplient les diplômes professionnels de niveau équivalent ou supérieur¹⁷. S'il conserve une valeur professionnelle reconnue dans certains secteurs, comme le bâtiment ou le commerce, le CAP est désormais aussi utilisé par les institutions publiques pour un travail de remédiation scolaire, à des fins de formation professionnelle des adultes ou encore pour structurer des secteurs économiques en développement, à l'instar du CAP « Petite enfance » pour les assistantes maternelles ou des CAP des "Métiers de la sécurité" »¹⁸.

Ainsi, et au terme d'une analyse couvrant la période allant de 1985 – date de création du baccalauréat professionnel – à 2010 en passant par 1998, date de la relance du CAP –, Fabienne Maillard avance : « Considéré comme un diplôme obsolète, le CAP a subi entre 1985 et 1997 toute une série de mesures destinées à le mettre à l'écart des lycées professionnels. Cette politique a provoqué un important déclin du diplôme dans le système scolaire. Face au nombre élevé des sortants sans diplôme, à la persistance des emplois d'exécution et à la concurrence de diverses certifications professionnelles, le ministère de l'éducation

¹⁴ Si le périmètre de la mission a surtout porté sur les CAP dont la certification revient au ministère de l'éducation nationale, la question du pilotage de ce diplôme concerne aussi les autres ministères certificateurs, comme le ministère de la santé et de l'accès aux soins, du ministère de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire, du ministère du travail.

¹⁵ Guy Brucy, Fabienne Maillard et Gilles Moreau (dir.), *Le CAP. Un diplôme du peuple (1911-2011)*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2013.

¹⁶ Bernard Charlot, Madeleine Figeat, *Histoire de la formation des ouvriers*, Minerve, 1985, p. 249.

¹⁷ Annexe 5 : Évolution des effectifs scolarisés dans l'enseignement professionnel (public + privé ; Dom-Tom, 1990-2006).

¹⁸ Claire Lemêtre, Gilles Moreau, « Le CAP, portrait sociologique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série, N° 4, 2013, p. 52.

nationale s'est ensuite attaché à "refonder" le CAP. Lentement mis en œuvre, ce programme d'action a obtenu des résultats modérés. Depuis la fin de l'année 2007, une nouvelle politique est à l'œuvre pour assurer la rénovation de la voie professionnelle ». Le CAP y occupe une place majeure, mais plusieurs limites pèsent sur sa relance : la faiblesse de l'attrait du diplôme, son absence de raisons d'être dans de nombreuses activités professionnelles, ainsi que les réticences manifestées par certains acteurs du système éducatif qui envisagent le retour du CAP comme une régression »¹⁹.

La rénovation entamée en 2007 en vue de relancer le CAP est entrée en tension avec les hésitations des milieux professionnels, entre reconnaissance et relégation au statut de premier niveau de qualification pour des publics en difficulté scolaire²⁰. Cette rénovation s'opère au moment où est expérimentée la préparation du baccalauréat professionnel en 3 ans – expérimentation suivie par une généralisation en 2009 de ce temps de préparation du diplôme –, ce qui confère au CAP une fonction assez proche de celle qui revenait au BEP, à savoir de permettre aux élèves qui le souhaitent la poursuite d'études, tout en conservant l'objectif d'une entrée immédiate sur le marché du travail.

1.2. Dans un contexte d'attentes économiques fortes, l'Éducation nationale ne parvient pas à jouer un rôle proactif dans la régulation de l'offre de formation de niveau CAP

1.2.1. Des attentes fortes des milieux économiques

Pourtant, tous les acteurs représentant les entreprises expriment une tension en termes de recrutement, y compris sur des qualifications de niveau 3. Pour l'UIMM (Union des industries et métiers de la métallurgie), les certifications du niveau 3 regroupent, outre 25 CAP (dont 8 interindustriels), 57 CQPM (Certificat de qualification paritaire de la métallurgie) et 25 titres professionnels. Ces 107 certifications ont qualifié 28 381 personnes en 2023, mais, malgré ces effectifs, des difficultés de recrutement persistent. L'UIMM est attachée à tous les niveaux de certification. « Il y a un net regain d'intérêt de la part des entreprises, mais aussi des jeunes, pour le CAP alors que l'on a pu croire dans le passé que ce diplôme n'était plus utile »²¹. Les entreprises de la branche ont besoin de recruter de BAC - 3 à BAC + 8, et le parcours LMD (licence – master – doctorat) ne répond pas à toutes leurs problématiques. Dans les métiers du bâtiment, l'analyse est identique. Le CAP incarne un socle de compétences pour les artisans tant pour ce qui est de l'acquisition de savoir-faire de base que pour le développement de compétences débouchant sur la possibilité de s'installer comme entrepreneur. Dans ce secteur, la mission note l'importance de la formation en apprentissage : 60 000 apprentis dans l'artisanat du bâtiment, dont 62 % en CAP (plus de 37 000 contrats). Pour les CAP du secteur, l'apprentissage représente 79 % des diplômés. La grande majorité des apprentis arrive désormais au CAP par choix (plus de 80 %²²), et 91 % affirment que l'apprentissage a répondu à leurs attentes.

La fédération du commerce et de la distribution exprime la même situation, avec de forts besoins de recrutement au niveau du CAP (CAP Employé polyvalent du commerce, pour cette branche). Pour la Chambre des métiers et de l'artisanat (CMA France), « le CAP fonctionne comme un passeport pour exercer un métier de l'artisanat ». Plus de 200 000 apprentis sont formés dans les très petites entreprises (TPE) artisanales de moins de 20 salariés. 56 % des apprentis le sont au niveau 3 et 49 % en CAP. Le CAP est le diplôme d'entrée privilégié dans l'artisanat, quelle que soit la branche et bien davantage que le bac professionnel²³. Le CAP domine (on compte 1 apprenti en baccalauréat professionnel pour 20 apprentis en CAP). Les apprentis préparant un baccalauréat professionnel sont un peu plus présents dans les TPE manufacturières dans

¹⁹ Fabienne Maillard, « Ambitions et limites de la « refondation » du CAP (1998-2010) », Revue française de pédagogie, N° 180, 2012, p. 19.

²⁰ Brigitte Doriath & Jean-François Cuisinier. La rénovation de la voie professionnelle. IGEN-IGAENR Rapport n° 2009-009, février 2009.

²¹ Dans la branche des Services de l'Automobile, Le CAP occupe une place importante au sein des différents métiers. « Ce diplôme qui permet de reconnaître des compétences professionnelles que l'on peut par la suite compléter par des titres professionnels de la branche, par des CQP, sachant qu'il y a une centaine de métiers répertoriés par la branche automobile et que chacun de ces métiers fait l'objet d'une fiche de qualification » (un responsable territorial de l'ANFA, Association nationale pour la formation automobile).

²² Source Baromètres BVA du CCCA-BTP.

²³ Annexe 7 : Les taux d'insertion professionnelle à niveau CAP selon les statuts.

l'artisanat de fabrication. Pour sa part, la Fédération du service aux particuliers (FSEP) confère au CAP une reconnaissance eu égard aux besoins identifiés dans certains secteurs spécifiques, comme celui de l'accompagnement éducatif à la petite enfance, mais en privilégiant la formation en alternance qui recrute souvent des jeunes considérés comme ayant « *gagné en maturité* », préparant le diplôme en un ou deux ans et qui ne pourront être embauchés qu'à l'âge de la majorité.

L'intérêt des professionnels pour le CAP se justifie par la technicité développée chez les diplômés et par la forte proportion de temps de formation en ateliers ou/et en entreprise. Dans le contexte actuel de valorisation de la place à accorder aux compétences psychosociales (CPS), ils formulent le souhait que celles-ci ne prennent pas le pas sur les compétences-métiers ou qu'elles soient a minima intégrées dans la maîtrise des gestes et relations professionnelles. La mission souligne la référence récurrente aux « *savoir-être* » comme une manière de rappeler que les métiers sont aussi inscrits dans des rapports à soi, à l'autre et à un contexte dans une organisation du travail hautement réglementée pour garantir l'intégrité physique de chacun. Cela conduit à positionner « *le corps* » au sens du véhicule pour faire, comme relevant de savoirs en actes à construire pour agir avec efficacité et pérennité.

Mais la valorisation du CAP par les branches professionnelles ne s'opère pas sans conditions. Les besoins de main-d'œuvre, dans des secteurs en tension, peuvent cohabiter avec une sélection des diplômés de CAP selon qu'ils sont perçus ou non comme « *employables* », avec, le plus souvent, une attention portée à leurs compétences professionnelles et à leur « *savoir-être* ». Ainsi, les différentes branches professionnelles auditionnées par la mission IGÉSR ont insisté sur la place du CAP qui est de plus plébiscité par les employeurs, qu'il s'agisse de l'UIMM, de la FESP²⁴, du MEDEF²⁵, de la FCD²⁶ ou encore la CAPEB²⁷. Celle dernière souligne que « *le CAP atteste d'un socle de compétences dans l'artisanat pour la formation des apprentis et pour l'installation des artisans* ». De même, et parce que les métiers de nombreux secteurs professionnels sont en tension, le MEDEF observe que « *Les entreprises qui ont des besoins pour recruter n'ont pas de sujet sur le recrutement de jeunes titulaires d'un CAP, d'autant qu'il y a des systèmes d'accompagnement pour mieux intégrer ces jeunes aux entreprises* ». Pour la Fédération du commerce et de la distribution, et en 2024, le CAP « *employé polyvalent de commerce* » occupe la 5^e place dans les contrats d'apprentissage représentant 7 % des certifications.

1.2.2. Une attention forte portée par les milieux professionnels à la préparation du CAP par l'apprentissage

Si le mode de formation privilégié par les branches professionnelles varie selon les besoins et la place traditionnellement occupée par l'apprentissage dans leur secteur – par exemple dans les métiers du bâtiment et des travaux publics et ceux de l'artisanat –, l'ensemble des interlocuteurs auditionnés considère que le CAP sous statut scolaire a toute sa place pour répondre à des besoins économiques, même si se dessinent des perceptions tendant à considérer qu'aux établissements scolaires reviendrait l'accueil des publics les « *plus fragiles* », les « *moins matures* », qui demanderaient davantage de « *temps pour se former* », quitte parfois à basculer en apprentissage en cours de formation. Le MEDEF souhaite, par exemple, coconstruire des réponses en termes d'offre et de régulation de la carte de formation avec différents acteurs, dont les lycées professionnels²⁸. D'autres acteurs représentant des branches professionnelles, employeurs

²⁴ Fédération du service aux particuliers.

²⁵ Mouvement des entreprises de France.

²⁶ Fédération du commerce et de la distribution.

²⁷ Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment.

²⁸ Parmi les leviers envisagés pour cette co-construction, il y a d'abord la carte des formations à l'échelle académique et locale qui associerait de manière régulière les services déconcentrés de l'État (rectorat, préfecture), la Région, les branches professionnelles, les lycées professionnels et les CFA. Le travail en partenariat devrait conduire à mieux utiliser et mutualiser les plateaux techniques, à renforcer la sensibilité et l'attention des entreprises à un meilleur accueil des jeunes en situation de handicap durant leur formation professionnelle et à mieux informer les collégiens sur les métiers d'avenir. Les travaux de Noémie Olympio comparant les systèmes d'éducation et de formation en France et en Suisse ont mis en évidence une plus forte concertation entre les partenaires sociaux dans ce dernier pays, ce qui facilite la co-construction de l'offre de formation et l'insertion professionnelle des diplômés. Noémie Olympio souligne qu'en Suisse, les partenaires sociaux sont très intégrés dans la construction des contenus et à la reconnaissance des diplômes. Cela s'explique par le fait qu'en France, il existe une surestimation des savoirs et des connaissances académiques au détriment des savoirs professionnels, ces derniers étant associés à une vision dégradée de la connaissance. Noémie Olympio. Parcours de formation et d'insertion : une comparaison des systèmes éducatifs Français et Suisse à l'aune de la théorie des Capabilités. Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Aix-Marseille, Faculté des Sciences économiques et de Gestion, 2013.

de salariés et accueillant des apprentis ainsi que des élèves durant les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) soulignent leurs préoccupations en matière de recrutement et déclarent prendre acte de fragilités sociales, économiques et parfois psychologiques des jeunes accueillis et travailler à un meilleur accompagnement durant la formation, y compris en allongeant si nécessaire la durée de préparation du CAP pour la porter à 3 ans. En 2022, on comptait 184 024 apprentis en CAP et 187 723 en 2023, avec cependant des effectifs entrant en apprentissage respectivement de 112 584 et de 112 640 jeunes.

Effectifs d'élèves et d'apprentis en CAP dans les domaines de la production et des services (en 2013 et 2023)

Effectifs d'élèves et d'apprentis et part de l'apprentissage	2013			2023		
	Apprentis	Scolaires	Part des apprentis en %	Apprentis	Scolaires	Part des apprentis en %
Ensemble CAP	163 381	126 817	56	187 708	123 761	60
CAP en production	120 536	68 331	64	134 323	66 858	67
CAP en services	42 845	58 486	42	53 385	56 903	48

Source : <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2024-415758>

La part des apprentis de niveau 3 parmi l'ensemble des apprentis varie selon les régions académiques : elle est de 26,5 % dans la région Grand Est, de 22,7 % en Auvergne – Rhône-Alpes, de 41 % en Corse, de 9,4 % en Île-de-France, de 31 % en Normandie, de 25,5 % dans les Pays de la Loire, et de 23 % en région PACA, ou encore de 25,6 % dans les DROM (avec des variations selon les territoires, 28 % à La Réunion, 44,6 % à Mayotte, 11 % en Martinique, 26,5 % en Guyane). L'apprentissage en CAP accueille davantage de jeunes dans le secteur de la production que dans celui des services (7 jeunes sur 10), à l'opposé de la voie scolaire qui forme davantage d'élèves dans le secteur tertiaire que dans celui de la production.

La mission souligne que l'apprentissage fonctionne comme un pré-recrutement et cible les spécialités les plus insérantes²⁹ en lien direct avec les besoins des employeurs. Ce n'est pas le principe systématiquement retenu en LP, car l'offre de formation répond aussi et d'abord à l'accès des élèves à la qualification. Le tableau suivant montre le déséquilibre qui existe entre les effectifs préparant des CAP « insérants », largement supérieurs chez les apprentis comparés à ceux des élèves.

²⁹ Pour les années scolaires 2021-2022 et 2022-2023 cumulées, six mois après leur sortie de formation, les taux d'insertion professionnelle sont les suivants :

CAP	Pâtissier	Cuisine	Maintenance véhicules	Esthétique cosmétique parfumerie	Boulangier	Boucher	Peintre applicateur de revêtements	Charcutier traiteur	Charpentier bois
Taux d'insertion (6 mois)	6/10	6/10	6/10	7/10	7/10	7/10	6/10	7/10	6/10

L'apprentissage connaît aussi des taux de ruptures de contrats importants variables selon les domaines professionnels. Mais ses atouts tiennent tout autant aux spécialités préparées dont certaines sont peu présentes en LP (pâtissier, boulangier, boucher, charpentier par exemple) qu'aux modalités de préparation du diplôme qui relèvent d'un pré-recrutement et favorisent une insertion professionnelle durable.

Répartition des effectifs d'apprentis et les effectifs d'élèves dans certaines spécialités du CAP (2023-2024)

Intitulé des CAP	Effectif apprentis	Effectif scolaire	% d'apprenants apprentis
Pâtissier	5 124	657	89 %
Cuisine	4 629	2 130	68 %
Maintenance des véhicules option A - Voitures particulières	3 555	1 391	72 %
Esthétique cosmétique parfumerie	2 169	1 106	66 %
Accompagnement éducatif à la petite enfance	3 839	2 119	64 %
Boulangier	3 778	211	95 %
Boucher	1 983	27	99 %
Peintre applicateur de revêtements	1 975	985	67 %
Carreleur mosaïste	815	241	77 %
Charcutier-traiteur	666	21	97 %
Charpentier-bois	1 195	267	82 %
Monteur en installations thermiques	2 008	577	78 %
Monteur installations sanitaires	2 509	788	76 %
Commercialisation et services en hôtel-café-restaurant	2 225	1 542	59 %

Source : BCP et DGESCO

1.3. Dans les lycées professionnels, le CAP est devenu un diplôme invisibilisé par les deux dernières réformes de la voie professionnelle, au profit du bac professionnel

Comme souligné plus haut, le caractère peu visible du CAP est issu d'une histoire. En effet, progressivement et durant les années soixante-dix, le BEP a éclipsé la place du CAP, puis en 1985, la création du baccalauréat professionnel a progressivement relégué les deux diplômes, dont l'un a disparu en 2021, quand le CAP a été maintenu pour accueillir, selon une logique scolaire, dans certains domaines professionnels, les élèves les plus en difficulté. Néanmoins, le CAP a regagné une reconnaissance chez les artisans, dans les métiers de la bouche, de la restauration, du bâtiment, de la métallurgie et dans le secteur de l'accompagnement éducatif (mais dans ce cas uniquement pour des élèves démontrant une maturité suffisante), un regain qui a conduit à son essor par la voie de l'apprentissage. Il faut bien noter que ce regain a conduit à son essor essentiellement par la voie de l'apprentissage).

Le CAP n'a pas fait l'objet d'une réelle attention lors des différentes réformes qui ont concerné la voie professionnelle, et plus particulièrement celle de 2018 – « Transformation de la voie professionnelle » – et celle de 2023 – « Réforme des lycées professionnels ». Il a été rendu invisible au profit du baccalauréat professionnel qui fait davantage l'attention des politiques éducatives en matière d'accompagnement à la poursuite d'études ou à l'insertion professionnelle. Parce qu'il n'accueille qu'à peine 17 % des élèves en lycée professionnel, le CAP occupe une place subordonnée au baccalauréat professionnel, celui-ci accueillant 514 019 élèves contre 101 925 élèves en CAP 2 ans. Pourtant, le CAP présente de nombreux atouts à commencer par la diversité des champs professionnels qu'il recouvre, mais aussi des modalités de sa préparation, sous statut scolaire ou par apprentissage, le nombre d'apprentis étant bien supérieur à celui des élèves, illustrant ainsi sa place prééminente aux yeux des entreprises et des employeurs. Chez les publics préparant un diplôme de niveau 3 par apprentissage, le CAP occupe une place de choix (en 2022-2023, 213 825 apprentis préparent un diplôme de niveau 3 dont 184 024 un CAP) et si l'on compte l'ensemble des apprentis préparant un diplôme de niveau 3 ou un diplôme de niveau 4 (soit 377 329 apprentis), il forme presque 50 % des effectifs alors que les apprentis en baccalauréat professionnel ne représentent que 18 % (soit 69 599 apprentis en 2022-2023). Sur l'ensemble des publics préparant un diplôme professionnel de niveau 3 et 4, les élèves et apprentis en CAP représentent 285 949 (sur un effectif de 993 263), soit près de 29 % de l'ensemble des publics.

L'insuffisante attention portée par les politiques scolaires et éducatives au CAP conduit à ce que les difficultés rencontrées par les élèves comme par les équipes enseignantes et éducatives, ne fassent pas non plus l'objet d'une stratégie volontariste. Le diplôme n'est pas suffisamment inscrit au sein de l'écosystème de formation qui intégrerait des enjeux associés tout autant à l'accès à la qualification qu'à la réponse aux besoins des entreprises. La logique d'accès à un niveau de diplôme prédomine et l'emporte sur celle qui viserait l'accès à une qualification et à l'emploi. Ce sont ces impensés institutionnels qui rendent compte du décalage grandissant entre des modes d'affectation des élèves en CAP et l'accroissement des difficultés rencontrées par des publics dont les caractéristiques scolaires et sociales ont profondément changé. Ces impensés sont concomitants à une autre réalité : certains CAP sous statut scolaire accueillent un nombre très important et croissant d'élèves à *besoins éducatifs particuliers* quand, dans le même temps, l'apprentissage connaît un essor et préempte des champs professionnels plus « insérants », en accueillant des publics sélectionnés au profil social et scolaire plus favorisé.

Pour autant, et même si son ampleur reste limitée et peu partagée collectivement, l'inquiétude des inspecteurs territoriaux est réelle. Ces derniers ont d'ailleurs alerté leur hiérarchie sur les problèmes relevés. Étant proches des enseignants, ils sont témoins de leurs difficultés et disent aussi parfois leur incapacité à apporter des réponses devant l'ampleur des défis. L'expérimentation du CAP 3 ans est à ce titre révélatrice : sans l'accompagnement en proximité des inspecteurs qui ne peuvent se démultiplier autant que de besoin, cette disposition est davantage pensée comme un redoublement que comme une réflexion en parcours (2 + 1 ou 1 + 2 avec sensibilisation aux différents champs professionnels, par exemple) qui donnerait plus de temps à des jeunes qui tireront profit d'une logique progressive d'acquisition des compétences, débouchant sur une qualification consolidée.

Actuellement, la plupart des CAP en lycée professionnel sont considérés comme des formations accueillant les élèves qui étaient le plus en difficulté au collège, ayant parfois subi leur orientation, et appartenant au public à besoins éducatifs particuliers. Ces représentations du diplôme et de la formation conduisent les acteurs exerçant en lycée professionnel (LP) à s'interroger sur les finalités du CAP. Celui-ci est envisagé davantage comme assurant l'accès à un niveau de qualification, voire à un titre scolaire, que comme une propédeutique à l'insertion professionnelle. La minoration de l'insertion professionnelle tient à l'existence d'une sorte de déconnexion entre le CAP tel que perçu par les autorités académiques et plus généralement par les établissements scolaires, et les besoins des milieux professionnels. Le CAP ne semble alors ni inscrit dans le cadre d'une logique de professionnalisation attentive à la préparation de l'insertion professionnelle des élèves, ni dans celui d'une logique de parcours visant à en faire une étape ouvrant des possibilités de poursuite d'études (vers un baccalauréat professionnel, un brevet professionnel, un autre CAP, un certificat de spécialisation...). Localement, les établissements ont conscience de ce manque de visibilité et tentent d'y répondre en prenant des initiatives, mais sans être assurés d'un soutien institutionnel. Ils tentent de trouver des solutions à des situations complexes, mais expriment un sentiment d'insécurité réglementaire sur des aménagements de parcours, des PFMP, des réorientations et des modalités d'évaluation. Ils ont le sentiment de prendre des initiatives par effraction. Un chef d'établissement nous indique avoir été mis en difficulté pour un jeune pour lequel il était impossible de changer le MEF (module élémentaire de formation) pour lui permettre de suivre une autre formation et ainsi lui donner des chances de réussir.

1.4. Un constat sans appel, le CAP accueille des publics hétérogènes, selon différentes modalités de formation : ce qui provoque des polarisations au détriment du lycée professionnel

1.4.1. Des caractéristiques sociales, scolaires, d'âge et de genre très marquées chez les élèves préparant le CAP en lycée professionnel

1.4.1.1 Une origine sociale majoritairement défavorisée en lycée professionnel (LP)...

Les centres d'apprentissage (CA), ancêtres des LEP (lycées d'enseignement professionnel) puis des LP (lycées professionnels) ont dès l'origine eu pour public des élèves issus de milieux défavorisés : « *Alors que les collèges techniques et plus encore, les écoles nationales professionnelles [ENP], demeurent réservés à une élite, les centres d'apprentissage recrutent des jeunes d'origine plus populaire. En outre, alors que la formation dispensée par les collèges techniques et les ENP vise de plus en plus le niveau technicien, celle donnée dans les centres d'apprentissage tend à adapter les jeunes au marché de l'emploi, qui réclame des*

ouvriers spécialisés plus que des ouvriers qualifiés »³⁰. La situation s'est renforcée durant la dernière décennie avec les finalités conférées au CAP par l'institution scolaire qui en a fait une formation censée accueillir les publics les plus en difficulté scolaire, bien plus prononcée que chez les élèves rejoignant la seconde professionnelle. Or, la forte corrélation entre origine sociale et parcours scolaire conduit aussi à ce que le profil des élèves de CAP soit socialement plus défavorisé.

Le CAP sous statut scolaire est fortement marqué par le poids des déterminismes sociaux, culturels et économiques qui, sans être exclusifs d'autres variables, pèsent sur les trajectoires des élèves. En 2023-2024, sur 100 élèves scolarisés en CAP, 31 % proviennent de milieux ouvriers, 29,2 % d'inactifs (en dehors du marché du travail), 17,3 % d'employés, 7,2 % de milieu artisans, commerçants et chefs d'entreprise, 4,2 % de professions libérales et cadres, et 1 % du milieu enseignants³¹. Provenir de la catégorie sociale d'« inactifs » présente des désavantages cumulatifs³² qui rendent difficiles les accès à un contrat d'apprentissage, à des formations insérantes ou à des structures spécialisées.

De façon notable, l'origine sociale semble influencer le processus d'orientation vers le CAP. Ainsi, en 2023, si 50 % des collégiens relèvent des catégories sociales employés, ouvriers, retraités ou inactifs, 80 % des élèves orientés vers un CAP en sont issus. Si l'on compte près de 35 % d'enfants d'ouvriers, de retraités ou d'inactifs au sein des établissements publics et privés sous contrat du second degré, ce pourcentage atteint 51,5 % dans les lycées professionnels et 68,6 % en SEGPA. Les enfants d'ouvriers ou d'inactifs, et dans une moindre mesure les enfants d'employés, sont surreprésentés dans le cycle professionnel. *« D'une façon générale, les établissements privés sous contrat scolarisent davantage d'élèves appartenant aux catégories sociales très favorisées (42,8 % d'enfants de chefs d'entreprise, de cadres et professions intellectuelles supérieures et de professeurs des écoles, contre 21,6 % dans le public) et beaucoup moins d'enfants appartenant aux catégories sociales défavorisées (16,4 % contre 38,8 % dans le secteur public). Ce constat se retrouve pour toutes les formations, y compris les dispositifs sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ou unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) »*³³.

1.4.1.2 ... et une origine scolaire très hétérogène

L'origine scolaire des élèves de CAP est plus diversifiée et hétérogène que celle des autres formations du second degré : ils sont moins souvent issus de classe de 3^e générale, proviennent davantage de 3^e prépa-métiers (dont un peu plus du tiers font le choix du CAP quand près des 2 / 3 optent pour une seconde professionnelle³⁴), de 3^e SEGPA et d'ULIS, et ont connu, pour près de 16 %, une réorientation, notamment après une rupture d'un contrat d'apprentissage. Mais qui sont ces collégiens ? Pour moitié environ (51,6 %), il s'agit d'élèves issus des classes de 3^e, dont les classes de 3^e prépa-métiers, et, pour un tiers d'entre eux, d'élèves issus des SEGPA et des Ulis, élèves auxquels l'apprentissage n'est guère ouvert. En CAP, les élèves issus des classes préprofessionnelles des collèges – prépa-métiers, SEGPA et ULIS – sont ainsi largement plus nombreux que ceux issus des classes de 3^e générale. La mission exposera plus loin l'intérêt porté par les équipes pédagogiques à ces élèves. Pourtant, les difficultés rencontrées sont multiples lors des PFMP : elles sont liées notamment aux gestes professionnels, à la maîtrise de la langue, à des formes de discriminations et des difficultés administratives auxquelles est confrontée une partie des élèves.

Relevant de la catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers, les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France font partie des publics accueillis en CAP. Ils intègrent pour près des 2 / 3, une UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) ou une UPE2A-NSA (non scolarisés antérieurement),

³⁰ Bernard Charlot, Madeleine Figeat, Histoire de la formation des ouvriers, Minerve, 1985, p. 356.

³¹ DEPP, RERS, 2024, p. 89.

³² Une note de la DEPP consacrée aux compétences acquises durant le parcours scolaire des élèves souligne qu'« en 2022, 41 % des enfants ayant des parents cadres ont de bons résultats en français, contre 6 % des enfants d'inactifs et 10 % des enfants d'ouvriers ; à l'inverse, 45 % des enfants d'inactifs et 26 % des enfants dans un ménage ouvrier sont en difficulté, contre 5 % des enfants de cadres supérieurs. Le constat est le même en mathématiques. L'ampleur des inégalités sociales évolue peu en français entre le CP et la sixième ». DEPP, Évolution des inégalités sociales de compétences au fil du temps et de la scolarité, Note d'information N° 24-21, juin 2024.

³³ DEPP, Repères et références statistiques, 2024, p. 88.

³⁴ Les taux d'orientation des élèves issus de 3^e prépa-métiers vers le CAP restent assez stables, autour de 36 % (35,7 % en 2021, 36,4 % en 2022 et 36 % en 2023) contre 62 % qui optent pour une seconde professionnelle. « Cette année, les taux des demandes et des décisions d'orientation sont favorables à la seconde professionnelle plutôt qu'à la 1^{re} de CAP, qui sont en baisse (entre 0,5 et 0,4 point). Ce sont principalement les filles qui choisissent la 2^e de professionnelle, les garçons préférant s'orienter vers un CAP » (<https://eduscol.education.fr/document/41189/download.p.14>).

tandis que 20 % d'entre eux sont pris en charge dans une classe ordinaire avec un soutien en FLS (français langue de scolarisation). En 2024, une note de la DEPP indique que « Parmi les élèves allophones scolarisés en lycée, 42 % sont inscrits dans une formation professionnelle du second degré, majoritairement en première année de CAP ou en seconde professionnelle. 16 % des lycéens allophones sont scolarisés dans une classe spécifique pour allophones sans module de rattachement à un niveau scolaire. »³⁵. La progression du nombre d'élèves allophones dans les établissements scolaires a amené l'institution scolaire à mettre en place des dispositifs et des ressources en vue de les accompagner durant leur parcours en privilégiant la scolarisation en milieu ordinaire.

De fait, l'hétérogénéité scolaire des publics préparant le CAP est bien plus forte au sein des lycées professionnels qu'au sein des centres de formation d'apprentis. Elle s'est renforcée ces dernières années de l'augmentation d'élèves à besoins éducatifs particuliers et plus spécifiquement d'élèves en situation de handicap qui, et pour une partie d'entre eux, faute de structure d'accueil et de formation adaptée, sont scolarisés en milieu ordinaire. Les élèves en situation de handicap ne bénéficient que rarement d'avis médicaux en lien avec leur orientation.

1.4.1.3 Des élèves en CAP aujourd'hui plus jeunes que les générations antérieures

On observe un rajeunissement des élèves entrant en CAP : désormais, un élève sur deux est « à l'heure de son parcours de formation », quand ce n'était le cas que pour un élève sur dix en 2000. Pour l'année 2023, ces pourcentages sont de 46 % d'élèves âgés de 16 ans et moins (soit près de la moitié des effectifs), de 38 % d'élèves âgés de 17 ans et 15,7 % d'élèves âgés de 18 ans ou plus.

Âge des élèves	< = 16 ans		17 ans		> = 18 ans		Total	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Rentrée 2019	9 287	23 %	21 420	53 %	9 695	24 %	40 402	100 %
Rentrée 2023	17 380	46 %	14 800	38 %	6 078	15,7 %	38 708	100 %

Ce rajeunissement des élèves de CAP soulève des interrogations quant à leur insertion professionnelle une fois le diplôme obtenu puisque, n'étant pas forcément majeurs, ils peinent à être recrutés dans certains secteurs³⁶. Par ailleurs, et comme cela a été observé s'agissant de leurs camarades en baccalauréat professionnel, le rajeunissement des publics génère des souhaits de poursuite d'études. En effet, les élèves arrivent plus jeunes, parfois trop jeunes sur le marché du travail. La poursuite d'études est alors envisagée comme un moyen de patienter pour atteindre l'âge requis et donne le temps d'acquérir une qualification renforcée. Or, cette poursuite d'études n'est pas aisée pour certains diplômés du CAP dont les caractéristiques ont été énoncées plus haut. Pour leur part, les apprentis sont plus âgés que les scolaires, car seule la moitié d'entre eux est issue directement du collège. Les autres ont souvent bifurqué vers ces formations suite à une orientation initiale peu satisfaisante.

1.4.1.4 Des spécialités genrées et davantage de garçons que de filles

Filles et garçons se répartissent de manière inégale selon les spécialités : les filles représentent 39,4 % des élèves de CAP et de bac professionnels publics. Mais la répartition des filles et des garçons reste très marquée selon les spécialités de formation. Ainsi, en CAP « bâtiment : construction et couverture » (public et privé), la part des filles est de 2,7 %. Dans la spécialité « finitions » du bâtiment, cette part passe à 8 %. En structures métalliques, le pourcentage des garçons reste aussi très élevé et les filles ne constituent que 3,8 % de l'effectif. Dans les domaines de la production, et hormis les spécialités du textile, habillement, cuir et peau où elles sont majoritaires, les filles ne représentent que 19,7 % des effectifs totaux de CAP. En CAP « équipier polyvalent du commerce », elles sont 52,7 %. Ce pourcentage passe respectivement à 86,4 % en esthétique-cosmétique. Dans toutes les spécialités des services confondues, les filles représentent 59,5 % des effectifs en CAP. La mission note globalement la forte concentration de filles sur quelques CAP peu insérants (AEPE « Accompagnant éducatif petite enfance », 2AGA « Agent accompagnant au grand âge »).

³⁵ DEPP, « 89 500 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2022-2023 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien en français langue seconde », Note d'information, n°24-40, septembre 2024.

³⁶ Annexe 8 : Jeune de 15 à moins de 18 ans en entreprise : travaux interdits et travaux réglementés.

1.4.2. Une surreprésentation d'élèves en situation de handicap avec des conséquences sur la persévérance et le décrochage scolaires³⁷

La loi du 11 février 2005 redéfinit le handicap comme le résultat de l'interaction entre les caractéristiques personnelles d'un sujet et son environnement : celle du 8 juillet 2013 introduit pour la première fois le terme d'inclusion en France. La circulaire du 25 août 2016 précise le cadre de la formation professionnelle, puis, plus récemment, les circulaires de rentrée de 2019 et 2022 réaffirment la volonté de l'État français de s'engager pour une école pleinement inclusive.

Un rapport de la Cour des comptes pointe la surreprésentation des élèves en situation de handicap (ESH) au sein des lycées professionnels : « En moyenne, 3,3 % des élèves scolarisés en France sont en situation de handicap. Depuis 2020, ce pourcentage d'élèves est plus élevé dans le second degré (3,5 % des élèves) que dans le premier degré (3,2 % des élèves). Dans le secondaire, 4,4 % des élèves sont en situation de handicap à la rentrée 2021 au collège. Leur présence est faible au lycée général et technologique, avec 0,9 % des effectifs d'élèves. À l'inverse, c'est en lycée professionnel que la part d'ESH est la plus élevée (4,9 % en 2021, contre 3 % en 2017) ». ³⁸ Le rapport montrera plus loin que cette surreprésentation s'explique par la procédure d'affectation avec une priorisation souvent accordée pour des CAP spécifiques et identifiés comme susceptibles d'accueillir ces élèves « prioritaires ». Lors des auditions, la mission a fait les mêmes constats et a entendu à plusieurs reprises l'expression « CAP réservés ». Ce constat conduit à s'interroger sur :

- la manière dont ces élèves sont orientés et accompagnés ;
- la capacité des lycées professionnels à assurer leur accueil et la validation du CAP dans la mesure où ces publics sont aussi exposés aux risques de décrochage et d'abandon, notamment lors de la transition collège-lycée professionnel ;
- la sécurisation des parcours des élèves en situation de handicap et leur insertion professionnelle à l'issue de la formation.

Lors des entretiens, la mission a recueilli un certain nombre de témoignages faisant état des tensions engendrées par l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers et plus spécifiquement, des élèves en situation de handicap. Souvent très contraints dans leurs poursuites d'études, ils peuvent aussi être orientés vers des spécialités professionnelles qui les mettent en difficulté, les obligent à envisager une réorientation, ce qui, en soi, constitue un facteur supplémentaire de fragilisation du parcours, de décrochage ou de démotivation scolaire³⁹. De fait :

- « les enseignants notent une augmentation des élèves avec des notifications, dys et troubles du comportement. La cartographie des PPRE, PAP, PPS et PAI⁴⁰ devient trop confuse. Les différences ne sont pas si nettes » (un proviseur) ;
- les équipes sont unanimes sur cette difficulté à comprendre, à suivre l'évolution des demandes institutionnelles et à accompagner correctement les élèves. « Le LP semble être un trou noir de l'école inclusive. Comment prendre en charge ces élèves. On rentre dans le cadre des PPRE, c'est débrouillez-vous ? Les élèves arrivent au lycée, ils ont été tellement accompagnés au collège et ils retrouvent une normalité en LP » (témoignage d'une équipe d'enseignants) ;
- l'évolution des publics de CAP en LP affecte moins le nombre d'élèves qui est resté relativement stable depuis une quinzaine d'années, mais concerne plutôt leur profil scolaire, cognitif et plus généralement comportemental. Le manque de places dans certaines structures adaptées, les structures en ULIS pro étant en moindre nombre que celles de collèges, conduit à l'accueil inadapté d'élèves qui exigent d'autres modalités de prise en charge et d'accompagnement et donc des compétences professionnelles qui ne sont pas toujours effectives chez tous les

³⁷ Annexe 9 : évolution du % des élèves à BEP dans les formations de niveau 3.

³⁸ Cour des comptes, L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, septembre 2024, p. 15.

³⁹ Le rapport de la Cour des comptes cité précédemment attire l'attention sur les risques de rupture scolaire qui restent élevés s'agissant des élèves en situation de handicap lors des transitions inter-degrés. Il observe qu'au sein de la voie professionnelle, « la prise en compte du handicap dans les métiers envisagés et les stages n'est réalisée qu'a posteriori de la scolarisation par le médecin scolaire, ce qui peut obliger des réorientations en cours d'année parfois complexes » (2024, op. cit, p. 95).

⁴⁰ PPPE (Programme personnalisé de réussite éducative) ; PAP (Plan d'accompagnement personnalisé) ; PPS (Projet personnalisé de scolarisation) ; PAI (Projet d'accueil individualisé).

enseignants. Pour ce proviseur, « *comme il n'y a pas de place en ITEP (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique), les élèves arrivent, il faut bien en faire quelque chose* ».

Ce sont aussi de multiples fragilités sociales et parfois familiales qui, conjuguées à une orientation peu choisie, affectent la « persévérance » scolaire et génèrent du décrochage. Comme le montrent les données issues de l'enquête Génération 2017⁴¹, le décrochage touche particulièrement les élèves de CAP, avec des ruptures scolaires précoces et des difficultés d'insertion professionnelle. De fait, « *Qu'ils ou elles aient transité par un dispositif Ulis en 3^e ou par une classe SEGPA, les élèves sortent par ailleurs plus tôt du système de formation en moyenne à 18,9 ans contre 20,7 ans pour les élèves passés par la 3^e générale et 19,3 ans pour celles et ceux passés par une 3^e professionnelle. L'observation peut paraître contre-intuitive si l'on postule que le handicap à l'école s'assortit plus fréquemment d'un risque de redoublement plus élevé, qui retarde d'autant l'âge moyen de sortie de formation. Mais c'est sans compter sur les abandons précoces de formation, qui peuvent à contrario rajeunir, par définition, cet âge moyen de sortie* »⁴² Cette enquête met aussi en évidence le fait que 40 % des élèves de SEGPA et d'ULIS quittent le système scolaire sans diplôme et que sur l'ensemble des interrogés, le tiers déclarent ne pas avoir obtenu leur premier vœu d'orientation. La question des relations avec les Instituts médico-sociaux (IMS) est posée. Les enseignants estiment que les accompagnements ne sont pas tous assurés, même pour les SESSAD (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile), la prise en charge n'est pas effective. « *Il est très difficile de trouver des structures de soin. Les élèves sont là, alors que pour certains devraient être en IME (Institut médico-éducatif)* » (témoignage d'une PLP de biotechnologie). Dans certains territoires, la liaison avec les collèges a été renforcée pour aider les équipes enseignantes et les élèves à identifier les attendus des formations et éviter que certains publics en grandes difficultés cognitives ou motrices ne s'orientent vers des CAP très exigeants et incompatibles avec leurs capacités à faire. Mais dans de nombreux cas, les notifications par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées), relevant de la démarche volontaire, des familles n'existent pas, et les enseignants découvrent les difficultés à l'issue de l'affectation dans leurs filières.

Le CAP en lycée professionnel est ainsi caractérisé par l'accueil d'élèves issus majoritairement de milieux défavorisés, plus jeunes que les anciennes générations, inégalement répartis selon le genre dans les différentes spécialités, et représentant une très forte hétérogénéité d'origine scolaire. Il connaît un accroissement significatif de la part des élèves à besoins éducatifs particuliers, et plus spécifiquement de publics en situation de handicap et, dans une moindre mesure, d'élèves allophones. La coexistence de toutes ces spécificités peut être très élevée dans certaines spécialités, jusqu'à parfois concerner l'essentiel, voire la totalité des élèves accueillis. Cela dessine un processus d'inclusion paradoxal devenu plus difficile et parfois peu porteur de sens qui a des conséquences en termes de stigmatisation des élèves⁴³ et sur la valeur du

⁴¹ Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) a mis en place un dispositif d'enquêtes qui permet d'étudier l'accès à l'emploi des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Tous les quatre ans, et ce, depuis la génération 2013, une enquête est réalisée auprès d'une cohorte de jeunes ayant en commun d'être sortis du système éducatif la même année. La même génération peut être interrogée plusieurs fois. Ainsi, la génération 2017 a été interrogée en 2020, 2021 et 2023, ce qui offre l'opportunité de mieux appréhender, et dans la durée, les modes d'accès et de stabilisation sur le marché du travail.

⁴² Hélène Buisson-Fenet, Valérie Fontanieu, Lisa Marx, « Que sont devenus les élèves issus des dispositifs Ulis et SEGPA ? Un éclairage sur deux volets de la "difficulté scolaire" à travers Génération 2017 », Parcours et expériences en formation initiale : quel(s) impact(s) sur l'insertion ? Tome 3, édité par Thomas Couppié et al., Céreq, 2024, p. 9.

⁴³ Pour appréhender la potentielle stigmatisation d'une partie des élèves préparant le CAP, il convient de partir de leur expérience, d'écouter leur propos mais aussi d'analyser certains paradoxes engendrés par le dispositif d'inclusion que constitue l'ULIS en lycée professionnel. Depuis 2010, l'inclusion en « milieu » ou classe ordinaire est devenue la norme et moins une possibilité pour les élèves en situation de handicap (Circulaire du 18 juin 2010 intitulée « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré » parue dans le [Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010](#)). L'ULIS est davantage un dispositif qu'une classe ou une structure stable. Mais en réalité, les enseignants et les élèves interrogés considèrent l'ULIS comme une classe. Une enquête ethnographique menée par Godefroy Lansade auprès d'élèves et d'enseignants coordonnateurs d'ULIS en lycée professionnel met en évidence les effets stigmatisants d'un dispositif qui, faute de réflexion de fond sur une approche en termes de continuum des apprentissages entre classe ordinaire et soutien ULIS lors d'espaces-temps spécifiques, engendre des dysfonctionnements. Les élèves suivis par l'ULIS vivent dans un « entre-deux » qui les empêche tant d'acquérir et de consolider les savoirs fondamentaux que les savoirs et les compétences professionnelles, ce qui contrarie l'obtention du CAP : « Ne pouvant pour la plupart suivre une inclusion pleine et entière dans une classe de CAP, ils oscillent entre présence et absence dans chacune des deux classes ; toujours en quête de ce qui a pu se dérouler en leur absence. Cette alternative d'égal intérêt pour les élèves les place face à un dilemme dans lequel faire un choix entraînera de fait des conséquences négatives. Sur le plan de la dimension épistémique, le choix d'une inclusion totale dans une classe de CAP les priverait de l'enseignement des savoirs fondamentaux qui pour la plupart leur fait défaut, mais s'avèrent indispensables pour aborder ceux dispensés en CAP. À l'inverse, le choix d'une scolarisation exclusive en ULIS empêcherait toute possibilité de formation professionnelle et irait à l'encontre du paradigme d'inclusion dans ses dimensions

diplôme, ainsi que des effets sur le travail des enseignants et des équipes éducatives. Lors des entretiens, des élèves expriment un sentiment de déclassement en jugeant de manière négative les autres élèves avec qui ils sont en classe et remettant en cause de manière vive la capacité à constituer un groupe et finalement à contribuer positivement au processus d'inclusion.

1.4.3. Une double polarisation liée à la nature du diplôme (CAP et baccalauréat professionnel) et au statut de la formation (scolaire ou en apprentissage)⁴⁴

Le CAP connaît une double polarisation de ses publics tant au sein des lycées professionnels qu'entre ceux-ci et les centres de formation d'apprentis. En effet, largement relégué – sauf pour certaines spécialités très convoitées et marquées par un taux de pression élevé – au sein des lycées professionnels, le CAP y est peu valorisé, comparé au baccalauréat professionnel, et se voit davantage confier la mission d'accueillir et de former les publics les plus fragiles scolairement au collège ou en situation de handicap.

Une note de la DEPP⁴⁵ montre qu'à l'issue de la troisième, 10 % des jeunes s'orientent en CAP : 4 % en apprentissage et 6 % sous statut scolaire.⁴⁶ Le choix du CAP sous statut scolaire s'explique en partie par les aspirations parentales, davantage portées sur les études longues, corroborées en cela par le souhait des élèves de première année de CAP d'entrer en seconde professionnelle. Dans le même temps, les parents de 8 apprentis sur 10 envisageaient déjà, dès le collège, un CAP pour leur enfant. « *L'orientation en CAP par apprentissage correspond plus souvent au souhait réel des parents que l'orientation en CAP sous statut scolaire : 79 % des parents des apprentis en CAP souhaitaient en 2020, juste avant la procédure d'orientation de troisième, une orientation en CAP pour leur enfant contre 63 % des parents dont l'enfant prépare un CAP sous statut scolaire. Ces derniers étaient plus nombreux à avoir envisagé une seconde professionnelle pour leur enfant (17 %, contre 12 %) » (note DEPP, p. 1).*

Cette polarisation des élèves au sein du LP selon qu'ils sont scolarisés en CAP ou en baccalauréat professionnel cohabite avec une autre polarisation liée au mode de préparation du diplôme : les apprentis préparant un CAP, par le fait même qu'ils sont sélectionnés par des employeurs, se recrutent davantage au sein des milieux professionnels artisans ou ayant des parents exerçant une activité professionnelle dans des domaines proches de ceux auxquels prépare le CAP⁴⁷. À l'inverse, les élèves préparant un CAP sous statut scolaire peuvent ne pas avoir choisi leur formation, voire être affectés dans une formation pour laquelle le conseil de classe avait exprimé des réserves ou un avis défavorable. Comme on le verra dans la partie II, la procédure d'orientation et d'affectation en CAP sous statut scolaire peut se traduire par des dysfonctionnements importants : élèves avec des troubles du comportement en CAP « accompagnement éducatif à la petite enfance », CAP « cuisine » ou en CAP « installateur en froid et conditionnement d'air », élèves atteints de daltonisme en CAP « électricien » ou encore de troubles épileptiques en CAP « paysagiste ». Les élèves peuvent être conscients du décalage, mais persèverent en faisant confiance aux adultes jusqu'au moment où cette confiance se rompt et que le décalage au projet l'emporte. La mission a été marquée par la fragilité des élèves qui manifestent une très forte sensibilité à la relation de confiance avec les adultes, mais qui peut basculer très vite vers de la défiance et l'arrêt net de toute formation. Bien que des évolutions existent, il convient de s'assurer en amont que l'orientation prise soit au minimum en lien avec les aptitudes actuelles du jeune.

En revanche, dans la mesure où l'apprentissage fonctionne sur une logique de recrutement, l'accession au contrat est portée par une analyse des capacités du jeune à effectuer non seulement les activités lors de la

physique et sociale » (Godefroy Lansade, La vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire, INSHEA/Champ Social, octobre 2021). L'auteur montre ainsi comment le stigmate entourant les élèves en situation de handicap les conduit à rechercher une « invisibilité » sociale lorsqu'ils sont avec leurs autres camarades, développent une grande vigilance quant au regard porté sur eux et ne s'adressent souvent qu'à leur coordonnateur ULIS en cas de difficulté d'apprentissage et peu aux autres enseignants.

⁴⁴ Annexe 10 : Le niveau scolaire et l'origine sociale des élèves influencent l'orientation vers le CAP sous statut scolaire ou sous statut d'apprenti.

⁴⁵ DEPP, « L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire est fortement liée au niveau scolaire et à l'origine sociale des élèves », Note d'information, N° 24-05, mars 2024.

⁴⁶ Le recrutement de l'apprentissage est plus diversifié. 50 % des apprentis de CAP ne viennent pas de 3^e, mais d'autres formations (2^{de} CAP, 2^{de} GT, seconde professionnelle, baccalauréat et autres).

⁴⁷ La mission a échangé avec plusieurs apprentis qui font état du fait que leurs proches – parents, frères ou sœurs – ont également préparé un diplôme par apprentissage. Cela favorise la mobilisation d'un capital social ou relationnel lorsqu'il s'agit de trouver un employeur afin de signer un contrat d'apprentissage.

phase d'apprentissage, mais au-delà, et sur du moyen terme, à répondre, a priori, aux exigences de l'insertion professionnelle. Les entreprises assurent ainsi le recrutement à venir. Lors de visites en établissements, la mission a ressenti la force de cette logique. Plus encore, il est fort probable que des élèves scolarisés en LP aspirent à la signature d'un contrat d'apprentissage, et de fait soient amenés à quitter leur lycée d'origine pour rejoindre un CFA. La concentration d'élèves à besoins éducatifs particuliers est alors renforcée dans les lycées professionnels, seul ordre de formation accueillant ces élèves. Il convient aussi de souligner que les apprentis comptent moins de filles que de garçons, et « (...) sont moins souvent issus de familles immigrées, davantage enfants d'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise et proviennent moins souvent de SEGPA » (L'état de l'école, op. cit, p. 10).

Pour un IA-DASEN, le diagnostic est sans appel : « J'ai deux regards sur le CAP : les CAP sous statut d'apprenti sont en réussite ; mais les CAP sous statut scolaire dans le public accueillent les élèves les plus fragiles, dont les employeurs n'ont pas voulu ou dont l'enseignement privé ne veut pas dans une démarche d'inscription. Le réseau public accueille plus d'élèves à BEP. On travaille sur un projet avec l'ARS (Agence régionale de santé) avec l'idée d'organiser une table ronde avec les milieux économiques pour accueillir les élèves en SH. On doit accompagner les enseignants qui se sentent démunis ».

La loi de 2018 a amplifié le fonctionnement d'un système de formation à deux vitesses, avec la voie de l'apprentissage destinée à des élèves qui choisissent le CAP pour s'inscrire dans un processus de professionnalisation, et la voie scolaire accueillant des élèves affectés du fait de leurs difficultés scolaires et/ou personnelles.

1.4.4. Une diversité des modes de préparation et de validation du diplôme qui se traduit par une différenciation sociale et des conséquences sur l'accès à la qualification⁴⁸

1.4.4.1 Des établissements de statuts très différents proposent des préparations au CAP

- **Au sein des lycées professionnels**

Pour les seuls élèves sous statut scolaire, des établissements d'enseignement publics ou privés sous contrat, issus de classe de 3^e, la formation préparant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est de deux ans⁴⁹. Mais pour des cas particuliers, des dérogations existent, pour accéder au diplôme en un ou trois ans en fonction des profils et des besoins particuliers des élèves. Ces adaptations de parcours résultent obligatoirement d'une décision de positionnement prise par le recteur ou par le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) par délégation du recteur, ou par le vice-recteur dans les collectivités d'outre-mer, sur proposition de l'équipe pédagogique et après dialogue avec l'élève ou sa famille (s'il est mineur).

La grille horaire du CAP prévoit une répartition du volume d'heures et des semaines de périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) entre la première et la seconde année. La durée totale des PFMP est de douze, treize ou quatorze semaines en fonction de la spécialité préparée⁵⁰. La durée de formation peut être réduite à un an, à la demande du candidat, notamment s'il possède un diplôme français au moins de même niveau ou d'un titre européen d'un niveau supérieur, et s'il peut faire valoir des compétences en lien avec la spécialité de CAP ciblée ou bénéficier réglementairement de dispenses d'épreuves. Ce point réglementaire est important, car il offre la possibilité de construction de parcours permettant l'obtention de deux CAP en trois années de scolarité. La mission a pu observer l'intérêt de cette mesure pour des élèves issus de premières ou terminale professionnelle, technologique ou générale. Ils sont dispensés, à ce titre, des épreuves d'enseignement général du CAP. Quelques candidats profitent de cette mesure lorsqu'ils sont sortis du système scolaire sans qualification, mais sont accompagnés lors d'un retour en formation. Dans tous les cas, un positionnement pédagogique est construit par l'équipe pédagogique afin d'argumenter la proposition de réduction de la durée de formation. La demande est ensuite instruite par les autorités rectorales et la décision du recteur, formulée au plus tard à la date d'inscription aux examens. Le nombre minimal de semaines de PFMP est de cinq semaines. À l'inverse, afin de prendre en compte des situations particulières,

⁴⁸ Annexe 10 : Une diversité des profils des publics préparant un CAP : des élèves, des apprentis et des adultes en formation continue ou validant le diplôme par VAE.

⁴⁹ Application des dispositions de l'article D. 337-6 du code de l'éducation.

⁵⁰ Conformément aux arrêtés du 19 avril 2019 et du 22 juillet 2019 précités. Pour les spécialités de CAP qui ont été créées ensuite, en fonction de la durée fixée est communiquée dans l'arrêté de création de la spécialité.

la réglementation offre la possibilité d'un allongement d'un an de la durée de formation après décision de positionnement⁵¹. Cette décision est prise par les autorités rectorales suite à l'instruction d'une demande de positionnement. Cet allongement du parcours de formation ouvre alors la possibilité de présenter des unités en deuxième et en troisième années. L'article D. 337-9 du code de l'éducation prévoit en effet que le recteur puisse accorder une dérogation individuelle à l'obligation qu'ont les candidats sous statut scolaire de présenter l'ensemble des épreuves au cours d'une seule session. Au cours des visites, la mission a pu observer que cette possibilité était peu mobilisée alors qu'elle offre une souplesse afin de proposer une individualisation des parcours⁵². Le parcours en trois années est mis en place dans les structures existantes avec parfois des capacités d'accueil limitées. La raison porte peut-être sur un malentendu. Ce parcours trois ans est déployé sans moyen supplémentaire, sans création de structure, alors que les établissements peuvent attendre que des moyens soient réellement programmés et affectés à ce dispositif. Dans les quelques établissements au sein desquels cette possibilité est installée, la proposition est négociée avec la famille. Dans les établissements accueillant une ULIS pro, l'établissement est doté d'un coordonnateur Ulis dont les missions sont définies par une circulaire de 2015⁵³. De fait, la principale préoccupation porte sur la scolarisation et la socialisation des élèves.

Pour les scolaires, la formation a une durée de 900 heures en première année, 800 heures en deuxième année avec environ 30 % de l'horaire pour l'enseignement général⁵⁴.

- **Les EREA, des établissements accueillant des élèves présentant des difficultés scolaires importantes et persistantes**

Au sein du réseau des établissements de l'éducation nationale, les EREA (Établissements régionaux d'enseignements adaptés) ont un statut un peu particulier. Ils accueillent des élèves du second degré (à partir de la classe de 6^e) qui connaissent des difficultés scolaires importantes et persistantes, qui peuvent être accompagnées de difficultés sociales faisant obstacle à leur réussite. En classe de lycée, le public scolarisé ne se limite pas au seul recrutement de collégiens issus de sections de l'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), mais doit aussi pouvoir concerner des élèves pouvant tirer bénéfice des formations et de l'encadrement proposés par ces établissements. La scolarisation de ces élèves s'effectue au sein des classes de l'établissement ou dans les établissements du réseau scolaire local (par exemple des inclusions partielles en lycée professionnel) en privilégiant les projets individuels de formation. Ils offrent, en complément de l'enseignement général adapté et de la formation professionnelle, un accompagnement pédagogique et éducatif en internat éducatif, dont les particularités tiennent en partie au public accueilli et à l'intervention d'enseignants du premier degré et du second degré et à des assistants d'éducation. Lors de visites dans des EREA, les membres de la mission ont été marqués par la qualité et la cohérence de la prise en charge des élèves par l'ensemble des enseignants et des éducateurs, assurant ainsi un accompagnement en continu.

- **Dans les centres de formation en apprentissage**

Pour les apprentis, le temps de formation dans un CFA est plus court que celui des formations dispensées dans les lycées professionnels sous statut scolaire, le temps passé chez l'employeur étant considéré comme un temps de formation alternatif. Le CFA dispense les enseignements nécessaires pour préparer le diplôme prévu au contrat d'apprentissage. Pour un CAP, les durées de formation minimales exigées pour l'inscription à l'examen en CFA sont de 800 heures (soit environ 23 semaines de cours) si le diplôme est en deux ans et de 400 heures s'il se déroule sur une année (soit environ 12 semaines de cours). Le rythme de l'alternance est souvent de deux semaines en entreprise pour une semaine au CFA. La flexibilité de la capacité d'accueil des CFA en première professionnelle leur permet également d'assurer une poursuite d'études pour les titulaires d'un CAP. Tous sont dotés d'un référent handicap chargé à la fois de travailler sur la conception de parcours adaptés à mettre en place avec les maîtres d'apprentissage et de la coordination des différentes interventions. Très clairement, le principal processus activé est un processus de professionnalisation.

⁵¹ L'article D. 337-6 du code de l'éducation.

⁵² En 2023, sur 309 élèves préparant le CAP en trois ans, 220 l'ont validé, soit un taux de réussite de 71 % contre 83 % chez les élèves préparant un CAP en deux ans.

⁵³ Circulaire 2015-129 du 21 août 2015.

⁵⁴ Annexe 11 : volume horaire de référence en CAP.

Les programmes de formation et les épreuves d'examen sont identiques pour les élèves et les apprentis préparant les mêmes diplômes⁵⁵.

- **Au sein des maisons familiales rurales**

Les maisons familiales rurales (MFR) dispensent des formations dont les ministères certificateurs sont le ministère de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire (MASA) et le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ). Ces formations recouvrent des spécialités que l'on retrouve en lycée professionnel (alimentation, restauration, commerce...)⁵⁶. Elles peuvent également être des Centres de formation pour adultes ou des Centres de formation d'apprentis avec des formations de l'éducation nationale sous convention avec les conseils régionaux (représentant environ 15 000 stagiaires ou apprentis). Au total, elles accueillent 95 000 élèves, apprentis ou stagiaires. Sur la région Pays de la Loire par exemple, cela représente 15 000 jeunes. Les MFR reçoivent des adolescents ou des adultes après les différents paliers d'orientation existants : classes de 5^e, 4^e, 3^e, de seconde, ou de terminale.

Depuis la loi Rocard de 1984, ces structures dispensent « des enseignements à rythme approprié », selon les termes du MASA, que l'on peut traduire par « alternance ». Ce dispositif se caractérise par des phases de présence dans l'établissement scolaire et des séjours dans le milieu professionnel. Pour les formations préparant au CAP, le rythme est environ d'une semaine en établissement pour deux semaines en milieu professionnel sous la responsabilité d'un maître de stage. Dans les MFR, les moniteurs et les monitrices dispensent un enseignement modulaire et pluridisciplinaire, sans distinction officielle entre enseignement général et enseignement professionnel. Leurs fonctions recouvrent également l'encadrement des élèves dans le suivi des stages, la rédaction des rapports de stage et les activités proposées dans l'établissement au-delà des face-à-face pédagogiques, comme l'animation des veillées en internat ou des rencontres hebdomadaires avec les familles. Les contrats de travail de cette catégorie de personnels portent sur un volume de 35 heures par semaine de présence en établissement.

Ces formations s'inscrivent dans plusieurs secteurs relevant du MASA et du MENJ (notamment la production et la maintenance des équipements agricoles, les services aux personnes et aux territoires, l'aménagement de l'espace et la protection de l'environnement).

Les MFR se sont positionnées, dans les années quatre-vingts, comme des leviers dans la lutte contre le « décrochage scolaire ». Elles se présentent, dans les médias et dans leurs brochures institutionnelles, non plus comme un espace de formation aux métiers agricoles, mais comme des lieux de remédiation attirant des jeunes qui sont « *fâchés avec les temps pleins scolaires de formation* »⁵⁷. Jacques Bonniel avait constaté que les scolarités des élèves des MFR se caractérisaient par une série de difficultés ayant provoqué leur orientation⁵⁸ vers ces structures. Ces élèves rejetaient la forme scolaire des apprentissages et valorisaient des savoirs se transmettant dans la famille. Dès les années soixante-dix, les personnels encadrants étaient ainsi, selon l'auteur, déjà confrontés à ce type de publics.

Les MFR n'ont pas constitué initialement « *un dispositif pédagogique* », mais visaient à contrer l'essor de la scolarisation dans le second degré et le risque de voir des enfants issus des milieux agricoles se détourner du métier de leurs parents. Elles se sont saisies progressivement des questions pédagogiques avec l'essor de la scolarisation de masse dans le second degré et l'émergence de l'échec et du décrochage scolaires. Clairement, lors des visites dans quelques MFR, la mission a pu ressentir l'expérience douloureuse vécue par les élèves au collège et la satisfaction de se voir proposer d'autres modalités de formation centrées sur les activités en milieu professionnel, et soutenues par la qualité d'un accompagnement permis par la forte présence des moniteurs. Le positionnement affirmé par les MFR est explicitement une réponse aux effets de la massification de l'enseignement secondaire qui conduit, d'une part, à l'augmentation des niveaux de qualification avec comme horizon majeur le niveau 4 (le baccalauréat en l'occurrence) et d'autre part, à la

⁵⁵ Les taux de réussite en CAP sont légèrement meilleurs chez les apprentis que chez les élèves de LP. Voir l'annexe 6

⁵⁶ La loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984, portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privés, reconnaît la spécificité structurelle et pédagogique des maisons familiales rurales et en fait des partenaires à part entière du paysage éducatif national.

⁵⁷ Christophe Massip (2004) Le référentiel métier de « moniteur de MFR » Dans [Le référentiel personnel de l'agir professionnel, un instrument de la professionnalisation de formateurs d'un dispositif de formation par alternance ?](#) (Page 156-159).

⁵⁸ Jacques Bonniel, (1982), L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les maisons familiales rurales, thèse de doctorat sous la direction de Guy Vincent, Lyon II.

dévalorisation de l'enseignement professionnel court. Les MFR orientent leur mission vers l'accueil d'élèves réfractaires à l'enseignement scolaire classique. Aux yeux des agents de formation, les situations d'enseignement se veulent être en rupture avec la modalité de formation très scolaire qu'ont subi bon nombre des jeunes qui sont accueillis. Selon eux, les « *MFR instaureraient un nouveau contrat didactique qui donnerait sens au travail scolaire* ». L'apprentissage dans les MFR ne doit pas couper les élèves de leur univers de référence qui se situe en dehors de l'école. Les moniteurs disent donc ne pas vouloir se référer à des normes étrangères aux projets personnels des élèves, mais plutôt à leurs expériences propres. Ils assument pleinement leur mission de formateurs, mais aussi d'éducateurs au sens où les jeunes sont pris dans leur globalité et accompagnés dans le cadre d'une proximité pédagogique rapprochant les temps de formation en MFR des temps de formation en milieu professionnel. Il est également important de noter que plus qu'une affectation en MFR, les directeurs de ces structures pensent l'inscription comme un temps de contractualisation entre le jeune et son projet, sa famille et la MFR.

Les observations et entretiens menés avec des élèves de MFR montrent l'existence d'une réticence, voire d'une résistance à l'égard de l'enseignement général. Cela signifie qu'en dépit de l'appel à leur expérience et de pratiques pédagogiques dites « actives », les MFR rencontrent des difficultés similaires à celles observées en LP s'agissant de cet enseignement. La proximité pédagogique installée par les moniteurs en charge de l'enseignement professionnel a toutefois des effets plus mobilisateurs sur les apprentissages. Le travail autour du cahier de suivi de la formation, la formalisation des préparations et retex sur ce qui va être fait dans le temps professionnel sont de nature à engager les jeunes sur des compétences liées aux fondamentaux, notamment en mathématiques et en français. Il est à remarquer que les moniteurs semblent davantage attachés à l'objectif de resocialiser leur public qu'à sa préparation à l'insertion professionnelle : « *Aux yeux des agents et dans leurs pratiques d'encadrement effectives, les formations des MFR considérées a priori comme "professionnelles", n'ont pas nécessairement comme objectif prioritaire la préparation à un métier. Elles s'apparentent davantage à un travail de socialisation scolaire visant à une transformation de soi, dont les expériences de stage ne sont qu'un support parmi d'autres pour atteindre cet objectif orienté vers la "responsabilisation" des jeunes* »⁵⁹. La socialisation, que l'on pourrait entendre comme le processus de construction des CP, apparaît comme une condition pour construire un projet et finalement favoriser l'insertion professionnelle. Le processus d'inscription nécessite de multiples rencontres avec la famille « *Si on ne voit pas la famille, on ne prend pas* » (directeur de MFR). À cet égard, la mission a constaté que la participation intense des jeunes en formation aux tâches quotidiennes d'entretien et de restauration dans la MFR constituait également un levier de socialisation et de bien-être pour ces jeunes.

- **Un autre mode de formation, les écoles de production**

L'école de production est un mode de formation initiale au même titre qu'un lycée professionnel (LP) ou un centre de formation d'apprentis (CFA). Les écoles de production en adhérant à la fédération nationale des écoles de production respectent quelques principes :

- assurer une formation professionnelle : une école ouverte à tous les jeunes dès 15 ans en priorité qui manifestent de l'intérêt pour une formation professionnelle. Leur admission est indépendante de leur seul parcours scolaire. Ils bénéficient d'un accompagnement individualisé et personnalisé. L'approche pédagogique se veut clairement éducative, au service de l'autonomie du jeune, et pas seulement professionnelle, formalisée dans un projet écrit et structuré. Il s'agit de former à un métier avec un objectif d'excellence, et cela est assuré par des « maîtres professionnels ». Ce mode de formation cherche à articuler l'accès à la qualification appuyée sur une démarche de production répondant à une commande d'entreprise, et préparation à l'insertion professionnelle ;
- des modalités pédagogiques centrées sur la pratique pour aller à la théorie : il s'agit comme l'énonce leur ligne d'action de « Faire pour apprendre ». L'orientation pédagogique est clairement affirmée et mise en œuvre, non seulement dans les matières professionnelles, mais aussi dans les matières générales. Un volume significatif de production (produits et services) est visé et est destiné à la vente dans les conditions réelles du marché. Ces écoles associent pratique et théorie au même endroit dans la même semaine. La formation pratique et la formation théorique se font sur un même site, avec des professionnels du métier pour les compétences

⁵⁹ Joachim Benet Rivière, « Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire », Formation emploi, 151, 2020, p. 62.

professionnelles, en lien étroit avec les enseignants des matières générales afin d'assurer un enseignement théorique cohérent avec la formation pratique. Au minimum, 60 % de l'horaire total sont consacrés à la formation du jeune en situation de production.

Les écoles de production privilégient un processus de socialisation et de professionnalisation en investissant une dimension relationnelle et de proximité⁶⁰. Ainsi, un élève préparant le CAP « Production et service en restaurations » mentionne le fait que les « maîtres formateurs » sont très disponibles et à l'écoute de ses difficultés de compréhension, ce qui l'a rassuré et a facilité son engagement dans les apprentissages.

Sans entrer dans une comparaison précise des publics accueillis au sein de ces différents établissements de formation, un point commun apparaît, celui de l'accueil d'élèves qui ont été en difficulté au collège, difficulté qui peut aller jusqu'à une rupture avec le modèle scolaire. Toutefois, le public des CFA est différent des publics accueillis par les autres types de structure et fait preuve d'une maturité, d'une capacité à s'inscrire dans un projet de formation, autant de caractéristiques appréciées par les employeurs. Les CFA ont cette opportunité de pouvoir accueillir et former selon des modalités spécifiques, des jeunes qui ont une connaissance des conditions d'exercice d'une activité professionnelle. Le contrat d'apprentissage permet alors aux entreprises de choisir ou de sélectionner les jeunes qui pourront avoir recours à cette voie de formation et accéder à des formations repérées comme les plus insérantes. La modalité de formation et les formations qu'ils proposent les conduisent à accueillir les élèves les plus susceptibles de réussir leur formation et leur insertion professionnelle. De fait, un clivage apparaît entre les CFA et les LP.

Si chacun des modèles de formation présentés ci-dessus présente des particularités, un autre point commun les réunit. Les MFR, les écoles de production et les lycées professionnels privés accueillent des élèves à partir d'un processus d'inscription permettant de s'assurer de la cohérence entre les caractéristiques et les motivations du jeune et les exigences des activités professionnelles associées au diplôme visé. La place des familles est essentielle dans ce processus, et cela est encore plus prégnant s'agissant des MFR.

Les différents établissements préparant le CAP se distinguent à la fois par les modalités de formation, intégrant des dimensions éducatives, et par le statut occupé par les élèves et les jeunes. Ils n'ont *in fine* pas affaire aux mêmes publics. Les MFR comme les CFA sont moins concernés par les évolutions en termes de publics affectant les lycées professionnels. S'ils accueillent un nombre croissant de publics à besoins éducatifs particuliers, ces derniers restent en nombre bien inférieur à ce qui est observé en lycée professionnel. Par ailleurs, les MFR ayant développé historiquement une logique de formation associant fortement les familles, installant de fait une co-éducation dans le cadre d'un suivi de proximité, elles offrent des atouts qui ne sont pas ceux dont disposent les lycées professionnels. Pour autant, et sitôt signalées ces différences, il convient de souligner que la majorité des publics préparant le CAP et ce, quels que soient le statut et les modalités, appartient aux franges sociales les moins favorisées et cumule souvent des difficultés qui nécessitent une attention institutionnelle particulière. Par ailleurs, la mission estime que l'atout d'un suivi et d'un accompagnement de proximité doit être développé au sein des lycées professionnels. Ce point est abordé plus loin dans la partie III.

Au-delà des modalités de formation, la mission s'est attachée à identifier quelques facteurs susceptibles de favoriser l'accompagnement de l'élève. Parfois, cet accompagnement intègre des dimensions liées à l'adaptation du poste de travail en entreprise. Ainsi, à la CCI d'Angers, il y a une volonté de créer des « environnements capacitants »⁶¹ lors du temps passé en milieu professionnel en faisant appel à des ergonomes : « *Durant quelques heures par semaine, l'ergothérapeute va en entreprise. Parfois, on aménage juste les examens. On doit aider les formateurs et ne pas les laisser seuls. Avec une limite : on a des moyens dans les structures spécialisées qui disparaissent et les jeunes arrivent chez nous. Il y a des effets de seuil, des limites de métiers.* » (témoignage d'un directeur de CFA).

L'accompagnement est également d'ordre administratif, quand il s'agit de monter un dossier pour des apprentis identifiés, en vue de bénéficier d'une prise en charge institutionnelle. « *On se présente dans chaque classe, on revient en individuel. Parfois cela passe par une planification des GEVA-sco (Guide d'évaluation des*

⁶⁰ L'arrêté du 18 novembre 2024 fixant la liste des écoles de production prévue à l'article L. 443-6 du code de l'éducation, indique qu'elles sont au nombre de 61 réparties dans tout l'hexagone. Elles forment actuellement environ 2 600 jeunes.

⁶¹ Sur les environnements professionnels capacitants, voir Solveig Fernagu Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », Formation emploi, N° 119, 2012.

besoins de compensation en matière de scolarisation). Il y a un accompagnement spécifique des élèves reconnus RQTH (Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé). Des partenaires sont sollicités (Cap Emploi, ...). Un employeur accueillait un jeune avec des troubles. Il avait une proposition d'apprentissage dans une grande surface. en lien avec Cap Emploi pour avoir un accompagnement sur le processus de formation. On fait le travail d'accompagnement en entreprise : c'est la première année où on a eu un élève accueilli par un employeur qui a proposé un contrat d'apprentissage à un élève en situation de handicap, le RH du supermarché X a dit que ce serait bien de mobiliser Cap Emploi, ce qui permettra aussi de favoriser l'insertion. On a besoin d'une demi-journée par semaine pour accompagner les jeunes en SH. On a un rôle de médiateur auprès des entreprises, on les conseille en évoquant l'AGEFIP qui aide financièrement pour l'accueil des personnes en SH. » (témoignage d'un directeur de CMA)

Au sein de ces différentes structures, la mission a pu repérer plusieurs facteurs susceptibles de favoriser l'accompagnement, et la mise en réussite des jeunes qui seront approfondies plus loin dans le rapport, parmi lesquels une logique d'inscription plutôt qu'une logique d'affectation, des modes de préparation en amont de l'orientation vers le CAP, des modalités d'accueil et de formation, une importance conférée au travail collectif, une valorisation de l'activité de production réelle, une intégration d'activités physiques volontaires dans le temps périscolaire ou encore un attachement des élèves à leur lieu de formation.

Des constats effectués par la mission au niveau national, une prise de conscience urgente s'impose : il s'agit de prendre toute la mesure d'une situation scolaire et de formation dégradée, à la fois pour les élèves et leur parcours hétérogènes et exposant à des risques de marginalisation, et pour les lycées professionnels confrontés à une tension entre accueil d'élèves en très grande difficulté et leur acquisition des compétences attendues pour prétendre à une qualification.

- **Au niveau national (ministère de l'éducation nationale, ministère de l'agriculture, ministère du travail, de la santé, des solidarités et des familles, branches professionnelles et régions)**

Préconisation 1 : Rendre plus visible et plus explicite la place du CAP dans la réflexion interministérielle associant les branches professionnelles, les régions et le secteur médicosocial. Cela constitue un impératif en vue de piloter l'offre de formation et ses effets sur l'insertion professionnelle et sociale des publics, à partir de données quantitatives et qualitatives fiables. L'objectif est de mieux appréhender la place que le CAP occupe tant au niveau de l'accueil des publics sous différents statuts qu'au plan de sa contribution à l'activité économique et à ses besoins. Il est indispensable de lui redonner les moyens d'assumer ce double rôle, rôle social et diplôme d'insertion pour tous les élèves y compris des élèves fragilisés et ce, quelle que soit la voie de formation suivie. À ce titre, la création d'un observatoire ou d'un comité de suivi est recommandée. La mission alerte sur la situation très dégradée qui caractérise les élèves et les CAP proposés dans les lycées publics.

Préconisation 2 : Construire les bases d'une réelle politique de l'inclusion scolaire des élèves de CAP en LP. Cette politique doit être à la hauteur des enjeux. Il s'agit de veiller systématiquement à installer une mixité scolaire des publics de CAP (au sens d'une origine scolaire diversifiée, élèves issus de 3^e générale, de 3^e Segpa, de 3^e prépa-métiers, d'Ulis...) appuyée sur l'élaboration progressive d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle. C'est l'un des objectifs principaux du **parcours Avenir et du Plan Avenir** (L'orientation pour que l'avenir soit un choix). Même si la procédure d'orientation en fin de classe de troisième pour les élèves en situation de handicap relève du droit commun sans aucune exclusion de filières, il s'agit de construire des projets cohérents et adaptés favorisant la réussite, l'inclusion sociale et professionnelle de chacun.

PARTIE II – AU NIVEAU ACADÉMIQUE, LES MODALITÉS DE PRÉPARATION DE LA CARTE DES FORMATIONS ET LES MODALITÉS D'ORIENTATION ET D'AFFECTATION EN CAP SONT À AMÉLIORER

Dans cette deuxième partie, la mission analyse les processus pilotés au niveau académique : élaboration de la carte des formations et modalités d'orientation et d'affectation des élèves vers le CAP. Elle relève une certaine dévalorisation du diplôme au sein de l'institution scolaire, une connaissance insuffisante du CAP au collège, un dysfonctionnement des procédures d'affectation qui conduisent à des phénomènes d'éviction d'élèves pour lesquels le diplôme aurait constitué un véritable levier de réussite. De fait, aujourd'hui, le CAP est largement utilisé par l'institution scolaire pour accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers.

2.1. Le pilotage de la carte des formations construite en région académique ne prend pas suffisamment en compte les problématiques liées au CAP

L'offre de formation dans les LP a été contrainte pour les diplômés de niveau 3. Le CAP ne fait pas l'objet d'une attention spécifique de la part des académies, mais reste « noyé » dans le regard global porté sur la voie professionnelle. L'élaboration de la carte des formations n'aborde pas de manière spécifique le CAP : « *on n'a pas de doctrine sur les CAP, on s'adapte à la situation du secteur. La carte des formations prend en compte une diversité de situations* » (témoignage d'un recteur). La question est abordée sous l'angle de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers : « *Si on ferme des CAP, que faire des élèves de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté)⁶² ? Comment réussir la société inclusive si on ferme les formations qui les accueillent ? Mais peut-on se contenter de les accueillir s'il y a des difficultés d'insertion professionnelle par la suite ?* » (témoignage d'un DRAIO⁶³).

Le travail et les échanges consacrés au CAP entre les académies et les régions portent surtout sur les plateaux techniques ; le parcours de l'élève et son devenir professionnel ne constituent pas une préoccupation : « *Les formations de CAP, on a une carte déjà existante, l'essentiel des échanges porte sur le baccalauréat professionnel et les BTS. Pour nous, la priorité, c'est d'accrocher l'élève, je ne suis pas pour réduire le CAP au profit du bac pro* », avance un DRAFPIC.

Lors des entretiens avec la mission, les interlocuteurs ont évoqué le rôle des indicateurs repris dans Orion⁶⁴ (taux de poursuite d'études et taux d'insertion professionnelle). Le taux de poursuite d'études des élèves titulaires d'un CAP est limité par la capacité d'accueil en première professionnelle. Ces élèves ne sont pas prioritaires par rapport à d'autres (élèves de seconde bac pro ou de seconde GT). Aucune des académies visitées n'a pris l'initiative de calibrer les capacités des classes de premières professionnelles pour que ces élèves soient accueillis. La poursuite d'études des CAP est un quasi impensé, alors même que les élèves titulaires d'un CAP ne sont pas toujours majeurs et en capacité de rejoindre le marché du travail pour s'y insérer. Les certificats de spécialisation ou mentions complémentaires (MC) semblent moins valorisés que des poursuites d'études vers la classe de première de baccalauréat professionnel. En général, la seule possibilité offerte aux élèves est celle de préparer un deuxième CAP en un an, dans un champ professionnel proche ou connexe pour élargir leurs compétences.

Concernant l'insertion professionnelle⁶⁵, les contraintes portant sur l'employabilité de ces élèves sont fortes avec notamment le jeune âge des diplômés, leur manque de mobilité ou encore les difficultés à exercer certaines activités⁶⁶, le plus souvent celles qui relèvent des métiers relationnels ou des métiers réglementés.

⁶² Les SEGPA accueillent en collège de la 6^e à la 3^e des élèves qui présentent des difficultés scolaires importantes. Les effectifs par classe ne dépassent pas les 16 élèves, et durant leur scolarité, ils suivent un enseignement général assuré par des professeurs des écoles, un enseignement professionnel revenant à des PLP (Professeurs de lycée professionnel). Ils effectuent en classe de 4^e et de 3^e des stages en entreprise.

⁶³ Délégué régional académique de l'information et de l'orientation.

⁶⁴ Orion est une plateforme publique qui centralise plusieurs indicateurs à l'échelle d'une région, d'un département ou d'un lycée professionnel. Elle donne accès aux principales données éducatives de ces formations et aux indicateurs InserJeunes (taux d'emploi à 6 mois, taux de poursuite d'études...) afin d'améliorer le devenir des élèves, vers l'emploi ou la poursuite d'une formation.

⁶⁵ Annexe 7 : Les taux d'insertion professionnelle à niveau CAP selon les statuts.

⁶⁶ Annexe 8 : Jeunes de 15 à moins de 18 ans en entreprise : travaux interdits et travaux réglementés.

Les taux d'insertion professionnelle sont très différents selon que le diplômé est scolaire ou apprenti.⁶⁷ Ces indicateurs pourraient conduire à remettre en cause des formations CAP alors qu'elles assurent pour le moins un rôle social important (non mesurable avec le taux d'insertion à 6 ou 12 mois après l'obtention du diplôme).

Une prise de conscience des difficultés liées à une offre de formation contrainte à niveau 3 commence à être perceptible. Ainsi, Toulouse, académie qui n'ouvrait plus de CAP car l'objectif était de favoriser l'élévation du niveau de qualification et l'ambition (« *On visait le - 3 / + 3 et donc des bacheliers professionnels en STS* »), a changé de stratégie depuis 3 ans, « *on a inversé la tendance, avec des ouvertures en CAP. Cela répond aux besoins des milieux économiques, notamment sur des champs comme l'hôtellerie et les métiers de l'aide à la personne* ». Les ouvertures de sections s'effectuent à 50 % en apprentissage et à 50 % sous statut scolaire. Pour assurer leur attractivité, ces formations sont installées dans des LP avec internat et des équipes réputées particulièrement solides. L'objectif est de retrouver une mixité de publics, ce qui conduit également à la mise en place de parcours 1 + 1 (CAP sous statut scolaire en première année, sous statut d'apprenti en seconde année). Cela exige à la fois la création de postes gagés, mais aussi de la souplesse dans la gestion des moyens.

De fait, la mission met en lumière les impensés du système éducatif concernant la valeur attribuée aux apprentissages professionnels qualifiés de « manuels », la place du corps pour satisfaire les gestes et postures, selon une vision holistique (affective, relationnelle et éducative) du jeune en formation souvent impacté par les fragilités sociales et/ou psychologiques. Ce diplôme est confronté à trois changements majeurs récents : l'accroissement du nombre d'élèves relevant de l'école inclusive, les conséquences de la loi de 2018⁶⁸ sur la libéralisation et le développement des CFA hors de l'Éducation nationale.

Par ses observations, la mission retient quatre décalages principaux :

- entre les attentes des professionnels et des milieux économiques, exprimant une forte demande de qualification à niveau CAP, et la vision de l'Éducation nationale orientée vers une élévation du niveau des qualifications, affirmée récemment encore. Ce décalage a été source d'opportunités pour certains opérateurs qui s'en sont saisis en conciliant les attentes des milieux économiques et les attentes des familles et ont développé des formations de niveau 3 dans des champs professionnels délaissés par les LP ;
- entre l'offre de formation à niveau CAP dans les LP proposée uniquement sous statut scolaire et les attentes de certaines familles exprimant pour leurs enfants un souhait de formations sous statut d'apprenti. Lors des différentes visites, les membres de la mission ont rencontré à plusieurs reprises des familles et des élèves qui ont très mal vécu les années « collège » et se sont tournés ensuite et parfois dès la fin de la 5^e vers d'autres réseaux de formation (maisons familiales et rurales MFR, notamment). Ce qui est en jeu ici, c'est la capacité du collège à accompagner tous les élèves dans leur diversité et dans leur orientation et pour le LP, la capacité à offrir des formations attractives avec des modalités dépassant le seul statut scolaire. Ce décalage apparaît plus fort encore depuis la suppression des « prépas apprentissage » que de nombreux opérateurs – comme les CMA (chambres de métiers de l'artisanat) – regrettent. L'enjeu pour l'Éducation nationale est de parvenir à proposer des formations professionnelles sous statut d'apprenti ou qui donnent plus de place à l'apprentissage en milieu professionnel ;
- entre l'offre de formation très attractive proposée par les CFA en réponse aux besoins économiques et celle des lycées. Les CFA et d'autres opérateurs se sont spécialisés dans des formations attractives. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les apprentis inscrits dans des formations adaptées aux besoins des milieux économiques, ayant signé un contrat d'apprentissage sur la base de caractéristiques personnelles et professionnelles, davantage confrontés à l'activité professionnelle, connaissent un taux d'insertion professionnelle plus élevé que les scolaires⁶⁹. L'analyse de l'employabilité des apprentis doit prendre en compte le fait que l'accès à un contrat d'apprentissage agit comme un filtre, un signal pour l'accès à un emploi à la suite de la formation ;
- entre le positionnement du CAP présenté par les professionnels et les CFA comme processus d'acquisition et de validation d'une qualification en deux ans et celui observé dans les lycées

⁶⁷ CEREQ, Annexe 3.

⁶⁸ Loi « Liberté de choisir son avenir professionnel ».

⁶⁹ Annexe 7 : Les taux d'insertion professionnelle à niveau CAP selon les statuts.

professionnels avec un processus de socialisation nécessitant une phase d'accueil parfois longue pour permettre aux élèves de construire un projet. Localement, l'idée d'une année préalable au CAP a été non seulement évoquée, mais aussi mise en place afin que les élèves puissent construire les compétences nécessaires pour suivre la formation.

Cette situation résulte de la faiblesse d'une régulation institutionnalisée de l'offre globale de formation en CAP entre les différents opérateurs de formation : plusieurs établissements et structures offrent le CAP selon des logiques différentes et pour des publics variés. Ainsi, l'offre de formation est caractérisée par une intensité concurrentielle forte dans beaucoup de territoires et ne donne pas lieu à une régulation concertée. Elle repose aussi sur la revendication de spécificités quant aux modalités d'accueil et d'accompagnement, avec le plus souvent une mobilisation variable du temps consacré à l'alternance en formation. Même les CFA « historiques » expriment ce sentiment de concurrence et craignent que la loi de 2018 puisse avoir comme conséquence l'émergence d'une offre « *low cost* » accessible en ligne pour reprendre l'expression d'un directeur de CMA. « *Le nombre de concurrents augmente avec des niveaux de prestations non comparables, moins accompagnant. Faut-il une régulation ?* » (un directeur de CFA).

Pour améliorer la lisibilité l'offre de formation à niveau CAP dans les LP, il faudrait :

- adapter les capacités d'accueil en CAP et en baccalauréat professionnel en fonction de la demande sociale et des niveaux d'insertion professionnelle. L'enjeu est aussi de retrouver de la mixité scolaire des publics dans les classes de CAP en LP. Cela permettrait aux lycées professionnels d'être davantage reconnus tant pour les employeurs que pour les publics ;
- favoriser le développement d'une mixité de publics (apprentis et scolaires), d'une mixité scolaire (les élèves affectés en CAP doivent provenir de différentes structures de collège) et de parcours (1 année scolaire et une année en apprentissage) dans les CAP en LP ;
- améliorer la lisibilité des CAP dans les CMQ (Campus des métiers et des qualifications) afin de profiter de l'attention qui leur est portée et de valoriser des dynamiques enclenchées et de leur expertise en matière d'ingénierie pédagogique (mixité de publics, de parcours) et de relations renforcées avec les milieux économiques ;
- développer en LP des formations professionnelles insérantes (sous statut scolaire et/ou sous statut d'apprenti) ;
- assurer une offre de formation avec des CAP connexes à l'échelle de l'EPL ou du bassin pour permettre une orientation progressive et des réorientations ;
- créer les conditions pour favoriser la poursuite d'études des titulaires d'un CAP en première professionnelle en considérant ce flux dans la définition des capacités d'accueil ;
- développer les certificats de spécialisation en les coconstruisant avec les branches professionnelles afin de poursuivre la professionnalisation des élèves.

• **Au niveau du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (DGESCO, DGRH) et des académies**

Préconisation 3 : Sous l'impulsion nationale et au niveau des régions académiques, retravailler la carte des formations des CAP en fonction des besoins des milieux économiques, mais aussi des aspirations des publics, dans une logique attentive aux parcours des publics scolaires et apprentis. Le CAP en LP doit être un élément de sécurisation des parcours vers l'insertion professionnelle. Il faudra apporter une attention particulière à la mixité des publics en CAP en veillant à y affecter des élèves issus de différentes classes de 3^e. L'objectif est d'éviter l'affectation quasi-exclusive d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans certaines spécialités. Il est nécessaire de donner toute sa place au CAP qui permet de former les jeunes en tenant compte de leurs aspirations et de leurs besoins.

• **Au niveau des régions académiques et des EPL**

Préconisation 4 : Favoriser de manière volontariste et significative le développement de l'apprentissage en CAP au sein des LP notamment sur les métiers en tension, et ce, tout au long du cursus et/ou en deuxième année en développant des parcours 1 + 1 ou en mixité de publics.

2.2. L'orientation au collège, un processus à travailler et à consolider

Dans les différentes académies visitées, pour les acteurs interrogés, les modalités d'orientation et d'affectation des élèves en CAP sont insatisfaisantes. Elles s'accompagnent de difficultés tenant d'une part, au décalage entre les aspirations des élèves, leur projet professionnel et les spécialités dans lesquelles ils sont affectés et d'autre part, aux conséquences que cela génère, tenant aussi bien à des déceptions quand l'élève découvre le contenu de la formation, ou lorsque les exigences scolaires et relatives aux gestes professionnels le mettent devant une situation d'empêchement. D'autres difficultés sont également évoquées comme les problèmes relatifs à la mobilité géographique qui conduisent de nombreux élèves et familles à privilégier des choix de proximité au détriment d'un choix éclairé, appuyé sur une découverte des formations et des métiers auxquels prépare le CAP. C'est bien ce volet relatif à une meilleure préparation de l'orientation durant les années de collège qui constitue un enjeu sur lequel les équipes enseignantes et éducatives doivent travailler en amont en lien avec les familles qui est apparu comme une des dimensions majeures qu'il faut privilégier. Elle ne constitue cependant pas le seul levier puisque, comme évoqué plus haut, il faut également agir sur la carte et l'offre de formation en vue de rendre plus visible et accessible le CAP et la diversité des métiers auxquels il prépare. Ces difficultés dans le processus d'orientation viennent autant de la connaissance très partielle du CAP par les élèves avant d'effectuer leurs choix d'orientation et des enseignants qui les accompagnent, que des insuffisances voire des dysfonctionnements en matière d'orientation mais aussi d'affectation sur fond de dépréciation institutionnelle du CAP. L'ensemble de ces éléments conduit à faire du CAP une formation rarement posée comme une voie possible de réussite.

Cette relégation du CAP en lycée professionnel et l'inadéquation entre les attendus du diplôme et les souhaits et aptitudes des élèves conduisent les équipes enseignantes et éducatives, à devoir consacrer davantage de temps à créer les conditions favorables à l'apprentissage – travail sur l'estime de soi, sur le « savoir-être », sur le vocabulaire, sur le comportement, l'apprentissage de la langue française – que celui dédié aux compétences attendues et contenus programmatiques, qu'ils soient d'ordre général ou professionnel.

Le CAP, du fait d'un public parfois empêché pour réaliser les gestes professionnels de base auquel il s'adresse, se voit alors confier des objectifs qui dépassent la seule problématique de l'accès à la qualification et puis à l'emploi. La mission prend acte à cet égard de toutes les conclusions formulées dans le rapport thématique annuel.⁷⁰

Dans la mesure où l'orientation vers la voie professionnelle amène l'élève à devoir se confronter à des activités exigeant des dispositions et des compétences spécifiques – en termes de gestes professionnels, de capacités à prendre des initiatives, à s'intégrer dans un groupe –, se pose aussi la question de la nature de l'accompagnement nécessaire pour tous les élèves et pour ceux en situation de handicap, qui puisse augurer de leur adaptation à la formation tant dans les enseignements en lycée professionnel que lors des PFMP et, par la suite, de leur réussite.

Cette interrogation questionne très directement les conditions de préparation à l'insertion professionnelle, pour laquelle toutes les enquêtes menées mettent en évidence les difficultés des personnes en situation de handicap quant à leur accès au marché du travail⁷¹. Cette réalité interroge certes sur l'existence de formes de discrimination à l'embauche mais renvoie également à de possibles écarts perçus ou supposés entre diplôme obtenu et compétences professionnelles acquises réellement. Elle appelle à considérer l'opportunité de veiller à identifier en amont de l'affectation des domaines professionnels accessibles à des élèves eu égard à leur capacité à y réussir. Cela permettrait d'éviter des difficultés de validation de certains CAP et de sécuriser les parcours de formation.

2.3. L'affectation en fin de collège : des modes de gestion des flux scolaires qui contraignent, voire contrarient les aspirations des élèves

En fin de collège, l'orientation et l'affectation vers le CAP s'opèrent selon une distinction entre « publics prioritaires » – ou « publics spécifiques » – disposant d'un bonus qui leur garantit une place, et élèves non prioritaires. Les publics prioritaires désignent systématiquement les élèves issus de 3^e SEGPA et selon les académies, les élèves issus d'Ulis, d'EREA, de dispositifs relais et de MLDS (Mission de lutte contre le

⁷⁰ Rapport thématique annuel de l'IGÉSR 2020, « l'orientation de la quatrième au master ».

⁷¹ Anne Révillard, Handicap et travail, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2019.

décrochage scolaire). La priorité vaut pour certains CAP⁷², en général les mêmes dans les différentes académies. Si la moyenne nationale indique que 51 % des élèves affectés en CAP proviennent de classe de 3^e générale, que près de 25 % et 10 % sont issus respectivement de 3^e SEGPA et de 3^e Ulis, ces proportions varient fortement selon les spécialités, certaines accueillant entre 80 et 100 % d'élèves à besoins éducatifs particuliers⁷³.

En général, l'affectation des élèves, basée sur un classement, s'effectue au moyen d'un barème calculé par l'application informatique Affelnet-Lycée pour chacun des vœux⁷⁴. Ce barème prend en compte les évaluations scolaires et des compétences du livret scolaire unique (LSU). Les taux de pression, variables selon les formations et le nombre de places disponibles, impactent cette affectation et il arrive que certains élèves prioritaires ne soient pas affectés en CAP au mois de juin⁷⁵. Les académies s'appuient d'une part, sur une table nationale de coefficients⁷⁶ qui permet de positionner les élèves candidats dans une seconde professionnelle ou une première année de CAP et d'autre part, sur des critères d'affectation qu'elles ont définis. S'agissant de l'orientation vers le CAP, les observations de la mission confortent les conclusions dégagées par les travaux de recherche. Nombreux sont les élèves qui s'orientent en CAP sans en connaître véritablement les contenus de formation, les exigences et les débouchés qui peuvent être bien plus variés et nombreux que les représentations qu'ils en ont. Si plusieurs élèves déclarent avoir choisi la spécialité du CAP dans laquelle ils sont scolarisés, cela ne conduit pas forcément à leur épanouissement. De nombreux « choix » reposent moins sur l'identification d'activités ou de mises en situation professionnelles auxquelles ils aspirent que sur des renoncements à la mobilité, en portant leur préférence sur une formation dans l'établissement de proximité du lieu de leur domicile, ou d'un territoire connu. Pour les élèves issus de SEGPA, une forme d'assignation est perceptible puisque ces derniers reçoivent une bonification pour les demandes de CAP spécifiques. C'est également le cas pour des élèves en situation de handicap affectés lors de commissions départementales.

L'attention portée à cette réalité revêt une acuité particulière lorsqu'on se penche sur les caractéristiques sociales et scolaires ainsi que sur l'âge des élèves de CAP. Comme souligné plus haut, ils sont majoritairement issus de milieux défavorisés, ont un profil scolaire marqué par une forte hétérogénéité et sont plus jeunes que les générations antérieures.

Les enjeux sont très forts également pour les élèves en situation de handicap. Le site EDUSCOL précise que « *Promouvoir une École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun, est un enjeu pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour tous les élèves est inscrit dans le code de l'éducation* »⁷⁷. Dans un écosystème aux offres variées, cette situation génère des effets de réputation négative de certains CAP publics et de concurrence avec l'enseignement privé sous contrat, qui repose lui sur une logique d'inscription.

Étroitement corrélée à l'origine sociale, la mobilité est aussi contrariée voire empêchée lorsqu'elle suppose un soutien financier de la part des familles qui, s'agissant des publics de CAP, vivent souvent dans des conditions matérielles contraintes, voire précaires⁷⁸. Plus encore, l'ensemble de ces éléments ont suscité

⁷² C'est le cas notamment dans les CAP Cuisine, PSR, Commerce-service hôtellerie-café-restaurant, AAGA, Maçon, métallier, Carreleur-mosaïste.

⁷³ Dans l'académie de Normandie, les CAP boulanger, pâtissier, maintenance des véhicules option transport routier, voiture particulière accueillent 100 % d'élèves issus de SEGPA ou de dispositifs Ulis ; les CAP maintenance de matériels option agricoles, conducteur routier marchandises, accompagnement éducatif petite enfance, équipier polyvalent du commerce en accueillent plus de 80 %. Au sein de l'académie de Lyon, les formations en CAP accueillent pour plus des 2 / 3 des élèves issus de 3^e SEGPA (23 %), des élèves en situation de handicap (21 % dont ULIS 14 %), des élèves allophones ainsi que des élèves de 3^e PM (17 %). Le petit 1 / 3 restant profitant à des élèves de 3^e, des reconversions ou des redoublants. Traditionnellement les CAP vannerie paillage accueillent 100 % d'élèves en situation de handicap.

Au sein de l'académie de Reims, en juin 2024, 1 198 élèves ont été affectés en CAP dont 398 issus de SEGPA, 367 de 3^e générale, 181 de 3^e Ulis, 127 de 3^e prépa-métiers, 49 d'UPE2A et 76 issus d'autres formations.

⁷⁴ Annexe 13 : L'affectation des élèves.

⁷⁵ Annexe 14 : Données d'affectation en CAP sous statut scolaire lors de la campagne 2023.

⁷⁶ Annexe 15 : Table nationale de coefficients appliquée aux 7 champs disciplinaires selon les spécialités pour l'affectation dans la voie professionnelle.

⁷⁷ <https://eduscol.education.fr/1194/se-former-l-accueil-des-eana-et-efiv>

⁷⁸ La mobilité spatiale est fortement corrélée à l'origine sociale et cela engendre des conséquences quant au choix d'orientation (choix de la proximité et donc une dépendance à l'égard de l'offre locale), sur l'accès aux diplômes et sur l'insertion

chez les membres de la mission l'idée que l'on assiste à une forme de ghettoïsation, dans les lycées publics, du CAP dans sa modalité sous statut scolaire. Elle réfère à un processus de ségrégation qui, sous l'effet d'une idée généreuse (promotion d'une éducation inclusive), produit les effets pervers précédemment cités : marginalisation des élèves fragiles socialement et scolairement, effets de substitution privant de formation des élèves motivés par le CAP, déclassement des enseignants ayant l'impression de faire un travail sans qualité, risque d'exclusion du marché du travail.

- qu'il s'agisse du processus d'orientation ou du processus d'affectation, la mission relève plusieurs dysfonctionnements préjudiciables à la qualité des parcours des élèves : la forte densité d'élèves à besoins éducatifs particuliers⁷⁹ observée dans certaines sections et pouvant aller jusqu'à 100 % de l'effectif accueilli. Dès lors, les élèves « hors besoins éducatifs particuliers » peuvent être empêchés et ne pas avoir de place dans une formation qui pourtant est un souhait réel d'orientation ou exprimer un sentiment de décalage sinon de déclassement et vont faire le choix de quitter le CAP en cours de formation^{80, 81} ;
- des élèves qui auraient pu avoir un réel profil pour être accueillis en CAP et y réussir peuvent ne pas trouver de place et finalement être affectés dans d'autres formations (Baccalauréat professionnel voire 2^{de} GT) ou – sans l'avoir désiré initialement – dans d'autres structures (en établissements privés hors contrat, en CFA, en MFR). Un phénomène a pu être observé dans les EREA avec des élèves qui ont formulé une demande sur le seul critère de la proximité privant ainsi un autre élève de l'opportunité d'être accueilli dans cette structure qui lui aurait offert l'environnement nécessaire à sa réussite.

Les modalités d'orientation et d'affectation des élèves en CAP prédisposent à des risques de démotivation et de décrochage scolaires. En s'appuyant sur une enquête menée auprès de 376 élèves de lycée professionnel, Lucy Bell^{82 83} montre l'existence d'une « *corrélation importante entre orientation contrainte et décrochage*

professionnelle. « *Les coûts financiers d'une poursuite d'études, impliquant une décohabitation familiale, des frais de transport ainsi qu'une hausse du coût de la vie en ville, concourent à l'intériorisation d'un véritable évitement des filières les plus considérées, qui sont également les plus urbaines* » (Fanny Jedlicki, « Aller plus loin : La fabrique familiale de la mobilité socio-spatiale », Formation emploi, 155 | 2021). Un rapport de l'IGAS portant sur les jeunes ruraux confirme cette réalité en insistant sur la « concurrence des précarités » et en soulignant qu'« À l'instar des jeunes des banlieues, les jeunes ruraux, issus en grande majorité de milieux populaires, faiblement diplômés, se trouvent placés face au dilemme récurrent, « quitter leur territoire ou trouver un emploi pour y rester ». IGAS, Pauvreté et conditions de vie des jeunes dans le monde rural : comment adapter les réponses institutionnelles ? novembre 2024.

⁷⁹ Annexe 16 : Un accroissement significatif des élèves à besoins éducatifs particuliers en CAP : trois catégories dominantes, les élèves issus de SEGPA, les élèves en situation de handicap et les allophones.

⁸⁰ Des initiatives sont prises. Ainsi, l'académie de Lille priorise l'entrée des élèves issus de SEGPA ou d'Ulis à travers un « bonus sécurisation du parcours » en lien avec la commission médicale. Pour une autre part d'élèves rencontrés, le CAP dans lequel ils sont scolarisés constitue un second, un troisième, voire un quatrième choix, avec le risque que cela peut avoir sur leur motivation et leur persévérance scolaire. Certaines formations sont très convoitées avec de forts taux de pression et l'instauration d'une priorisation pour les publics à besoins éducatifs particuliers ne suffit ni pour assurer l'affectation sur le premier vœu, ni pour affecter d'autres élèves qui portent un véritable projet pour une de ces formations alors qu'ils auraient pu y réussir.

⁸¹ Cette situation conforte la place de certains CAP dans le Q4 d'Orion. Le rapport IGÉSR traitant de la carte des formations souligne que « Les raisons qui conduisent, en effet, au positionnement d'une formation en Q4 peuvent être multiples. Nombre de CAP accueillent des élèves à besoins spécifiques se trouvent positionnées en Q4. Cette caractéristique se traduit mécaniquement par des perspectives d'insertion pouvant être difficiles. Certaines formations, positionnées en Q4, accueillent un public scolaire très jeune, alors même que les activités professionnelles proposées requièrent une grande maturité pour laquelle la formation continue semble plus appropriée » (Évolution de la carte des formations professionnelles de niveaux 3 à 5 rapport IGÉSR N° 24-25 029A, mars 2025, p. 47).

⁸² Lucy Bell use de l'expression « orientation contrainte » pour rappeler, en suivant les travaux de Thierry Berthet & al. (Berthet T., Grelet Y. & Romani C. Le système d'orientation. Entre choix individuels et contraintes d'action publique. Marseille : Céreq, 2008), qu'elle est traversée par les trois limites que sont la gestion des flux d'élèves, les besoins du marché de l'emploi local et la réalisation des aspirations des élèves. Leurs envies ne peuvent donc constituer le seul déterminant de leur choix. Cf. « Climat du lycée et risque de décrochage scolaire : le cas des élèves en orientation contrainte », Revue française de pédagogie, 211, 2021.

⁸³ Ainsi, les modalités d'accueil et d'accompagnement des élèves, qui procèdent du climat scolaire de l'établissement, ont des effets positifs ou négatifs sur leur réussite, ce qui confirme l'existence d'un effet-établissement sur l'atténuation possible d'une affectation non choisie vers une spécialité de CAP. Il n'empêche que si les modalités d'accueil et d'accompagnement en établissement peuvent atténuer le risque de décrocher et avoir des effets positifs sur la réussite, elles ne suffisent pas car d'autres variables comme le degré de choix ou de non choix d'une formation, apprécié à l'aune de la hiérarchie des vœux exprimés pèse sur la persévérance scolaire. L'âge lors de l'affectation influence également négativement cette persévérance : « Les résultats montrent clairement l'effet de la contrainte d'orientation. Avoir été affecté sur son deuxième vœu d'orientation divise quasiment par trois le risque relatif de décrocher par rapport à la situation où on est affecté sur son quatrième vœu. On peut également

scolaire, tout en soulignant que le climat du lycée d'accueil peut influencer sur ce lien, ainsi que sur le vécu par les jeunes de cette orientation contrainte » (2021, op. cit. p. 49).

Le processus d'affectation laisse apparaître des insuffisances quant à la préparation de l'orientation lors de la scolarité en collège, des modalités d'affectation d'élèves à BEP qui interrogent sur ses effets sur les parcours en CAP. L'attention portée à cette réalité revêt une acuité particulière lorsqu'on se penche sur les caractéristiques sociales et scolaires ainsi que sur l'âge des élèves de CAP. Ils sont majoritairement issus de milieux défavorisés, ont un profil scolaire marqué par une forte hétérogénéité et sont plus jeunes que les générations antérieures.

En comparant le fonctionnement des différents réseaux de formation, la mission a pu repérer plusieurs facteurs susceptibles de favoriser l'accompagnement, et la mise en réussite des jeunes. Parmi ces facteurs, la valorisation d'une logique d'inscription plutôt qu'une logique d'affectation apparaît comme essentielle. Elle favorise la construction d'un projet cohérent au regard des motivations et des caractéristiques de l'élève. Le processus d'inscription de l'enseignement privé sous contrat permet d'accompagner l'élève dans la construction de son projet et de s'assurer du projet de l'élève et de sa cohérence avec le parcours de formation souhaité. Cela pose les bases d'un parcours de réussite négocié entre l'enfant, la famille et l'équipe pédagogique. Lorsqu'elle est mise en place, l'inscription peut intégrer préalablement à l'entrée en formation des immersions en établissements voire en entreprises afin de découvrir et de mieux appréhender les objectifs de la formation et les métiers qui s'y rapportent.

La mission met en évidence la faible réflexion portant sur le CAP sous statut scolaire, comme si ce diplôme était devenu d'abord l'affaire des acteurs de l'apprentissage qui identifient les besoins en main-d'œuvre et y parent en prérecrutant leurs publics. Pour les LP, le plus souvent, le CAP est posé comme une formation visant d'abord et surtout à assurer à tous les élèves, et notamment les plus fragiles d'entre eux, une place lors des différentes phases d'affectation. C'est à ce titre que le processus d'orientation et d'affectation interrogé par la mission laisse apparaître des insuffisances voire des dysfonctionnements auxquels il faudra remédier. Si l'affectation des élèves s'opère souvent en tenant compte de la proximité de l'offre (beaucoup d'élèves choisissent l'établissement de proximité et non un projet professionnel), y compris lorsqu'il s'agit d'un EREA alors que d'autres élèves y auraient trouvé une formation adaptée, pour d'autres, elle exige une plus grande mobilité qui hypothèque leur persévérance.

Ce sont les procédures d'orientation et surtout d'affectation qu'il s'agit de repenser dans le cadre d'une réflexion globale sur la carte des formations, sur les finalités du CAP et la sécurisation d'élèves qui sont le plus exposés au risque de décrochage, voire de désocialisation pendant et à l'issue de la formation.

Face à ces dysfonctionnements, des initiatives ont pu être prises dans quelques académies. Pour l'académie de Strasbourg, les publics prioritaires pour des CAP prioritaires désignent les élèves issus de l'enseignement adapté et des Ulis mais aussi les élèves provenant de classe de 3^e prépa-métiers et de 3^e générale dont les fragilités scolaires sont défavorables à une entrée en seconde professionnelle. Afin d'éviter que ces élèves ne se retrouvent sans affectation, ils formulent un vœu unique. L'académie a fait le choix de ne pas recourir à Affelnet pour affecter ces élèves prioritaires préférant une approche plus qualitative mobilisant des commissions d'affectation qui se prononcent au cas par cas sur les situations de chaque élève. De leur côté, les trois académies de la région Grand-Est ont maintenu le recours à Affelnet mais mobilisent un dispositif de pré-affectation (pré-Affelnet ou pré-PAM) permettant d'examiner les dossiers d'élèves dont la situation scolaire et/ou personnelle nécessite une évaluation approfondie de leurs choix d'orientation par des experts (médecin, assistant de service social, corps d'inspection, IEN ASH, etc.).

Pour sa part, l'académie de Lille a mis en place en juin 2024 un « pré-tour » qui permet de sécuriser l'affectation des élèves. Elle a fait le choix de paramétrer Affelnet avec une priorité d'affectation en CAP quand les élèves formulent un vœu « d'orientation uniquement en CAP ». Un travail est effectué en fonction des indices de position sociale (IPS) des collèges pour donner les fourchettes possibles d'affectation en CAP en vœu unique. Une commission se réunit pour examiner le projet d'orientation des élèves suite à une période d'immersion en lycée professionnel sur les conseils de l'équipe de suivi de la scolarisation. Cela

remarquer que, à degré de contrainte constant, l'âge est la seule variable qui exerce un effet significatif sur le risque de décrochage scolaire. Plus un élève est âgé au moment de l'affectation, plus est élevé le risque de décrochage scolaire, cet effet traduisant vraisemblablement l'effet négatif des redoublements » (Bell, op. cit. p. 55).

permet de s'assurer des conditions de réussite des élèves dans leurs choix de parcours : pertinence des projets au regard de leurs besoins exigences de la formation et adaptations pédagogiques et matérielles appropriées. Les élèves qui sont prépositionnés pour une affectation en CAP sont invités dans le LP et constituent une classe pendant quelques jours. À la suite de ces stages, les élèves confirment ou non leur vœu. Neuf sur dix confirment leurs souhaits. Des dispositifs ont également été installés dans les académies, mais dans un cadre limité⁸⁴, afin de permettre de changer d'orientation à la fin du premier trimestre. Les élèves peuvent postuler et faire une immersion, si cela donne satisfaction alors ils intègrent la formation.

Au terme de ces constats, la mission attire l'attention sur l'importance d'améliorer l'orientation en CAP en fin de collège.

- **Au niveau des académies et des EPLE**

Préconisation 5 :

Revoir et améliorer la préparation à l'orientation durant les années de collège et affecter les élèves en travaillant sur leur projet professionnel. À cette fin, la valorisation des périodes d'immersion en LP et la consolidation du projet, sécurisant en amont l'entrée en CAP, deviennent nécessaires. Il convient de s'appuyer sur les mesures du Plan Avenir qui visent à permettre à chaque élève de devenir acteur de son parcours en précisant les axes du programme d'éducation à l'orientation. Les besoins d'accompagnement d'élèves se destinant au CAP et dont certains sont particulièrement vulnérables exigent une attention de premier plan. À cette fin, il est vivement recommandé de :

- favoriser les immersions dans les formations de LP, sur le principe des 3^e prépa-métiers, y compris pour les élèves de SEPGA (sur le principe de SEGPA délocalisées) ;
- valoriser les capacités des élèves dans un processus d'orientation positive anticipé ;
- redéfinir les critères d'affectation des élèves en CAP en veillant à la diversité de leur origine scolaire, et en faisant en sorte que la bonification destinée aux publics prioritaires tienne compte de la validation de leur projet professionnel ;
- veiller à ce que les conseils de classe n'incitent pas systématiquement les élèves de classe de 3^e à rejoindre une seconde professionnelle plutôt qu'un CAP ;
- installer systématiquement une visite médicale en amont de l'affectation dans les spécialités et particulièrement pour celles qui relèvent des travaux réglementés.

- **Au niveau des EPLE**

Préconisation 6 :

Associer réellement les parents en préparant de manière concertée le processus d'orientation et d'affectation afin d'en atténuer le caractère administratif. Il s'agit de favoriser une logique d'orientation choisie dans le cadre d'une co-éducation⁸⁵, dans un périmètre de proximité (entre établissements, réseau ou bassin).

⁸⁴ Un des facteurs favorisant la réorientation des élèves de CAP durant le premier trimestre tient à l'offre de formation dont dispose l'établissement. Dans les lycées où il n'existe que peu de CAP – parfois une seule section – il est bien difficile d'aider un élève à se réorienter et cela suppose le plus souvent un travail en réseau entre établissements.

⁸⁵ La mesure 3 du Plan Avenir précise que les familles sont des « partenaires clés de l'orientation ». Un guide pratique de l'Onisep, le Guide des parents, est déjà disponible et des espaces dédiés aux familles seront mis à disposition sur la plateforme Avenir(s). Plan Avenir, MENESR, juin 2025.

PARTIE III – L'ACCOMPAGNEMENT ET LE DEVENIR DES ÉLÈVES DE CAP : DES PISTES ÉDUCATIVES À ACTIVER AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS

Dans cette partie, la mission s'attache à mettre en évidence la pression que connaissent les équipes pédagogiques en lycée professionnel, à identifier les défis qu'elles ont à relever eu égard aux besoins éducatifs, relationnels et cognitifs, mais aussi aux besoins de reconnaissance et d'accompagnement de leurs élèves. Les défis à relever exigent la mise en place de véritables collectifs professionnels et intercatégoriels, et mettent en évidence l'importance d'une approche systémique et concertée quant à la place du CAP et à l'accompagnement de ses publics.

3.1. Des enseignants et des équipes éducatives mis à l'épreuve par l'évolution des profils et des besoins des publics...

À effectifs globalement constants en CAP, les lycées professionnels accueillent désormais des publics très hétérogènes, avec le plus souvent des départs et des arrivées tout au long de l'année jusqu'à parfois constituer plus d'un tiers des groupes classes. La recomposition des profils scolaires des publics avec l'augmentation des élèves à besoins éducatifs particuliers est mise en avant dans tous les établissements visités par la mission.

3.1.1. Des élèves dont l'hétérogénéité scolaire et les besoins en termes d'accompagnement sont prégnants

Cette hétérogénéité couvre une réalité diversifiée, allant des compétences et connaissances inégalement maîtrisées par les élèves, jusqu'aux situations de handicap, elles-mêmes recouvrant différents types de troubles – cognitifs, intellectuels, dys, troubles du spectre autistique, psychiques –, en passant par le cas des élèves allophones. Elle fait aussi souvent référence à des « problèmes de comportements », eux-mêmes couvrant des réalités diversifiées comme des attitudes et conduites dangereuses devant les machines ou avec des personnes, lors des PFMP ou encore un « *manque de savoir-être* », renvoyant notamment à une orientation subie, à des élèves « *poly-exclus* », à des ESH non diagnostiqués ou encore à des publics en refus d'école. Le sentiment d'accueillir de « nouveaux publics » est exprimé par les enseignants établis qui disent, à l'instar de ce PLP en génie mécanique, enseigner « *à des jeunes qui allaient auparavant en IME (Institut médico-éducatif), les TSA (Troubles du spectre autistique) notamment. On doit être très attentifs et cela nous met la pression, car il y a des risques réels d'accident en atelier* ». Un autre enseignant en CAP Composites plastiques chaudronnés, pointe l'hétérogénéité des élèves et sa nature qui s'est complexifiée : « *J'exerce depuis 2008 et je constate que j'ai de plus en plus d'élèves en difficulté, des difficultés d'ordre cognitif et comportemental. Certains élèves arrivent de SEGPA, avec des handicaps et là, c'est vrai qu'on arrive à une limite. J'ai une classe de 14 élèves en CAP dont 6 allophones, plus un TSA. C'est compliqué pour leur trouver un stage en entreprise. Il y a différents profils d'entreprise, on a des entreprises qui vont être sélectives et qui vont vouloir un profil bac pro. Les petites entreprises vont être davantage accompagnantes.* ».

Les enseignants se retrouvent devant la nécessité d'enseigner et d'évaluer « autrement » les élèves, et pour cela, de s'engager dans une démarche de développement professionnel rendue difficile et incertaine eu égard à différentes contraintes comme la réduction des temps de formation et une surcharge de travail qui se renforce de difficultés en matière de gestion des ressources humaines. À cet égard, le nombre de professeurs contractuels, parmi les PLP, sans être suffisant eu égard aux besoins, est en augmentation significative⁸⁶. L'académie de Nantes relève « *qu'avec jusqu'à 80 % d'EBEP au sein d'une même classe, il est difficile de parler d'inclusion scolaire. À tel point que des élèves, sans difficulté particulière, ne restent pas, tant le décalage leur apparaît important* ». Ces situations ne sont pas isolées. Elles ont souvent été relatées lors des entretiens conduits par la mission. Ces départs soulèvent deux difficultés : celle de la rupture de parcours des élèves quittant la formation et l'absence de « tête de classes » assurant le rôle de moteurs notamment dans la prise d'initiatives et la dynamique des travaux de groupes. Une enseignante rend pleinement compte des dilemmes professionnels auxquels les professeurs sont confrontés⁸⁷.

⁸⁶ En 2024, 63 471 PLP exerçant en LP et en SEP, 12 664 sont contractuels (4 593 dans les disciplines générales et 8 071 dans les disciplines professionnelles), soit 20 % des effectifs, sachant que la part des enseignants contractuels dans le second degré – tous niveaux confondus – est 10,8 %. Source : DGRH.

⁸⁷ Annexe 17 : témoignage d'une professeure de lycée professionnel.

3.1.2. Certaines équipes sont pleinement engagées

La mission a rencontré des équipes extrêmement mobilisées (classe en entreprise, participation au dispositif « classe et lycée engagé », individualisation systématique des consignes, coordination au sein de l'équipe pédagogique, tutorat, ESS...). Dans certaines spécialités, des professeurs reconnus dans leurs compétences sont invités par les chefs d'établissement et les corps d'inspection à exercer en CAP, en considérant que le public accueilli mérite une attention particulière quant aux moyens didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre. D'autres s'y engagent au regard des conditions particulières d'enseignement (petits effectifs, notamment) et développent une quasi-spécialisation de fait, selon leurs propres termes.

De très belles réussites ont pu être observées, dans certains contextes. « *Mais au fil de ces dernières années, ce public de professeurs aguerris s'est retrouvé en difficulté devant l'effet "anti-inclusion" que produit la concentration de situations d'élèves complexes* » (propos d'un proviseur). Au sein d'un lycée professionnel polyvalent de l'académie de Lille, cette enseignante de biotechnologie déclare s'être « spécialisée » dans l'accueil des élèves de CAP « *parce que d'autres collègues n'en veulent plus, mais j'ai beau avoir une longue expérience, je ne parviens pas à gérer tous les élèves dont certains ont des handicaps comme des troubles psychiques ou un handicap physiologique* ». Certains PLP ont suivi et validé le CAPPEI (Certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive), mais le travail exigé par cette formation, conjugué à la difficulté à disposer d'une décharge annuelle pour la préparer, limite les initiatives. Dans l'académie de Lyon, l'hétérogénéité du public accueilli rend difficile le travail des personnels, même si le CAP semble apparemment plus attractif que la seconde pro du fait d'effectifs plus réduits. Le manque de places en instituts spécialisés est considéré comme un frein majeur pour réaliser son métier d'enseignant dans un contexte où la formation nécessaire pour ces prises en charge est insuffisante.

3.1.3. Des enseignants fortement déstabilisés par la très grande difficulté scolaire

Qu'il s'agisse de l'enseignement professionnel et davantage encore de l'enseignement général, les professeurs insistent sur l'amplification des difficultés d'apprentissage observées chez les élèves, ce qui est aussi générateur de difficultés d'adaptation pédagogique à l'hétérogénéité des besoins. La stabilité des équipes dans l'activité, plus ou moins soutenue par un pilotage de proximité des équipes de direction, n'est pas toujours suffisante pour apporter des réponses appropriées. Dans l'académie de Normandie, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves en Ulis, allophones, SEGPA...), notamment dans les classes de CAP, constitue une réelle problématique pour les professeurs d'enseignement général et professionnel. Souvent démunis, ils expriment un besoin d'accompagnement pour accueillir au mieux ces jeunes aux profils variés au sein d'une même classe. Les enseignants deviennent ainsi, selon un cadre de l'académie de Nantes, « *des professeurs spécialisés dans la difficulté scolaire, mais sans formation* ». Ils ont l'impression que ce qu'on leur demande comme compétences et savoir-faire « *s'éloigne de leur vocation* ».

Les enseignants œuvrent en lien avec les coordonnateurs Ulis et les AESH qui apportent un concours précieux, par l'écoute et la capacité à accompagner les élèves dans un processus de construction et de développement intellectuel, professionnel et personnel. Ainsi, l'aide des AESH de manière flexible qui prend en compte la nature des séquences d'enseignement et des capacités des élèves à faire en plus ou moins grande autonomie est un gage de réussite. Cela permet des adaptations au coup par coup sans jamais laisser un enseignant en difficulté avec un élève et donc en incapacité de faire.

3.1.4. Des difficultés importantes rencontrées par les élèves, plus particulièrement en enseignement général

Les professeurs de l'enseignement général insistent sur la « *baisse de niveau* » des élèves et plusieurs PLP de l'enseignement professionnel soutiennent que les référentiels de certification constituent « *une marche trop haute pour beaucoup d'élèves de CAP* ». Cette professeure d'arts appliqués avance que « *pour la plupart des élèves de CAP, le rapport à l'écrit mais aussi la lecture et la compréhension sont un grand obstacle. Les élèves sont réticents à l'égard de l'écriture, ne comprennent pas des textes simples. Je dois expliciter plusieurs fois les consignes sans être sûre qu'ils ont compris* ». Cet autre enseignant de lettres-histoire souligne les problèmes de lecture, de compréhension de textes et plus généralement, d'appréhension de la langue française chez une partie des élèves, ce qui « *constitue un obstacle pour entrer dans les apprentissages* ». Ce professeur de maths-sciences pointe les difficultés de concentration en cours qui ne favorisent pas les acquisitions de notions, et souligne que ce n'est que « *grâce au contrôle en cours de formation que les élèves*

obtiennent le CAP ». Souvent, les difficultés scolaires sont associées à des « *problèmes de comportement* » recouvrant des conduites inadaptées et un « *manque de savoir-être* ». La quasi-généralisation de l'examen d'anglais pour les CAP à l'écrit et à l'oral induite par la réforme de 2019 a pénalisé les élèves en générant de nouvelles difficultés linguistiques et à l'écrit et par conséquent, des difficultés dans l'enseignement et l'évaluation des langues.

Le travail autour des projets liés à l'éducation artistique et culturelle ou la réalisation du chef d'œuvre depuis l'idée de la conception jusqu'à sa réalisation complète ont pu constituer des moyens de pallier, *a minima*, les lacunes effectives et importantes des élèves de CAP dans les apprentissages fondamentaux liés aux enseignements généraux.

3.1.5. Les élèves de CAP sont globalement davantage motivés par les enseignements professionnels que par les enseignements généraux, mais des difficultés d'adaptation sont relevées par les enseignants...

Globalement, les élèves de CAP rencontrés par la mission apprécient davantage les enseignements et les activités professionnels, perçus comme moins scolaires et plus accessibles. Pour autant, certains contenus exigent la mobilisation de stratégies cognitives, une attention à des notions techniques qui mettent parfois en difficulté des élèves, d'autant plus que certains d'entre eux confondent « *faire* » et « *apprendre* ». Ce professeur, en CAP « installateur en froid et conditionnement d'air », observe que le référentiel de certification « *n'est pas réalisable par une bonne partie des élèves qui ont du mal à lire et à comprendre un schéma, ne comprennent pas les notions d'électricité et ont aussi du mal à saisir tout un système avec la gestion des risques qu'il peut présenter* ».

Des inspecteurs et des PLP notent un décalage très important entre les attendus des référentiels et les compétences scolaires et comportementales des élèves en entrée de CAP. Ce décalage s'accroît, notamment du fait de la complexification des référentiels (intégration notamment des problématiques liées à la transition numérique et écologique) :

- « *des élèves qui n'ont pas les attendus de cette certification, qui ont des difficultés liées à ce qui s'apparente à des troubles, qui ont été orientées vers des filières qui ne leur correspondent pas avec une difficulté d'accrochage dès le départ, une difficulté sur les PFMP en termes de posture, des élèves qui viennent pour se réparer elles-mêmes* » (PLP en AEPE) ;
- « *des élèves maltraités par le collège, qui ont une très mauvaise image des matières générales, des profs et de l'adulte* » (PLP arts plastiques).

Les rencontres de la mission avec les élèves ont mis en avant des niveaux de motivation extrêmement hétérogènes, entre ceux qui se décrivent comme perturbateurs et absentéistes et ceux qui souhaiteraient avoir plus d'heures de cours notamment en enseignement professionnel. Cette hétérogénéité et cette discontinuité dans l'assiduité nuisent aux dynamiques de classe : pédagogiquement, les enseignants ont l'impression « de ne pas avancer ». Une attention toute particulière est apportée à l'accueil et à l'accompagnement des élèves à l'adaptation aux études et au rythme de la formation. Ce travail mobilise presque exclusivement le premier trimestre de la première année de CAP. Il se traduit aussi par la « réorientation » de plusieurs élèves au cours de ce trimestre, quand c'est possible, majoritairement au sein de l'établissement (les marges en la matière sont considérées comme insuffisantes toutefois). Quand ces critères ne sont pas réunis, c'est un certain fatalisme qui prédomine : « *on s'adapte et on fait avec ce qu'on a* » (PLP biotechnologies santé environnement en CAP « production service en restauration »). Le fatalisme conduit à surestimer le poids de facteurs exogènes au LP (situation familiale, situation de handicap, problèmes de santé, de mobilité...) et à minorer l'importance d'autres variables comme les modalités d'accueil, les pratiques pédagogiques et les choix didactiques, les conditions d'accueil en internat... Les équipes enseignantes et éducatives s'appuient, mais de manière inégale sur le document ministériel « Adapter les parcours de formation des élèves de CAP en 1, 2 ou 3 ans »⁸⁸, mais prises le plus souvent dans l'urgence de répondre à des demandes et besoins divers des élèves, elles peinent à installer des réponses durables et concertées sur les questions relatives à l'accueil, à l'évaluation des élèves et à leur accompagnement durant et après les PFMP.

⁸⁸ Eduscol, Transformer le lycée professionnel, Vademecum « Adapter les parcours de formation des élèves en CAP en 1, 2 ou 3 ans », ministère de l'éducation nationale, 2019.

Sur ce sujet, la mission ressent une forte tension quant à la professionnalité des enseignants. La dimension accompagnement est de plus en plus prégnante, mais le besoin d'une forte technicité reste très présent également. Accompagner les élèves exige tout autant des qualités relationnelles et pédagogiques que des compétences techniques, bien en phase avec les réalités professionnelles caractérisant les métiers et le monde du travail. Voilà pourquoi la mission estime que le recours à des professeurs associés, la mise en place de pôle d'expertise qui pourrait être assurée par des CMQ ou des réseaux d'établissements pourraient être des solutions pertinentes⁸⁹.

3.1.6. ... et qui confèrent à cette formation une finalité tout autant sociale, voire médico-sociale que qualifiante

Les enseignants intervenant dans l'accueil et la formation des élèves de CAP ont une vive conscience de leurs difficultés, qui ne sont pas que scolaires. Des élèves « *cassés par le collège* » et auxquels il faut donner confiance, des élèves qui « *manquent de codes et qui doivent se remotiver* » en prenant appui sur les ateliers, l'apprentissage pratique d'un métier, « *des jeunes qui sont suivis par des éducateurs et l'aide sociale à l'enfance*⁹⁰ » constituent des propos récurrents. Pour les enseignants, la prise en charge de la diversité des élèves et de leurs besoins met immédiatement en exergue l'importance de travailler collectivement en identifiant des expertises, de manière à ne pas consacrer un temps démesuré à des tâches ne relevant pas de l'enseignement et de la formation proprement dits (travail avec les services médico-sociaux, gestion de questions relatives au logement, au transport, relations à des institutions éducatives comme les maisons éducatives à caractère social, prise en charge de difficultés personnelles et familiales rencontrées par certains élèves...). Les PLP rencontrés considèrent que leur mission est tout autant éducative que scolaire, mais soulignent aussi le manque de collaboration avec les services médico-sociaux alors que la problématique de la santé et du bien-être des élèves devient prégnante. Faute de places dans le secteur médico-social, la complexité de l'articulation entre le médico-social et l'Éducation nationale conduit à scolariser, dans les classes de CAP, des enfants dont la nature de l'altération devrait pourtant conduire à une orientation vers des établissements et services spécialisés. De plus, au sein des classes de CAP, les aides humaines (AESH) sont utilisées comme un moyen de compenser une forme de précarité sociale. Dans certains CAP, l'affectation des élèves est prononcée au-delà des souhaits parce qu'il reste des places, où celles-ci se sont libérées à la rentrée scolaire, mais la motivation est souvent très faible. Les fragilités psychologiques de certains élèves peuvent aussi être exacerbées lors des PFMP comme le souligne cette enseignante de sciences et techniques médico-sociales : « *Nos jeunes, qui ont entre 15 et 18 ans, qui sont de niveau cycle 3, sont souvent en difficulté pour reprendre un cursus et la plupart du temps, ils sont en CAP. On a des problématiques de santé mentale, des jeunes en mal-être, des pertes de motivation, de sens. On a les cas de figure des jeunes qui ont rêvé des formations, ils sont aussi très jeunes, les premiers stages en entreprise peuvent être rudes* ».

Les équipes éducatives et enseignantes se heurtent parfois à des situations d'élèves qui les mettent devant l'impossibilité d'enseigner du fait de « *troubles du comportement* », d'inaptitude professionnelle lors des PFMP. Le sentiment d'impuissance, voire une conscience malheureuse, peuvent s'installer et créer des dilemmes moraux car l'hétérogénéité des niveaux peut s'avérer démotivante pour une partie des élèves qui estiment que les enseignants « *s'occupent surtout des élèves en grande difficulté* », « *proposent des activités peu exigeantes intellectuellement* », et préparent *in fine* à un diplôme qui ne leur semble pas attester de réelles compétences acquises. Pour cet enseignant en CAP Menuisier-fabricant, « *ce qui est décourageant, c'est que sur une classe de 15 élèves cette année, (...) seul un élève pourrait présenter l'examen et réussir si on devait évaluer en contrôle ponctuel ou final* ». Pour cet autre enseignant de maths-sciences, « *Le fossé existe entre le référentiel et ce qu'on fait en cours. Heureusement qu'il y a le CCF pour valider le CAP. Les élèves qu'on accueille sont trop en difficulté pour aller en apprentissage* ». Le sentiment d'incompétence professionnelle guette une partie des PLP qui évoquent le manque de formation et leur difficulté à installer

⁸⁹ La mission IGÉSR attire l'attention sur ce point, il est nécessaire pour les académies d'apporter une attention particulière à la qualité du recrutement et de la formation des PLP, et plus spécifiquement dans les disciplines professionnelles qui exigent des compétences spécifiques et expertes, nécessaires à la maîtrise des gestes professionnels. Ces compétences alliées à des savoir-faire pédagogiques sont à même de soutenir durablement la différenciation pédagogique et l'accompagnement efficace des élèves.

⁹⁰ La mission a souvent recueilli des propos de chefs d'établissement concernant des jeunes sans-abri et nécessitant la mobilisation d'une chaîne de solidarité au sein du lycée (dons de vêtements, repas, hygiène, etc...). Un LP dans l'académie de Lyon recensait une soixantaine d'élèves dans cette situation, toutes filières confondues.

une pédagogie différenciée pouvant aller jusqu'à devoir individualiser plus que personnaliser l'enseignement. Pour ce professeur de lettres-histoire, « *On a dévoyé le CAP par des besoins trop nombreux* ».

3.1.7. Des modalités variables pour identifier les besoins des élèves

Rares sont les établissements visités par la mission dans lesquels les équipes enseignantes exploitent les tests de positionnement dans leur globalité. Certains établissements ayant recours aux tests de positionnement organisent dans le même temps une journée d'intégration, l'occasion de mener des entretiens avec les élèves, ce qui permet de déceler leurs besoins. Des enseignants estiment que les tests de positionnement valent moins que le travail d'observation mené au quotidien avec les élèves. « *C'est dans notre quotidien, avance un PLP de lettres-histoire. Ce qui me gêne dans les tests de positionnement, c'est que ce n'est pas moi qui construis les évaluations. Je préfère prendre le temps en début d'année, notre travail d'observation nous aide davantage pour déceler les problèmes de nos élèves...* ». Pour cet autre enseignant de maths-sciences, les tests de positionnement sont administrés aux élèves mais ne sont pas exploités car « *le plus souvent, les élèves sont mis en difficulté et certains ne maîtrisant pas la langue, répondent au hasard, ce qui fausse l'ensemble* ». En revanche, il apprécie comme d'autres PLP, les tests de fluence⁹¹. D'autres enseignants regrettent que la passation des tests ait lieu bien plus tard que lors de la semaine de rentrée, et de ce fait, ils ont recours à leurs propres évaluations diagnostiques. Pour cette enseignante de biotechnologies – santé environnement, « *les tests sont complexes avec des difficultés pour l'utilisation du numérique. C'est le numérique qui est un frein pour les élèves* ». Les différents échanges avec les équipes de direction et les enseignants montrent qu'ils sont peu convaincus de la pertinence de ses tests de positionnement qui sont globalement, peu utilisés, d'autant que les élèves sont en difficulté pour en saisir les consignes et le sens. Pourtant, ces tests, bien utilisés, devraient aider les équipes à identifier les difficultés des élèves et y remédier d'autant plus que les évaluations nationales mettent en évidence de réelles marges de progrès en littératie et en numératie⁹². A contrario et dans les différents CFA visités, les formateurs ont recours à des tests qui s'inspirent parfois de ceux du ministère de l'éducation nationale en vue de situer les connaissances et les compétences des apprentis. Cette responsable de formation dans un CFA de l'académie de Nantes avance : « *On leur fait passer un test de niveau en enseignement général, en maths et en français ainsi qu'en culture générale. On leur pose aussi des questions sur leur filière. On a un score qui ressort de ce test. L'idée n'est pas de les sélectionner mais d'identifier leurs besoins et on va ainsi les accompagner au mieux* ».

3.1.8. La plupart des CAP en LP semblent accueillir des publics « à part »

La densité des élèves fragiles socialement et scolairement accueillis en CAP peut avoir des conséquences multiples, comme générer un sentiment de déclassement des enseignants qui estiment parfois que leur rôle et leurs missions sont bien éloignés de ce qu'un professeur est censé assumer. Le fait que certains PLP cherchent à n'enseigner qu'aux élèves de baccalauréat professionnel et à éviter d'enseigner à des élèves de CAP exprime tout autant leur crainte de ne pas être « à la hauteur » du défi, que la volonté de protéger une identité professionnelle exposée au risque d'une disqualification. Pourtant, et malgré l'engagement professionnel effectif de beaucoup de PLP, la marginalisation du CAP est bien réelle et elle se renforce des

⁹¹ Le test de fluence permet de connaître la capacité des élèves à lire correctement un texte à voix haute. Cette compétence doit en effet faire l'objet d'une attention particulière et d'un enseignement explicite auprès des élèves qui ne la maîtrisent pas. L'identification des élèves en grande difficulté de lecture est immédiate, ce qui permet aux équipes de mettre en place dès la rentrée un accompagnement spécifique et de trouver des stratégies pédagogiques pour améliorer les compétences des élèves en lecture.

⁹² Les tests de positionnement en première année de CAP montrent que près de 29 % des élèves sont en difficulté en « résolution de problèmes » ou en « compréhension de l'écrit ». En septembre 2023, 50 000 élèves en première année de certificat d'aptitude professionnelle (CAP) sous statut scolaire ont passé un test de positionnement permettant aux équipes pédagogiques de disposer d'un outil de diagnostic standardisé des compétences liées à la « littératie » et à la « numératie ». En première année de CAP, 16,2 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences élémentaires en compréhension de l'écrit et ont besoin d'un accompagnement spécifique (profil 1). En ce qui concerne la « numératie », 20,1 % des élèves en première année de CAP ont une maîtrise insuffisante des compétences élémentaires en « résolution de problèmes ». Ils constituent le groupe d'élèves les moins performants (profil 1). À la croisée des deux domaines, « littératie » et « numératie », 28,8 % des élèves sont en difficulté en « résolution de problèmes » ou en « compréhension de l'écrit » : 11,3 % rencontrent des difficultés uniquement en « résolution de problèmes », 8,4 % uniquement en « compréhension de l'écrit » et 9,1 % dans les deux domaines. Les filles présentent de meilleurs résultats en « littératie » que les garçons, tandis que la tendance est inversée en « numératie ». Les élèves dont la formation relève d'une spécialité des services présentent moins de difficultés en « littératie », mais ces résultats doivent être mis en regard de la composition selon le sexe dans ce secteur.

difficultés à trouver des PFMP, des risques d'exclusion du marché du travail, générant un effet de réputation négative.

Pour pallier cette situation, l'enjeu est de « renormaliser » les CAP en travaillant prioritairement à une mixité sociale et scolaire réelle, car la mission estime que les pratiques pédagogiques ne pourront pas suffire pour améliorer la réussite des élèves si la population scolaire reste telle quelle, répartie dans les différents CAP. Elle rappelle l'importance des préconisations sur l'évolution de la carte des formations et des processus d'affectation (préconisation 3)

Les difficultés rencontrées par les élèves interrogent le développement professionnel et la posture professionnelle des enseignants et des équipes éducatives car leur ampleur conduit parfois à ce qu'elles fassent écran aux apprentissages scolaires et professionnels ; la gestion de problèmes de comportement, de mal-être psychologique, tenant à une vie sociale et familiale parfois instable, devient alors une priorité. La dimension éducative dans l'enseignement prend de plus en plus de place. Les enseignants deviennent alors plus éducateurs que professeurs. Ce que certains assument clairement. Le maintien en formation des élèves apparaît alors comme le dernier rempart, le dernier lien pour assurer un processus de socialisation et de scolarisation. Les risques de clivage au sein des équipes sont alors importants. Les causes sont multiples :

- quant à la mission essentielle ou à la conception du métier, entre des enseignants qui envisagent leur rôle comme celui d'un éducateur en l'assumant plus ou moins et ceux qui restent sur une mission de transmission des savoirs⁹³. Rares sont les professeurs qui parviennent à construire un subtil compromis répondant aux différents processus et enjeux, en associant une dimension éducative à leur rôle d'enseignant assurant la professionnalisation de leurs élèves ;
- quant au niveau d'exigence à assurer, y compris pour ce qui est des critères d'évaluation ;
- quant au niveau d'engagement de chacun des membres de l'équipe dans l'accompagnement des élèves.

Lors de réunions d'équipe que la mission a eu à conduire, les tensions étaient largement perceptibles. Les établissements qui connaissent des situations apaisées sont ceux dans lesquels le travail d'équipe est construit sur la base d'un projet explicite quant à la place du CAP dans le parcours des élèves et aux projets que peuvent avoir les équipes. Le positionnement du coordonnateur Ulis, lorsqu'il est pleinement investi, intégré dans l'équipe et reconnu, participe judicieusement à la qualité de l'accompagnement des élèves, pour, comme dans un lycée professionnel de l'académie de Toulouse, travailler sur l'adaptation des parcours des élèves et des gestes professionnels et accompagner les entreprises qui les accueillent afin de définir les activités susceptibles d'être assurées par ces derniers.

Les défis à relever mettent aussi en jeu l'alternance entre formation en LP et périodes de formation en milieu professionnel, la nécessité d'œuvrer conjointement avec les tuteurs en vue de consolider les facteurs de persévérance et la sécurisation des parcours. En ce sens, la mission a pu prendre toute la mesure du travail effectué pour le développement des compétences psychosociales (CPS) chez les élèves et les personnels.

Ce travail sur les CPS permet aux élèves de forger et de développer des compétences cognitives, affectives et relationnelles nécessaires pour maîtriser les exigences scolaires, professionnelles et plus généralement celles relatives à la vie sociale et à l'exercice de la citoyenneté. Pour les élèves préparant le CAP et dont les fragilités sociales et scolaires et parfois psychologiques sont prononcées, les CPS constituent un atout tant pour la poursuite d'études que pour leur insertion professionnelle. Plusieurs interlocuteurs ont fait référence aux CPS en utilisant d'autres expressions comme « *le savoir-être* », l'estime de soi et les capacités à s'adapter à des environnements sociaux et professionnels complexes⁹⁴. Mais ces différentes acceptions recouvrent la

⁹³ Un professeur explique qu'il « n'a pas fait toutes ses études (bac + 8) pour être accompagnateur d'élèves en grande difficulté ».

⁹⁴ Cf. IGÉSR, Voie professionnelle. Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel, Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, juin 2024. Le rapport de l'IGÉSR consacré aux CPS en lycée professionnel a identifié plusieurs conditions et leviers qui sont de nature à installer un cadre d'accueil, de formation et d'accompagnement des élèves durant leurs études. La transformation de la voie professionnelle initiée en 2018 a mis un accent particulier sur le développement des compétences psychosociales (CPS) chez les élèves. La connaissance de soi, la capacité à travailler en équipe, la gestion du stress ou encore la résolution de problèmes occupent dans ce contexte une place centrale. Toutefois, force est de constater que ces compétences ne sont pas suffisamment mises en avant, restent rarement explicitées, l'appropriation de leurs enjeux demeurant fortement dépendante des volontés locales.

même réalité. Parfois, les équipes organisent des modules de développement des CPS lors de la phase d'accueil afin de sensibiliser les élèves. D'autres les travaillent à partir d'activités professionnelles. Là encore, des dilemmes surgissent : faut-il attendre que les élèves soient prêts pour les envoyer en PFMP ou faut-il les envoyer tôt afin qu'ils se rendent compte de l'importance de ces compétences ? Dans tous les cas, une attention particulière doit être apportée aux lieux de PFMP et aux tuteurs.

Une réflexion sur une période d'intégration pouvant aller jusqu'à 15 jours en début de première année peut être un moyen de donner du temps aux jeunes pour accepter leur nouveau statut, et aux enseignants pour faire émerger des compétences psychosociales en acte grâce à des activités a priori « non scolaires » dans lesquelles les jeunes pourront s'engager. L'ensemble des membres de la communauté éducative peut s'y engager, entreprises et tuteurs de stages compris, des talents peuvent émerger et des notions fondamentales et bloquantes comme la mobilité pourront être au cœur des propositions.

Outre les compétences psychosociales, une notion est peu prise en compte : il s'agit de l'entraînement du corps, implicite et rarement évoqué s'agissant des apprentissages à transmettre, bien que nécessaire pour être en capacité de donner le meilleur notamment dans la partie professionnelle, en garantissant l'intégrité physique et donc la sécurité de tous. De nombreux élèves ont déclaré être fatigués après une séquence professionnelle au cours de laquelle la position debout a été maintenue sur un temps long. Des douleurs lombaires sont ressenties et dans toutes les séquences pratiques observées, jamais un temps d'échauffement n'a été pensé et proposé. Tout est fait comme si le corps, sollicité dans des postures différentes mais souvent engageantes, n'était pas contraint dans son utilisation par des précautions dont les effets néfastes apparaîtront à plus ou moins longue échéance, d'où des enjeux en matière d'éducation et d'entraînement à l'adoption des gestes appropriés. Si les enseignements de PSE (Prévention-santé-environnement) et la formation à la SST (Sauveteur et secouriste du travail), associés aux enseignements en EPS peuvent être des moments pendant lesquels le corps est en activité, le lien avec les autres enseignements reste trop ténu et la nécessité de bouger pour mieux penser encore totalement absente. Plusieurs élèves ont dit avoir dû arrêter le sport depuis qu'ils étaient en CAP faute de temps.

3.1.9. Les enseignements d'une analyse comparée des différents réseaux de formation

Comme évoqué dans la première partie, la mission a repéré que les élèves accueillis dans les différents réseaux n'étaient pas forcément comparables. Pourtant, dans certains réseaux de formation, des facteurs sont mobilisés afin de favoriser la réussite et l'accompagnement des élèves. Nous avons déjà évoqué l'importance d'une logique d'inscription ; d'autres facteurs peuvent être mobilisés. Ils ne sont pas le monopole de tel ou tel réseau et en aucun cas les LP en sont exclus. Cette analyse comparée des modalités de formation permet de dégager des points saillants qui devraient être inspirants en vue de favoriser une orientation réussie en CAP et une réussite au diplôme. **Le premier point** concerne les modalités de préparation à l'orientation et d'affectation en fin de collège qui exigent l'installation d'un continuum à travers des périodes d'immersion en CAP, mais aussi une plus forte association des parents dans le processus de prise de décision. **Le deuxième point** porte sur les modalités d'accueil et d'accompagnement durant la formation qui doivent allier judicieusement qualité d'écoute à un suivi et une attention soutenus aux contenus pédagogiques et didactiques. À cet égard, ce qui fait la force des établissements de formation convoités aujourd'hui comme les CFA, les MFR et les écoles de production, c'est l'arrimage étroit des contenus de formation aux réalités professionnelles que l'on peut qualifier de « situations de travail ». C'est l'un des appuis majeurs qui permet de donner du sens aux études et concourt à forger chez les élèves des compétences professionnelles et psychosociales comme l'a souligné le rapport de l'IGÉSR (2024). Une meilleure articulation entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels comme une meilleure préparation et exploitation des PFMP constituent une nécessité. **Un troisième point**, qui découle des deux précédents, renvoie à la prise en charge globale de l'élève qui intègre ses différentes expériences en prenant en considération ses aspirations, ses projets et ses loisirs. En ce sens, les enjeux d'accueil, d'accompagnement et de réussite des élèves doivent faire l'objet d'une réflexion partagée entre différents acteurs dont ceux des EPLE. Développer chez les élèves le sentiment d'appartenance et de cohésion à

Une situation d'autant plus paradoxale que les élèves accueillis en LP se caractérisent, pour nombre d'entre eux, par une plus grande vulnérabilité aux risques de mal-être et de décrochage et que les enseignants sont sans doute plus qu'ailleurs ouverts aux pratiques pédagogiques permettant le développement des CPS. Pour pallier une situation aujourd'hui préjudiciable aux élèves en matière d'insertion professionnelle, le rapport IGÉSR s'est attaché à préciser ce que recouvrent les CPS afin d'identifier les conditions nécessaires à leur renforcement à grande échelle.

l'échelle de l'établissement, à travers l'engagement dans des projets collectifs est de nature à éviter les risques de démotivation et de décrochage qui concernent davantage les publics de CAP que ceux de baccalauréat professionnel.

Plus généralement, les axes d'amélioration de l'accueil et de l'accompagnement des élèves de CAP procèdent de la nécessité de privilégier les démarches suivantes :

- **un questionnement des modèles de formation et d'apprentissage** qui confère à la pratique une place plus importante : les évolutions des publics préparant le CAP ont conduit à l'essor de pratiques de formation et d'enseignement qui placent les savoirs et la pratique professionnels au cœur du processus d'apprentissage. Cela s'accompagne d'une prise en compte et de manière indissociable de dimensions relationnelles, affectives, et éducatives lors de la formation.
- **une importance conférée au travail collectif**, afin d'assurer une prise en charge cohérente au-delà de la seule équipe de professeurs et de direction et en intégrant le coordonnateur Ulis en LP, le référent handicap en CFA, les éducateurs et les familles. Il s'agit de construire avec sincérité et réalisme un projet de formation. La mission a parfois été marquée par des dissonances entre les propos des adultes quant aux capacités des élèves à réussir les examens et les projets envisagés par les élèves qui étaient interrogés. Le décalage est parfois très marqué avec le sentiment amer, bien répandu chez les enseignants et les personnels d'éducation, à savoir que les élèves sont dans une illusion ou sont leurrés. Lorsque les jeunes en prennent conscience, les réactions peuvent être sans appel « on nous a menti », ont déclaré des élèves de LP à la mission. Si la réussite aux examens fait l'objet de doutes pour des élèves, alors les familles et les éducateurs doivent être associés à la construction d'une solution. Le rôle des équipes de direction est essentiel afin d'assurer un positionnement pertinent de la formation, d'associer les processus de scolarisation, de socialisation et de professionnalisation, d'impulser un travail d'équipe valorisant un accompagnement de proximité cohérent et structuré
- **une valorisation de l'activité de production réelle** qui donne du sens aux apprentissages et favorise la mise en contact avec des clients. Le travail sur les compétences psycho-sociales (CPS) est alors rendu plus explicite, plus objectivable. Cet argument est présenté par les écoles de production⁹⁵. Mais, elles n'ont pas le monopole d'un tel travail sur les CPS. La mission IGÉSR portant sur les CPS en lycée professionnel a identifié des pratiques remarquables et qui gagneraient à être développées dans tous les établissements scolaires.⁹⁶ Les formations relevant de l'hôtellerie-restauration ou encore de l'horticulture mettent en avant cette production et le développement de capacités en relation avec les exigences professionnelles. Pour la mission, ce point est central dans la mesure où l'explicitation des critères d'exigence permet aux élèves de se construire et de devenir à la fois citoyens et professionnels. Il est essentiel que le travail dans le cadre d'activités réelles soit complété par des temps d'explication afin que l'activité vécue devienne expérience et permettre la construction des compétences. Là encore, nous montrerons que les LP peuvent disposer de ces atouts.
- **une intégration d'activités physiques volontaires dans le temps périscolaire**. Souvent réalisées dans des temps de loisir, ces activités jouent un rôle essentiel sur la dynamique de groupe et participent à la reconquête de la confiance en soi qui fait souvent défaut chez ces jeunes. Il s'agit plus de faire ensemble que de performer dans des activités qui ne sont pas forcément sportives et qui permettent de prendre toute la mesure du poids de l'entraînement physique pour satisfaire aux métiers manuels, corporels vers lesquels ils s'engagent.
- **un attachement des élèves à leur lieu de formation** comme lieu d'épanouissement (avec ou sans internat) impliquant une participation et un engagement. Il faudrait alors donner les conditions au LP pour qu'il soit à la fois un lieu de formation, mais aussi d'engagement collectif et personnel.

⁹⁵ Les écoles de production répondent aux besoins des plus vulnérables sans pour autant constituer une réponse suffisante. La formation est aussi beaucoup plus coûteuse. 36 élèves en moyenne par école (effectif très faible). Il résulte un coût unitaire de la scolarité relativement élevé, de plus de 30 000€ par élève en année d'amorçage contre 18 000 à 20 000€ en rythme de croisière, à comparer au coût moyen de 12 740€ par lycéen professionnel (source FNEP et DEPP).

⁹⁶ IGÉSR, Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel, rapport 23-24 101A, juin 2024.

- **Au niveau des académies et des EPLE**

Préconisation 7 : Créer les conditions d'un réel accompagnement des élèves de CAP scolarisés en LP. À cette fin, il convient de poursuivre le déploiement des formations des enseignants par les formateurs formés au programme PROFAN-Transfert⁹⁷. Il s'agit de veiller à pérenniser les formations destinées aux PLP en ciblant les spécificités des besoins des élèves de CAP à l'instar de ceux de baccalauréat professionnel. De manière plus spécifique, les objets de formation doivent former les enseignants sur les priorités suivantes :

- la différenciation pédagogique en CAP ;
- favoriser les activités pédagogiques centrées sur une production réelle au LP ou chez des partenaires des milieux économiques, activités réelles qui donnent du sens aux apprentissages ;
- la culture de l'évaluation par compétences qui allie judicieusement bienveillance et exigence en tenant compte des besoins de chaque élève et de sa temporalité. Il s'agit de donner plus de souplesse sur les temps de certification pour conférer tout son sens au contrôle en cours de formation et ainsi permettre des parcours de formation dans des temporalités variées. Engager une réflexion sur la certification et les conditions d'accès au diplôme. Il s'agit d'interroger la pertinence d'une certification progressive au fil de l'eau, afin que le parcours de formation ne soit plus exclusivement articulé sur le calendrier scolaire et de permettre d'articuler de façon personnalisée parcours de formation et parcours de certification ;
- engager une réflexion sur la pertinence et la valeur des attestations de compétences délivrées aux élèves de CAP pour sécuriser les élèves et favoriser leur reconnaissance par les employeurs ;
- la mise en œuvre des modalités scolaires et de formation différentes en CAP au sein desquelles la place du corps est valorisée afin de permettre de mieux aborder les enseignements ;
- le travail en concertation avec les familles, les éducateurs, les associations et les milieux économiques pour concevoir des parcours pertinents (objectifs, activités réalisées en PFMP, définition des adaptations nécessaires, ...).

- **Au niveau du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (DGESCO, DGRH) et des académies**

Préconisation 8 : Mieux accompagner les élèves en situation de handicap en :

- formant les enseignants de lycée professionnel aux pratiques favorisant l'inclusion notamment en installant des modules de formation proches de ceux du CAPPEI , en les sensibilisant aux principales approches pédagogiques de l'éducation inclusive (conception universelle de l'apprentissage, auto-régulation...);
- redéfinissant les missions du coordonnateur Ulis avec quelques priorités : coordination des actions des acteurs de la formation et des acteurs du secteur médico-social, accompagnement des AESH sur les gestes professionnels, négociation, avec les professionnels, les situations de travail auxquels les élèves seront exposés lors des PFMP. La redéfinition des missions du coordonnateur ULIS doit viser à lui donner une meilleure visibilité et un statut lui assurant d'une part le suivi des partenariats institutionnels, et lui permettant, d'autre part, d'alléger les équipes enseignantes et éducatives de la gestion de contraintes diverses ne relevant pas de leur périmètre d'action (contraintes administratives, difficultés à identifier les partenaires et les ressources, ...).

L'expertise des inspecteurs est essentielle pour définir les conditions de cet accompagnement et apporter leur concours

- **Au niveau des EPLE**

Préconisation 9 : Mobiliser les différentes associations de l'établissement pour favoriser la prise de responsabilité et l'engagement des élèves dans des activités et des projets collectifs. À ce titre, l'association sportive présente dans tous les établissements publics et animée notamment par les enseignants d'EPS dans le cadre de leurs obligations de service, est un lieu idéal pour apprendre ce qu'est l'engagement associatif et

⁹⁷ Profan-Transfert est un programme qui propose des outils pédagogiques visant à apporter un soutien aux pratiques éducatives des enseignants de la voie professionnelle. Il s'inscrit dans la réforme du lycée professionnel et prévoit la formation de tous les professeurs de lycée professionnel à l'horizon 2028. Ce programme vise à former l'ensemble des enseignants de lycée professionnel afin de développer les pratiques collaboratives, l'engagement et favoriser la réussite des élèves.

pour, en lien avec l'UNSS, donner à tous, y compris aux élèves en situation de handicap, des opportunités de devenir pratiquants sportifs, mais aussi jeunes officiels dans des fonctions d'arbitre, d'entraîneur ou de capitaine, de reporter, de responsable événementiel ou de jeune secouriste.

3.2. Les pratiques inspirantes

Au cours de ses visites, la mission a repéré de nombreuses initiatives contribuant à améliorer la qualité de la formation et des parcours des élèves.

3.2.1. Entrée par les modalités pédagogiques

Des établissements ont privilégié une entrée par des activités professionnelles en relation avec les référentiels. L'objectif des équipes est de sortir d'un cadre scolaire pour engager les élèves dans un nouveau schéma en rupture avec un enseignement descendant. Les enseignants assument alors ce choix sans le limiter aux seules heures en ateliers, mais en renforçant les liens entre les temps en ateliers et les temps d'enseignement plus classiques. Cela passe par la configuration des espaces de travail, par la nature des activités réalisées, par le déploiement de la co-intervention. Le travail de groupe est alors souvent mobilisé. Les élèves peuvent travailler des CPS en même temps que les compétences techniques. Des exemples inspirants peuvent être identifiés dans les formations de l'hôtellerie-restauration, en horticulture, ou en mécanique. L'activité professionnelle ne vient pas en application des temps d'enseignement mais sert à donner sens à la formation. Dans les exemples les plus aboutis, les équipes ont noué des partenariats avec des « clients » afin que les élèves puissent travailler sur des commandes ou des productions réelles et se confrontent à des critères d'exigence et d'évaluation en situation professionnelles réelles. Ainsi, en CAP ébénisterie à Cholet, un partenariat a été noué avec le château d'Angers pour la restauration de meubles. Dans d'autres cas, les enseignants organisent des TP délocalisés ou avec des initiatives comme « l'école en entreprise », qui délocalise la classe. Ainsi, à Argentan, les élèves de CAP A2GA « agent accompagnant au grand âge » effectuent des TP déplacés au sein d'un EHPAD. Au lycée d'Arras, les élèves de CAP « cuisine » effectuent des TP délocalisés lors de vernissages et de salons. Dans la même section à Lyon, les restaurants d'application sont des outils performants. Les professeurs sont conscients des « risques » de l'exercice avec des élèves en formation, mais savent expliquer aux partenaires le sens de la démarche, les activités pouvant être réalisées et l'attention à apporter aux apprenants. Mais finalement, **l'essentiel porte sur la construction de la confiance rendue aux élèves** ; cela contribue à les engager petit à petit sur la voie de la réussite et de l'épanouissement. Les élèves, surtout ceux de CAP, sont sensibles et attentifs à la qualité de la relation avec les adultes, à la reconnaissance qu'ils leur témoignent, à la fierté qu'ils peuvent en retirer. Ces activités réelles participent pleinement à leur construction en tant que personne et futur professionnel. L'enjeu est de sortir d'un cadre scolaire qui est peut-être rassurant pour les professeurs mais qui l'est moins pour les élèves, ces derniers ayant besoin de se confronter à des activités et des contextes professionnels sur lesquels ils peuvent agir, produire, se réaliser et finalement conforter leur estime d'eux-mêmes. Les équipes enseignantes peuvent parfaitement se saisir de ces modalités de formation qui caractérisent les écoles de production et en faire un atout pour les LP. Pour cela, les corps d'inspecteurs et les personnels de direction ainsi que les DDFPT et les responsables des bureaux des entreprises doivent être facilitateurs en termes de partenariats, d'organisation des éventuels déplacements d'élèves, d'organisation des emplois du temps.

- **Au niveau des EPLE (avec le soutien des académies)**

Préconisation 10 : Créer les conditions effectives et au sein des EPLE en vue de favoriser la réussite des parcours apportant une attention particulière aux élèves intégrant un CAP. À cette fin et de manière plus opérationnelle, il faudra que les personnels de direction s'autorisent à mobiliser les marges de liberté et les leviers permettant d'apporter des réponses personnalisées aux besoins des élèves de CAP. Ces réponses exigent également de renforcer, avec le concours du DDFPT et du RBDE, le lien avec les entreprises en examinant la possibilité de proposer des séances d'enseignement sous forme de cours délocalisés.

À cet effet, il faut favoriser les conditions d'émergence des partenariats entre les LP et les entreprises, par exemple en créant un label des entreprises vertueuses qui accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers, installent des environnements capacitants et prennent le temps pour les former. S'agissant des équipes pédagogiques, il est également nécessaire de mettre en place un accompagnement global et collectif des élèves, de systématiser les visites de stage par tous les professeurs, voire des immersions en entreprise lorsque les élèves sont en PFMP. Et eu égard aux élèves à besoins éducatifs particuliers, il est nécessaire que

les enseignants et les équipes éducatives œuvrent en lien et en cohérence avec les acteurs du secteur médico-social.

Préconisation 11 : Rappeler aux personnels que toutes les marges de liberté et les leviers liés à la réforme sont applicables par les chefs d'établissement et notamment sur le CAP. Le rôle des corps d'inspection est essentiel afin de prendre en compte les caractéristiques des contextes et d'identifier les possibilités de réponse.

3.2.2. Entrée par l'organisation et l'exploitation des PFMP

La mission rappelle le rôle essentiel des PFMP dans la construction des compétences professionnelles des élèves mais aussi dans la construction du projet professionnel de l'élève. En CAP, la durée des PFMP est de 12 à 14 semaines sur la totalité des deux années. Ces semaines constituent un facteur déterminant de leur insertion professionnelle. Le caractère central des PFMP durant la formation l'est encore davantage pour les élèves à besoins éducatifs particuliers qui requiert une plus forte synergie et complémentarité entre le temps passé en LP et le temps consacré aux milieux professionnels.

Les membres de la mission ont entendu les difficultés exprimées par les équipes pour trouver les lieux de PFMP et des activités pertinentes au regard des attendus de la formation et des caractéristiques des élèves. Pour autant, ces difficultés ne sont ni une fatalité, ni incontournables. Des équipes rencontrées ont pu prendre des initiatives pour favoriser la qualité des PFMP et finalement construire un véritable parcours de formation sous statut scolaire. Ainsi, et selon la nature et le profil des élèves, elles ont pu identifier des terrains de stage appropriés. Parfois, des partenariats avec des organisations proposant des milieux protégés (type ESAT⁹⁸) ont été mis en place afin de proposer aux élèves des lieux de PFMP adaptés. Les élèves peuvent y trouver une forme de continuité dans l'encadrement avec les moniteurs attachés à la structure d'accueil. Dans de nombreux autres cas, les professeurs travaillent étroitement avec les entreprises et les tuteurs pour installer une culture de l'accueil et de la formation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Une progressivité est alors installée. Le développement d'une sensibilité responsabilité sociétale de l'entreprise (RSE) peut favoriser l'émergence de ce type de partenariats et d'une co-construction d'un parcours de formation cohérent. Il s'agit de déterminer des objectifs individuels en relation avec les parents et les éducateurs. Parfois, la pression est très forte et peut se révéler incohérente avec les caractéristiques de l'élève. Les objectifs peuvent alors être négociés afin de favoriser une progressivité (nature des activités, CAP en 3 ans), de retrouver une logique de formation et davantage d'individualisation. Il s'agit de construire un contrat d'objectifs multipartite engageant chacune des parties (LP, entreprises, familles, et élève, enseignants et éducateurs). L'enjeu est fort pour les élèves et les entreprises. Il s'agit de les accompagner vers une inclusion professionnelle en leur proposant les mêmes lieux de PFMP que pour tous les autres élèves, tout en recherchant et en développant des environnements capacitants : accessibilité, compensation et accès à l'autonomie. Ces principes doivent guider le travail des équipes, quels que soient les besoins de tous les élèves, selon les principes de la « conception universelle de l'apprentissage ».⁹⁹

3.2.3. L'insertion professionnelle et la poursuite d'études des élèves de CAP : constats et préconisations

3.2.3.1 L'insertion professionnelle

L'accès à la qualification et au diplôme du CAP doit constituer une priorité ; les enquêtes disponibles mettent en évidence le fait que les sortants sans diplômes exposent davantage les jeunes à relever de la catégorie des NEET. Ce terme, contraction de l'expression anglais *Neither in Employment, nor in Education or Training*, et introduit par la Commission européenne en 2010, constitue un indicateur permettant d'évaluer la part des jeunes parmi l'ensemble de la population âgée de 15 à 29 ans, qui ne sont ni en emploi, ni en étude, ni en formation. Cela concerne selon une enquête de l'INSEE en date de 2021, 1,4 million de jeunes de 15 à 29 ans, soit 12,8 % des personnes de cette classe d'âge¹⁰⁰. Le CEREQ s'est appuyé sur quatre enquêtes portant sur quatre générations (1992, 1998, 2004 et 2010) en observant le devenir des jeunes sur une durée de cinq

⁹⁸ Établissements et services d'aide par le travail.

⁹⁹ Inspirée à l'origine de l'architecture, la conception universelle de l'apprentissage vise à s'assurer dès la conception qu'un support, outil, équipement ou démarche pédagogique soit accessible à tous. Cf. Ugo Cavenaghi, Isabelle Sénécal, Osons l'école, Montréal, Éditions Château d'encre, 2017.

¹⁰⁰ Flora Vuillier-Devillers, « Après un pic dû à la crise sanitaire, la part des jeunes ni en emploi, ni en études, ni en formation repart à la baisse », INSEE Focus, N° 285, 10 janvier 2023.

années suivant leur sortie de formation initiale. On observe que « *plus fréquemment non diplômés (proche de 40 %) les jeunes NEET à cinq ans ont cumulé souvent des difficultés de parcours scolaire : un retard dans la scolarité lié à un ou des redoublements en primaire, une orientation contrariée vers une formation professionnelle de l'enseignement secondaire, des départs de l'école sans qualification. Ces constats ne doivent néanmoins pas occulter la part non négligeable parmi eux de jeunes bacheliers (environ 18 % sur les quatre enquêtes), mais aussi de diplômés de l'enseignement supérieur (16 %) »¹⁰¹. On constate, par exemple pour la génération 2010, que le temps passé en NEET était de 31 mois chez les non diplômés, de 20 mois chez les titulaires d'un CAP ou BEP et de 12 mois chez les titulaires d'un baccalauréat. Ces chiffres étaient respectivement de 20, 14 et 10 mois chez la génération 2004. L'enquête menée par l'INJEP en 2020¹⁰² montre l'importance du diplôme et attire l'attention sur le fait que même lorsqu'on est diplômé d'un CAP, les risques d'un éloignement du marché du travail restent importants, même si sur la longue durée, ils s'en sortent mieux que les non diplômés.*

En janvier 2022^{103, 104}, le taux d'insertion des diplômés de CAP par apprentissage est de 58 % sachant que près de la moitié d'entre eux sont encore en formation. Six mois après leur sortie de formation, le taux d'emploi des diplômés de CAP formés comme élèves en lycée professionnel était de 24 %, tandis que 51 % poursuivaient leurs études. Les diplômés de CAP rencontrent davantage de difficultés d'insertion professionnelle que ceux qui sont titulaires d'un baccalauréat professionnel ou d'un BTS. Ainsi, « *Au bout de 6 mois, 29 % des élèves sortant d'un CAP sont en emploi salarié, contre 45 % des sortants d'un baccalauréat professionnel et 62 % des sortants d'un BTS »¹⁰⁵. Certains champs professionnels offrent davantage d'opportunités d'insertion professionnelle : c'est le cas des spécialités « énergie, chimie, métallurgie », « coiffure esthétique » et « technologies industrielles ». C'est également le cas dans les métiers des « services à la collectivité (sécurité, hygiène et environnement) » ou « services à la personne (de secteur santé et social) ». Près d'un tiers des lycéens professionnels sortants sont en emploi salarié dans le secteur public. Les taux d'emploi salarié dans le secteur privé à 6 mois des sortants des spécialités « hôtellerie, restauration, tourisme » et « coiffure, esthétique » augmentent de 3 points par rapport à la génération précédente (génération des sortants en 2020). En revanche, l'insertion est plus faible pour la spécialité « électricité, électronique », quel que soit le niveau de formation et s'établit à 26 % pour les CAP.*

¹⁰¹ Magali Danner Christine Guégnard Olivier Joseph, « Le profil des NEET a-t-il évolué en 20 ans ? », in 20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanence et évolutions, CEREQ Essentiels, 2018/1, N° 1, p. 66.

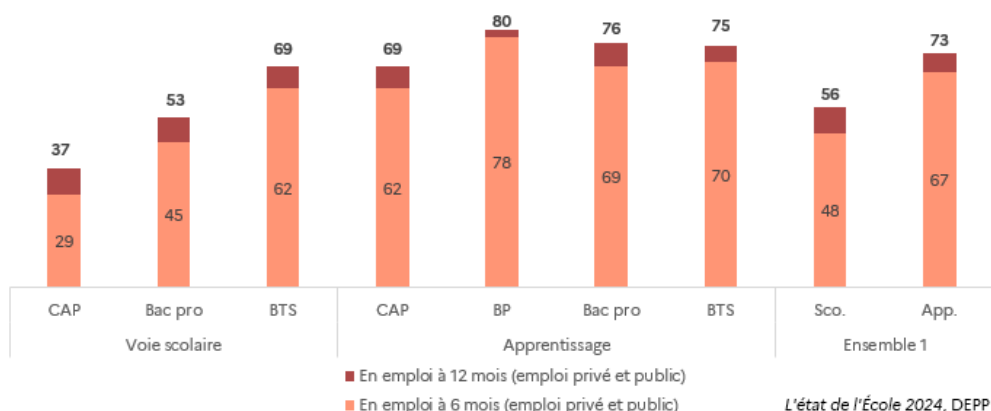
¹⁰² INJEP, Les « NEET », des ressources et des conditions de vie hétérogènes, Analyses et synthèses, 2020.

¹⁰³ DEPP, « Insertion des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS 6 mois après leur sortie d'études en 2022 », Note d'information N° 23-53, décembre 2023.

¹⁰⁴ Annexes 19 et 20 : complément sur l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap.

¹⁰⁵ DEPP, Insertion des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS 6 mois après leur sortie d'études en 2022, Note d'information N° 23-53, décembre 2023, p. 1. Et lorsqu'on se place sur la durée, les taux d'insertion s'améliorent comme le souligne une note de la DEPP : « *L'insertion professionnelle deux ans après la fin des études est d'autant plus importante que le niveau de diplôme préparé est élevé. Parmi les lycéens professionnels sortis en 2022, 45 % des sortants d'un CAP, 59 % des sortants d'un baccalauréat professionnel et 72 % des sortants d'un BTS occupent un emploi salarié »*, Cf. DEPP, Insertion des lycéens professionnels et étudiants de niveau CAP à BTS deux ans après leur sortie d'études en 2022 61 % sont en emploi salarié en juillet 2024, Note d'information, N° 25-38, juin 2025.

36.1 Taux d'emploi à 6 et 12 mois pour les sortants d'études en 2022 selon le niveau (en %)



1. Y compris autres titres pour les apprentis ; non compris les mentions complémentaires pour les scolaires.

Note : l'emploi mesuré par InserJeunes inclut pour la première fois l'emploi public.

L'état de l'École 2024, DEPP

Une enquête menée par l'Institut Montaigne et qui porte sur le rapport au travail des jeunes de 16-30 ans montre que les publics ayant suivi un parcours d'études dans les filières professionnelles du second degré n'ont pas bénéficié d'une aide institutionnelle à l'orientation, comparés aux publics ayant suivi un cursus dans les filières générales¹⁰⁶.

Des initiatives en vue de faciliter la transition des élèves de CAP vers l'emploi ont été observées par la mission. Parfois, les établissements ont développé judicieusement une conception au long court de l'insertion en proposant aux diplômés de préparer un CAP en 1 an afin de conforter leur professionnalité, ce qui permet aussi d'atteindre l'âge de la majorité. Par ailleurs, dans plusieurs établissements sont déployés des dispositifs favorisant l'insertion comme « ambition-emploi » et « avenir pro » (direction régionale France travail)¹⁰⁷.

Pour illustrer des initiatives intéressantes, la mission peut présenter celle prise par quatre lycées d'Arras. Ils organisent un forum afin d'éviter une forte rupture en termes d'accompagnement constatée avec le risque de décrochage post-scolaire. Le forum s'est construit autour de 3 objectifs :

- sécuriser le parcours de poursuite d'études en apportant un appui à l'orientation en baccalauréat professionnel ;
- accompagner l'insertion professionnelle (coaching recherche d'emploi, accompagnement individualisé, mentorat, alternance, ouverture de CS (par alternance) ;
- éviter le décrochage social et sociétal : aides au permis, accès au logement, aides à la mobilité...

Ce forum marque le point de départ d'un accompagnement individualisé (et a anticipé les préconisations du parcours ambition emploi). L'élève garde le contact d'un interlocuteur unique, aujourd'hui issu de la mission

¹⁰⁶ Le rapport avance : « Chez les actifs (échantillons 2 et 3), ressort essentiellement le déficit d'aide institutionnelle ressenti par les sans-diplômés comme par les titulaires de diplômes professionnels courts de type CAP, BEP et baccalauréat professionnel. Le niveau d'aide familiale varie assez peu entre les grandes catégories de diplômés (nous verrons qu'il en va différemment pour les diplômés d'écoles d'ingénieurs ou de commerce), alors que l'aide institutionnelle paraît moins orientée vers les élèves des filières professionnelles courtes. Ce n'est pas le cas, en revanche, des étudiants d'IUT. Le contraste entre l'aide dont bénéficient les bacheliers généraux d'une part et les bacheliers professionnels ou technologiques d'autre part est frappant (graphique n° 7). Alors que ces deux catégories d'actifs ont toutes les deux terminé leurs études à un niveau équivalent, à la fin de l'enseignement secondaire, ceux qui ont suivi une filière d'enseignement général ont reçu nettement plus d'aide institutionnelle que ceux qui ont suivi une filière professionnelle », Les jeunes et le travail : aspirations et désillusions des 16-30 ans, Institut Montaigne, avril 2025.

¹⁰⁷ Le parcours Ambition Emploi se met en place progressivement suite à la réforme de 2023. Il vise à sécuriser l'accès à l'emploi ou la poursuite d'études d'élèves achevant leur formation au lycée professionnel. Des partenaires locaux, comme France Travail et souvent les Missions locales interviennent dans les établissements scolaires, avec les équipes pédagogiques pour favoriser la réalisation des projets professionnels des élèves. Entamée en 2021, l'expérimentation Avenir Pro est un des leviers visant à préparer les lycéens professionnels à l'insertion professionnelle. Le dispositif mis en place conjointement par l'Éducation nationale et France Travail, a été élargi en 2023-24 avant d'être généralisé en 2024-25. Il est évalué par une équipe de recherche de Sciences Po Paris. Des conseillers de France Travail interviennent, parfois conjointement avec des PLP, auprès d'élèves de terminale de baccalauréat professionnel et, de manière moins répandue, auprès d'élèves de terminale de CAP, en vue de les préparer aux techniques de recherche d'emploi, de présentation de soi et de ses compétences, etc.

locale, qui accompagne son parcours dès la publication des résultats du CAP. Le travail s'appuie sur des partenaires institutionnels (État / région : DDETS¹⁰⁸, LP, CIO, MLDS, CFA) et développe la relation avec les clubs entreprises (inclusives) portés par une association « FACE Artois » et mobilise des clubs d'entreprises, de sociétés (de préférence locales) d'intérim, de production, de construction, de transport et correspondant aux filières CAP du bassin. Cette initiative est à encourager.

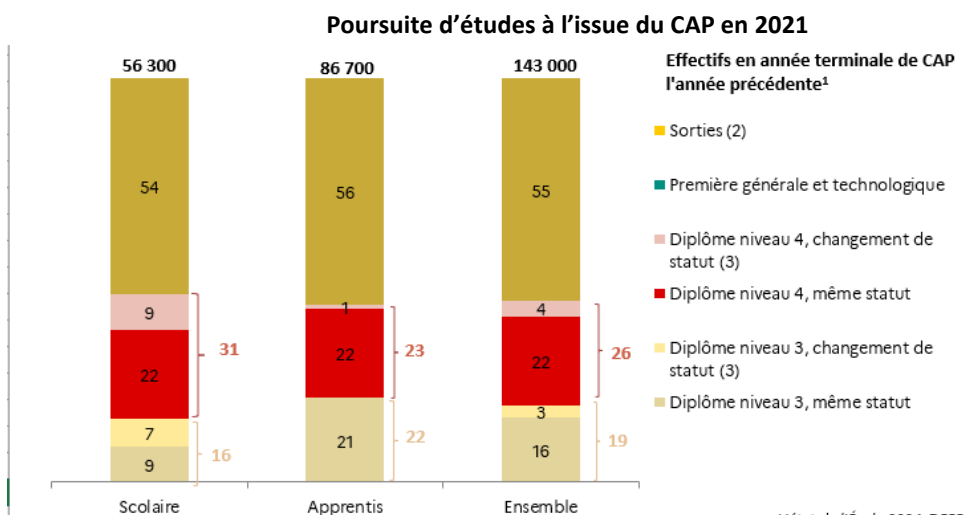
- **Au niveau des EPLE**

Préconisation 12 :

- Assurer un accompagnement efficace de la préparation à l'insertion professionnelle. À cette fin, la mission recommande de faire bénéficier les élèves de CAP au même titre que ceux de baccalauréat professionnel, des dispositifs « avenir-pro » et « ambition-emploi ». Par ailleurs, et pour renforcer les chances d'accès à l'emploi, la mission recommande fortement de repenser les spécialités de formation en lycée professionnel afin d'offrir celles qui sont davantage insérantes.
- Mieux exploiter, plus spécifiquement pour les élèves, les PFMP pour en faire une expérience susceptible de constituer un atout en vue de les amener à se projeter vers l'emploi et à bien identifier leurs compétences et les interlocuteurs potentiels.
- Conforter les liens entre les milieux professionnels et les équipes de LP en s'appuyant à la fois sur le levier des CMQ et l'expertise des professeurs associés.

3.2.3.2 La poursuite d'études

En janvier 2023, 57 % des diplômés de CAP poursuivaient leurs études, 43 % ont quitté les études, 33 % étaient en emploi. Parmi ces derniers, 39 % étaient en CDD, 34 % en CDI, 13 % en intérim, 3 % en contrat de professionnalisation et 11 % sous d'autres contrats. S'agissant de la poursuite d'études après une deuxième année de CAP sous statut scolaire, 19,3 % sont entrés en première bac pro, 5,5 % se sont réorientés, 5,5 % ont redoublé et 69,7 % ont quitté l'Éducation nationale dont une partie est entrée en apprentissage. La principale difficulté à laquelle les élèves se heurtent tient au faible nombre de places disponibles en première professionnelle et au fait qu'ils ne sont pas prioritaires (priorité accordée aux élèves de seconde professionnelle et de 2^{de} GT en réorientation).



1. Effectifs inscrits en année terminale de CAP d'une durée de 1, 2 ou 3 ans en 2021.

2. Vers les formations sociales ou de la santé ou vers le marché du travail ou autres départs à l'étranger.

3. Les scolaires passent dans la voie de l'apprentissage et les apprentis passent dans la voie scolaire.

Lecture : parmi les 143 000 élèves inscrits en année terminale de CAP en 2021, 55 % sortent du système éducatif en 2022, 26 % poursuivent vers un diplôme de niveau 4 et 19 % vers un diplôme de niveau 3.

Note : le niveau 4 correspond aux diplômes de niveau baccalauréat et le niveau 3 aux diplômes de niveau CAP.

Champ : France.

Source : DEPP, systèmes d'information des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'agriculture et des centres de formation d'apprentis.

source : DGESCO

¹⁰⁸ Direction départementale de l'emploi, du travail et des solidarités.

Une des pistes pour favoriser les poursuites d'études pourrait consister à sanctuariser des places en première professionnelle pour les CAP, voire à calibrer les places en première pour pouvoir accueillir les élèves qui souhaitent poursuivre. Les CFA bénéficient d'une forme de plasticité sur les places dans les formations de bac pro et BP afin de pouvoir accueillir les élèves ayant validé un CAP. Une telle mesure pourrait être envisagée pour les publics scolaires. Les BP permettent la poursuite d'un parcours avec une technicité renforcée dans le champ professionnel initial. La question de l'accès en première professionnelle reste posée : « *il y a une ambition chez des élèves de CAP pour aller loin dans les études. Faut-il augmenter les capacités d'accueil en première professionnelle pour les accueillir ?* » (Un Draio). Une telle réflexion devrait associer l'expertise des inspecteurs et s'appuyer sur le concours de commissions spécifiques pour examiner les dossiers de candidature. Le CAP en 1 an peut également être encouragé également sans avoir à créer de nouvelles structures tout en permettant aux élèves de développer des compétences complémentaires à celles déjà acquises.

- **Au niveau des académies et des EPLE**

Préconisation 13 :

Assurer un accompagnement efficace des équipes en vue d'une poursuite d'études. À cette fin, il faut développer des passerelles vers le baccalauréat professionnel (prévoir des places d'accueil d'élèves de CAP en classe de première, mettre en place du soutien et renforcement disciplinaire en deuxième année de CAP), proposer un CAP sous statut scolaire en 1 an ou par apprentissage dans des domaines professionnels connexes, offrir davantage de certificats de spécialisation aux diplômés du CAP.

La mission attire l'attention sur le fait que, étant donné que de nombreux élèves entrés en baccalauréat professionnel ne valideront pas ce diplôme, il convient d'être attentif à l'affectation en fin de 3^e. L'éviction d'élèves ayant demandé le CAP participe de cette réalité dont les conséquences sont lourdes sur leur devenir professionnel et social.

Conclusion

Occupant une place singulière au sein de l'offre de formation, et malgré plusieurs relances, le CAP ne parvient pas à trouver une place totalement assumée dans l'écosystème de l'enseignement et de la formation professionnels. D'un côté, il offre l'opportunité d'accéder à une qualification de niveau 3 reconnue par l'État et les milieux professionnels, avec des variations selon les secteurs et les besoins économiques. D'un autre côté, le déplacement des formations les plus insérantes vers l'apprentissage fragilise le rôle des lycées professionnels pour la préparation de l'insertion professionnelle des diplômés. Les lycées professionnels sont davantage confrontés au défi d'accueillir des élèves fragiles socialement, scolairement mais aussi présentant des troubles de différents ordres – situation de handicap, faible ou absence de maîtrise de la langue, fragile maîtrise des compétences disciplinaires et psychosociales. Ce constat perceptible par les familles peut avoir pour conséquence la mise en place de stratégies d'évitement au détriment des LP. La mission souligne les convictions et l'engagement des équipes de direction et des équipes éducatives, mais aussi l'expression du ressenti d'être empêchés, de ne pas être à la hauteur des enjeux, voire d'éprouver un sentiment d'inefficacité professionnelle. Pourtant si les élèves sont accompagnés dans cette situation très dégradée, c'est d'abord grâce aux équipes. Cette situation procède d'une multitude de facteurs, au rang desquels figurent les procédures d'orientation et d'affectation, la polarisation des publics selon les structures de formation, avec un clivage de plus en plus marqué entre lycée professionnel et centres de formation d'apprentis. Le CAP ne paraît pas faire l'objet d'une politique volontariste et systémique qui l'identifierait à une « cause commune » suscitant une convergence des actions conduites des différentes parties prenantes. Les enjeux sont nombreux et réfèrent à l'objectif d'élever les niveaux de qualification, à celui de répondre à des besoins économiques bien réels et amenés à se renforcer selon les branches professionnelles entendues par la mission, mais aussi à la réussite de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce diplôme reste un atout pour les élèves et les jeunes. De fait, pour une partie non négligeable des publics ayant préparé le CAP, ce diplôme constitue bel et bien un tremplin assurant tant la poursuite d'études que l'insertion professionnelle, avec des taux d'emploi et des niveaux de rémunération nettement meilleurs une fois le diplôme validé, soit par apprentissage, soit sous statut scolaire. En revanche, les sorties sans diplôme validé exposent au risque de chômage et de connaître une carrière professionnelle alternant privation d'emploi, statut professionnel faiblement protégé et exercice d'une activité précaire.

Les enjeux entourant le CAP constituent autant de défis qui ne seront relevés qu'en apportant une attention particulière aux publics dont les fragilités les exposent davantage que d'autres au décrochage et aux sorties sans diplôme. En 2022 et 2023, le taux de sortie en fin de première année de CAP approche ainsi 25 %. Il atteint 12,1 % (contre 13,4 % en 2022) en fin de seconde professionnelle et 12 % (contre 12,7 %) en fin de première professionnelle. Cela compromet les chances d'insertion professionnelle des sortants et les expose à une précarité professionnelle et sociale durable comme le montrent les analyses du CEREQ.¹⁰⁹

Dans l'ensemble, les analyses de la mission aboutissent à l'appel d'un véritable « plan Marshall » en faveur d'une valorisation du CAP au sein de l'institution scolaire afin de rendre visible et lisible ce diplôme pour l'ensemble de la communauté éducative et plus spécifiquement, pour celle qui exerce en collège. Perfectible, la préparation à l'orientation durant les années collège doit pouvoir accorder une place effective à la découverte des différents métiers auxquels prépare le CAP et ce, à travers des périodes d'immersion en entreprise, en lycée professionnel et/ou en CFA. La découverte des métiers doit également s'accompagner d'une gouvernance académique et régionale de l'orientation qui réinterroge la carte des formations et privilégie une approche qui parte des besoins économiques et des besoins en termes de qualification. Une offre plus dynamique, plus agile permettrait de réduire le caractère très contraint de la carte des formations qui conduit à priver des élèves d'une entrée en CAP et à regrouper dans celui-ci une majorité d'élèves à besoins éducatifs particuliers, avec les conséquences traitées dans ce rapport (éviction d'élèves, manque de motivation, accumulation de difficultés pédagogiques et didactiques, dévalorisation aux yeux des employeurs de certains CAP supposés être moins « qualifiants » ou « exigeants » eu égard aux modalités de certification...). Pour valoriser le CAP, il est indispensable de favoriser la mixité des publics en LP afin de favoriser le développement de l'apprentissage. Faire du CAP une « cause commune » est une nécessité tant au plan de la justice scolaire et sociale eu égard au profil des publics accueillis en formation initiale, qu'au niveau des défis économiques à relever, puisque de nombreux secteurs professionnels peinent à recruter et

¹⁰⁹ Annexe 21 : conditions d'accès à l'emploi en fonction du diplôme (étude du CEREQ).

anticipent de réelles difficultés en matière de renouvellement de la main-d'œuvre, voire de reprise d'entreprise. Or, pour faire du CAP un diplôme « de bien commun », il faut dépasser la logique concurrentielle qui prévaut et qui reste inscrite dans le court-termisme. Plusieurs facteurs paraissent déterminants pour conférer au CAP une place de choix dans la qualification des élèves et leur insertion professionnelle. Parmi les facteurs saillants identifiés par la mission, il y a :

- l'accompagnement des élèves en favorisant collectivement la compréhension des exigences professionnelles, l'installation d'une progressivité en associant les tuteurs et les formateurs ;
- l'adaptation des parcours au projet des élèves. Par exemple le jeune peut débiter une première année sous statut scolaire et poursuivre en seconde année sous statut d'apprenti, et sachant que l'âge des nouveaux entrants en CAP connaît un rajeunissement, il peut, par la suite, préparer un certificat de spécialisation, ou préparer un nouveau CAP en un an ou encore se voir faciliter l'accès facilité à des titres professionnels ou à des certificats de qualification professionnelle ;
- l'engagement d'une véritable réflexion sur les dimensions éducatives et inclusives qu'il faut prendre en compte durant la formation et les trajectoires d'insertion. L'accroissement de la part des élèves et des jeunes à besoins éducatifs particuliers met à l'épreuve les pratiques pédagogiques et didactiques, suscite le besoin de former les enseignants exerçant en lycée professionnel, aux pédagogies inclusives, de créer d'autres synergies avec les milieux professionnels. La mission a pu ainsi relever l'existence de pratiques inspirantes qui s'assurent de l'existence d'un cadre professionnel approprié pour accueillir les élèves, en mobilisant des tuteurs sensibilisés aux besoins des publics. Or, ces pratiques ne sont pas toujours partagées, et nombre d'élèves se heurtent à des contextes de formation n'ayant pas travaillé l'accessibilité ni la compensation. De fait, et c'est l'un des objectifs à viser pour favoriser la réussite en CAP, à savoir le partage d'une culture de l'inclusion qui soit aussi portée par les entreprises, ce qui suppose qu'elles mettent en place des environnements capacitants, qu'elles sensibilisent, voire forment les tuteurs. Il en va de la réussite des élèves mais aussi et de la réussite de l'alternance en formation qui gagnerait à être renforcée et travaillée au plan de ses effets sur la poursuite d'études et l'insertion des diplômés. À cet égard, le fait d'inciter à la présence des tuteurs ou des dirigeants d'entreprise lors de certains CCF pourrait constituer une piste intéressante en vue de conférer davantage de légitimité au CAP préparé sous statut scolaire.

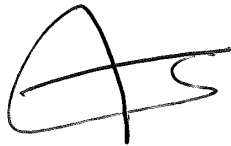
Le rôle social du CAP n'est pas incompatible avec ses finalités économiques, et sa légitimité et sa reconnaissance exigent des signaux positifs envoyés par les milieux professionnels et qui s'apprécient à l'aune des taux d'insertion professionnelle et de la sécurisation des statuts occupés. Quitter la formation sans le CAP expose aux risques d'une installation dans un chômage et dans une précarité durable.

Inscrire le CAP dans le paysage de l'offre de formation et des dynamiques d'insertion professionnelle invite à appréhender de manière indissociable les défis économiques auxquels il doit répondre, sachant que dans de nombreux secteurs, il constitue une propédeutique à une carrière professionnelle ascendante, et les enjeux humains et sociétaux qui exigent une attention de premier plan. Le profil social et scolaire des élèves, largement évoqué dans ce rapport, désigne la réalité d'une partie de la jeunesse qui a souvent connu une expérience difficile pour ne pas dire douloureuse au collège¹¹⁰. Le travail mené dans les lycées professionnels, mais également dans d'autres structures comme les CFA, les MFR ou les écoles de production, vise d'abord à réconcilier les publics avec les études, en dédramatisant l'évaluation, en cherchant à donner du sens aux contenus de formation, jusqu'à consacrer davantage de temps à l'apprentissage en situation professionnelle ou à la « pratique ». Au sein des lycées professionnels, les réussites sont nombreuses quand des jeunes réalisent qu'apprendre en CAP, c'est aussi maîtriser des savoirs scolaires, des compétences professionnelles

¹¹⁰ L'appréciation de la valeur d'un diplôme comme le CAP doit combiner plusieurs critères allant au-delà de l'adéquation entre titre et taux d'emploi. Des variables comme les opportunités offertes par les territoires, les stratégies de recrutement des employeurs qui peuvent privilégier tel ou tel mode de formation (apprentissage *versus* voie scolaire), ou encore les caractéristiques des publics et de leur profil scolaire/professionnel sont autant d'éléments à prendre en considération. Ainsi, et s'agissant des publics les plus fragiles scolairement ou en situation de handicap, le rapport IGÉSR portant sur la carte des formations observe que « Les raisons qui conduisent au positionnement d'une formation en Q4 sont multiples. Ainsi, nombre de CAP qui accueillent des élèves à besoins spécifiques dont les perspectives sont à l'issue de la formation problématiques se trouvent positionnées en Q4. Pour autant, ce ne sont pas tant les formations qui sont inadaptées que les publics accueillis qui nécessitent, en premier lieu, l'obtention d'un premier niveau de qualification pour engager les élèves dans un parcours de formation qui les conduira à terme à l'insertion professionnelle » (2025, p. 157).

et des savoir-être leur permettant de s'adapter à différents contextes. Plus qu'ailleurs, les publics de CAP en formation initiale ont besoin d'un accompagnement tout autant scolaire, professionnel qu'éducatif. Cet objectif peut être atteint par le lycée professionnel dès lors que les équipes de direction, les équipes enseignantes et éducatives disposent de moyens financiers et humains, d'une plus grande liberté et souplesse en vue d'inventer des réponses concertées avec d'autres acteurs, comme le secteur médico-social, les entreprises, des opérateurs institutionnels – France Travail, Missions locales... –, et certaines associations œuvrant dans le champ de l'insertion professionnelle.

Pour la mission,

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'A' shape with a horizontal line extending to the right and a small loop at the end.

Aziz JELLAB

A handwritten signature in black ink, featuring a long, sweeping horizontal stroke at the base, followed by several vertical and diagonal strokes that form a complex, abstract shape.

Jean-Michel PAGUET

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de désignation	59
Annexe 2 :	Liste des personnes auditionnées et des établissements visités	60
Annexe 3 :	Le CAP, un diplôme emblématique qui a connu une histoire sinueuse, entre reconnaissance et déclin	82
Annexe 4 :	Évolution du nombre de diplômés de CAP (élèves, apprentis et candidats libres) et de baccalauréat professionnel (y compris enseignement agricole depuis 2013)	84
Annexe 5 :	Évolution des effectifs scolarisés dans l'enseignement professionnel (public + privé, DOM-TOM, 1990-2006)	85
Annexe 6 :	Les taux de réussite en CAP	86
Annexe 7 :	Les taux d'insertion professionnelle à niveau CAP selon les statuts	87
Annexe 8 :	Jeune de 15 à moins de 18 ans en entreprise : travaux interdits et travaux réglementés	88
Annexe 9 :	Évolution du % des élèves à BEP dans les formations de niveau 3 (d'après les enquêtes génération 2020 et 2017 du CEREQ)	89
Annexe 10 :	Le niveau scolaire et l'origine sociale des élèves influencent l'orientation vers le CAP sous statut scolaire ou sous statut d'apprenti	90
Annexe 11 :	Volume horaire de référence en CAP	92
Annexe 12 :	L'origine scolaire des élèves affectés en CAP dans quelques académies	93
Annexe 13 :	L'affectation des élèves : le paramétrage d'Affelnet et la carte régionale des formations	98
Annexe 14 :	Données d'affectation en CAP sous statut scolaire lors de la campagne 2023	100
Annexe 15 :	Table nationale de coefficients appliquée aux 7 champs disciplinaires selon les spécialités pour l'affectation dans la voie professionnelle	101
Annexe 16 :	Un accroissement significatif des élèves à besoins éducatifs particuliers en CAP : trois catégories dominantes, les élèves issus de SEGPA, les élèves en situation de handicap et les allophones	102
Annexe 17 :	Témoignage d'une professeure de lycée professionnel	103

Annexe 18 :	Les spécialités qui concentrent le plus d'élèves en CA en 2023	106
Annexe 19 :	Évolution du % d'élèves en situation de handicap depuis 2015 (Données BCP 2023)	107
Annexe 20 :	L'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap	108
Annexe 21 :	Conditions d'accès à l'emploi (étude du CEREQ)	109

Section des rapports

N° 24-25 014

Affaire suivie par :
Manuèle RichardTél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.frSite Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 3 octobre 2024

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

à

Madame la directrice de cabinet
de la ministre de l'éducation nationaleMonsieur le directeur de cabinet
du ministre délégué chargé de la réussite scolaire
et de l'enseignement professionnel

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2024-2025.

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

Le rôle et la place du CAP, entre rôle social et diplôme d'insertion

Je vous informe que la mission sera pilotée par MM. Aziz Jellab et Jean-Michel Paguet, et composée de Mme Nathalie Costantini, M. Jean-Marc Moullet, Mme Clélia Morali, Mme Bénédicte Robert et M. Emmanuel Serna, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.



Anne SZYMCZAK

CPI :

M. Aziz Jellab
M. Jean-Michel Paguet
Mme Nathalie Costantini
M. Jean-Marc Moullet
Mme Clélia Morali
Mme Bénédicte Robert
M. Emmanuel Serna
M. Érick Roser, responsable du collège EAE
M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP

Liste des personnes auditionnées et des établissements visités

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

- Direction générale de l'enseignement scolaire
 - Laurent Blanes, sous-directeur des lycées et de la formation professionnelle
 - Anne Savouroux, adjointe au sous-directeur des savoirs fondamentaux et parcours
 - Philippe Lebreton, chef du département de l'orientation
 - Sébastien Mounie, chef du département école inclusive
 - Alexandrine Carra, adjointe chef du département école inclusive
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
 - Magda Tomasini, directrice de la DEPP
 - Maryse Fesseau, sous-directrice des statistiques et des synthèses
 - David Bauduin, chef de service, adjoint à la directrice
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
 - Michel Lugnier, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche
- Mission interministérielle Inserjeunes
 - Benjamin Barralon, coordinateur opérationnel de la mission interministérielle InserJeunes
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications
 - Jean-François Giret, directeur
 - Thomas Couppié
 - Jean-Marie Dubois
 - Céline Gasquet
 - Isabelle Marion
- Chercheurs
 - Claire Bonnard, maîtresse de conférences à l'université de Bourgogne
 - Noémie Olympio, maîtresse de conférences à Aix-Marseille Université

Organisations patronales et fédérations professionnelles

- Mouvement des entreprises de France
 - Olivier Faron, conseiller spécial « éducation formation »
- Union des industries et des métiers de la métallurgie
 - David Derre, directeur emploi – formation UIMM
 - Sophie Vidaud, service certification titres et diplômes et chargée de mission sur cette question
 - Ulric Breheret, en charge du service de la formation au sein du service emploi formation de l'UIMM
- Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment
 - Olivier Weber, chargé de mission
 - Estelle Chambrelan, compétences et formation

- Fédération des entreprises de services à la personne
 - Manon Montier, responsable formation
 - Hacène Habi, président de l'association Crèche entreprenez
 - Flora Soupart-Stienne, CFA EDACADEMY
 - Cristell Pirault directrice, CFA EDACADEMY
 - Myriam Ammari
 - Catherine Leroy, CFA
 - Éric Bobet, Administrateur FESP
 - Allegresse Tshilonda
 - Bruno Jeanton
 - Amélie Saint Denis
 - Nicolas Rousseau, directeur délégué à la formation et au développement FESP
 - Guillaume Reslin, CFA AMA Campus
 - Cécile Paranteau, responsable partenariats et formation d'un réseau de crèches
 - Stéphanie Morvan, administratrice FESP, cheffe d'entreprise de services aux particuliers
- Fédération du commerce et de la distribution
 - Hélène Clédat, chef du service emploi – formation
 - Estelle Ingargiola, chargée de mission sur les sujets emploi et formation
- Chambre des métiers et de l'artisanat France
 - Philippe Perfetti, chargé de mission Emploi Formation à la DG de CMA France
 - Catherine Elie, directrice de l'Institut Supérieur des métiers, centre d'étude et de formation co-administré par les branches et sous convention avec la DEPP (SIFA)
 - Olivier Sarrazin, directeur emploi et formation de la chambre des métiers d'Alsace
- Maisons familiales rurales (MFR)
 - Roland Grimault, directeur nationale des MFR
- SNETAA
 - Pascal Vivier, SG SNETAA
 - Christophe Auvray, SGA SNETAA
- UNSA
 - Cécile Delaplace, référente métiers voie pro
 - Elisabeth Jamin, référent accompagnant inclusion, école pour tous
 - Thierry Plouviez, enseignant PLP conseiller national voie pro

ACADÉMIES

- **Académie de Lille**

Rectorat

- Valérie Cabuil, rectrice de région académique, rectrice de l'académie de Lille, chancelière des universités
- Michel Daumin, SGRA
- Paul-Éric Pierre, SGA
- Hervé Teirlynck, DRAFPIC

- Geneviève Sainte-Huile, DRAIO
- Élisabeth Vilain, cheffe du SRAES-SSA de Lille
- Caroline Brest, doyenne des IEN ET-EG-IO,
- Odile Delerue, IEN économie – gestion
- Frédéric Gosset, IEN STI
- Frédérique Lubrano Di Figolo, IEN SBSSA
- Hubert Pouille, IEN STI

Lycée Alain Savary-Ferry

- Thomas Stelmaszyk, proviseur
- Mme Magalie Margez, DDF
- Pascal Delomez, DDF
- Habiba Aït-Chikhebbih, responsable secteur, mission locale d'Arras
- Mathilde Alby, PLP de biotechnologies
- Christophe Bugnon, psychologue de l'Éducation nationale
- Anne-Laure Coupet, parent d'élève
- Anne Depecker, coordonnatrice Ulis
- Isabelle Durant, CPE
- Sandrine Floch, AESH
- Sandro Iacobacci, PLP maintenance matériel agricole
- Aurélien Jacotin, PLP cuisine
- Angélique Kaja, PLP lettres – histoire
- Karine Manno, PLP économie – gestion
- Johann Petit, professeur d'EPS
- Bruno Pontier, responsable du bureau des entreprises
- Agnès Pronier, PLP de biotechnologies
- Sylvie Renoir, PLP lettres – histoire
- Angélique Zieba, parent d'élève

Lycée Sonia Delaunay, Lomme (59)

- Lionel Vasseur, proviseur
- Catherine Fauche, proviseure adjointe
- Karine Derolez, DDF
- Marion Brouzeng, responsable du bureau des entreprises
- Clélia Lefort, secrétaire générale
- Pauline Bossaert, CPE
- Zacharie Bouchelit, référent ULIS
- Simon Candau, psychologue
- Tiphaine Dujardin, infirmière scolaire
- Anne-Lise Mülberger, professeur d'UPE2A
- Melha Barnos, PLP économie – gestion
- Julien Sigal, PLP lettres – histoire
- Mahjoub Wazdam, PLP économie – gestion
- Amar Choukri, PLP mathématiques – sciences

- Hannan Dib, PLP métiers de la mode

Mère d'élève et élèves

- Laëtitia Dhinaut, mère d'une élève
- Alicia Hary, élève de CAP EPC
- Julia de Olivera, élève de CAP métiers de la mode
- Dylan Hennion, élève de CAP EPC
- Massoud Attai, élève de CAP EPC
- Oumar Soumah, élève de CAP EPC
- Souleyman Bazi, élève de CAP EPC
- Mohamed Kane, élève de CAP métiers de la mode

Lycée polyvalent Elisa Lemonnier Douai (59)

Équipe de direction

- Pascal Dupuich, proviseur
- Laurent Hollain, proviseur adjoint
- Abdelkader Saïm, proviseur adjoint
- Peggy Villain, proviseure adjointe
- Ariane Bray, DDFPT
- Dominique Voisin, DDFPT
- Frédéric Lapawa, RBDE
- Sophie Beautour, PLP de biotechnologies option santé – environnement
- Rabah Deghima, PLP économie – gestion option commerce – vente
- Maxime Dreze, PLP génie mécanique et maintenance, référent PAP
- Ingrid Lemoine, Psy – en
- Dorine Lazare, PLP lettres – histoire
- Stephen Maniette, CPE
- Roger N'Ziengui, PLP mathématiques – sciences
- Philippe Palin, PLP lettres – histoire, référent 3^e prépa – métiers
- Marie-José Szenlangiewicz, coordonnatrice MLDS
- Muriel Tainmont, enseignante référente PPS
- Laurent Van Overloop, CPE

Élèves

- Émeline Blicq, 1^{re} année de CAP PSR
- Théo Coszenski, élève de première année de CAP EPC
- Chahin El-Bachir, élève de première année de CAP EPC (équipier polyvalent de commerce)
- Cerise Frémaux, élève de première année de CAP EPC
- Océane Piérici, 1^{re} année de CAP PSR

Lycée du Détroit Calais

- Véronique Brazy, proviseure
- Mélanie Noël, proviseure adjointe

- Yann Soufflet, SG
- Stéphanie Bigote, CPE
- Aurore Harmange, CPE
- Othman Elyousfi, CPE
- Coralie Thibaut, PSYEN
- Alexandra Philippe, DDFPT
- Anne Fournier, RBDE
- Sylvain Fournier, enseignant
- Raulynne Le Guern, enseignante
- Isabelle Buscot, enseignante
- Anne Gamain, enseignante coordinatrice Ulis
- Alain Sigrist
- Rudy Demacon
- Laurent Chartier
- Laetitia Roberval, coordonnateur Ulis
- Morgan Chauvet, élève
- Nolann Lamiraut
- Chanya Lacoustre
- Kendrick Defauchelle
- Maxence Bucher

EPLEFPA des Flandres, Lomme (59)

- Romuald Dupuis-Loison, directeur adjoint en charge de la formation initiale sous statut scolaire
- Marion Cornette, directrice du CFPPA-UFA en charge de l'apprentissage et de la formation continue
- Léa Joly, directrice d'exploitation agricole, Lomme
- Valérie Bolpaire, professeure de mathématiques
- Patrick Ficheau, professeur de sciences et techniques horticoles
- Samuel Lemière, professeur de sciences et techniques de l'aménagement
- Frédéric Vervelle, formateur en sciences et techniques de l'aménagement
- Mary-Lou Vervelle, chargée de développement de l'apprentissage

Élèves et apprentis

- Célia Senez, 2^e année de CAPA métiers de l'agriculture
- Louna Turbet, 1^{re} année de CAPA métiers de l'agriculture
- Léna Baron, 1^{re} année de CAPA métiers de l'agriculture
- Wassim Kaci, 2^e année de CAPA travaux paysagers
- Théo Mottier, terminale bac pro aménagements paysagers
- Enzo Charlet, apprenti en bac pro aménagements paysagers
- Yanis Potiez, apprenti en bac pro aménagements paysagers

Chambre des métiers et de l'artisanat, Arras (62)

- Stéphane Bailliet, directeur territorial de la CMA
- Christèle Beclin, responsable pédagogique

- Laurence Delbarre, intervenante sociale
- Nadine Denquin responsable du site CMA d'Arras
- Éloïse Frémaux, CPE
- Émilie Gardunojuan, CPE

École de production à Bruay-la-Buissière (62)

- Nicolas Gontier, directeur opérationnel

• Académie de Lyon

Rectorat

- Olivier Dugrip, recteur de région académique, recteur de l'académie de Lyon, chancelier des universités,
- Alexandrine Devaujany, DRAFPIC
- Myriam Mazoyer, doyenne IEN ET EG IO
- Etienne Maurau, DRAIO
- Nathalie Ouriet, IEN IO du Rhône
- Christiane Ferraro, directrice CIO Saint-Priest
- Elsa Machet, Psy EN au CIO de Saint-Priest, lycée des métiers Émile Bejuit à Bron (69)
- Véronique Montangerand, CTR IEN ASH

IEN ET EG

- Françoise Dufau, IEN mathématiques – sciences-physique – chimie, vice-doyenne du collège des IEN ET-EG-IO
- Magali Berry, IEN économie – gestion, pilote du projet CAP123
- Messaoud Laoucheria, IEN STI
- Serge Mathoux, IEN économie – gestion, SEGPA et école inclusive
- Samia Zeroudi, IEN STI
- Thomas Berthoux, IEN STI, filière automobile

Lycée polyvalent Charlie Chaplin, Décines (69)

- Claude Grillet, chef d'établissement
- Christelle Goury, adjointe
- Philippe Mano, DDFPT
- Jean-Jacques Laïchi, RBDE
- M. Reignier, professeur de mécanique
- Ender Erin, professeur d'électrotechnique
- Nabila Khellas, AED

Élèves CAP

- Belkacem, CAP1 élec
- Lucas, CAP1 élec
- Mehmet, CAP1 MMCM
- Ibrahim, CAP1 mécanique, UPE2A

CFA HRA – LPO Rabelais Dardilly (69)

- Philippe Cellerosi, chef d'établissement
- Nicolas Buisson, directeur opérationnel du GRETA
- Sébastien Blandon, DDFPT
- Corinne Meyer-Jamot, RBDE
- Jonathan Dupuis, formateur restauration en apprentissage

Élèves (apprentissage)

- Ines Buades, CAP connexe cuisine 1 an
- Louna Dias, Cap connexe cuisine 1 an
- Mbacke, CAP cuisine, UPE2A
- Islam Assif, T Cuisine

Lycée professionnel François Cevert, Écully (69)

- Géraldine Prompt Bazin, cheffe d'établissement
- Rémi Thibert, adjoint
- Agnès Lacoste, DDFPT
- Anne Angélique Fauvert, RBDE
- Éva Chapuy, CPE
- Paul Bourdariat, AED
- Christine Faure, infirmière scolaire
- Aurélien Christophe, coordonnateur ULIS
- Virginie Mathieu, coordonnatrice ULIS
- France Souchard, AESH
- Ornella Costa, coordonnatrice MLDS allophones
- Catherine Lacroix, professeure documentaliste
- Rémi Collet, professeur mathématiques, physique et chimie
- Émeline Neel, professeure arts appliqués
- Véronique Piollat, professeure économie – gestion logistique
- Franck Petrilli, professeur construction réparation carrosserie
- Mme Flandin Da Silva, professeure lettres histoire géographie
- M. Cortey, professeur construction réparation carrosserie
- Emmanuel Baccot-Remy, professeur lettres – anglais

Élèves CAP

- Meryam Saidi, CAP1 EPC
- Goncalo Sousa Ribeiro, T opérateur logistique
- Thomas Lopez Desjardin, T opérateur logistique
- Amine Prajoux, T opérateur logistique
- Valentin Ingles, T opérateur logistique
- Kélia Kamga, CAP1 EPC
- Khalifa Sesay, T opérateur logistique

- Oumar Balde, T opérateur logistique
- Maximione Nzaou, T opérateur logistique
- Cassandra Crouzet, T maçonnerie

Lycée professionnel André Cuzin, Caluire et Cuire (69)

- Mehdi Guechi, chef d'établissement
- Amaury Bredannaz, adjoint
- M. Essakri, CPE
- Mme Perret, RBDE
- Mme Bernois, professeure référente ULIS
- Mme Giraudy, AESH
- Mme Meyer, AESH
- Mme Chaninel, infirmière
- Mme Djouani, professeure construction
- Mme Bogni, professeure de lettres – histoire
- Mme Gaunet, professeure de lettres – anglais
- Mme Chanegue, professeure mathématiques – sciences
- M Harnafi, professeur filière énergétique

Élèves CAP

- Harek Ziad, CAP1 élec
- Mohamed Sardi, CAP1 élec
- Lauria Marion, T peinture et revêtement
- Andrea Ranieri, T peinture et revêtement
- Amine Laiadi, T MIS
- Traore Saliou, CAP1 élec
- Donovan Vaz, T élec
- Fatoumata Kanoute, CAP1 peinture et revêtement
- Noé Lecomte, T maçonnerie

MFR Saint Martin En Haut (69) – CFA de la Mécanique

- Norbert Herbuel, directeur d'établissement
- Élise Chabert, directrice adjointe
- Herveline Buet, référente handicap et référente pédagogique
- Denis Marjolet, formateur filière automobile bac pro
- Véronique Michalet, responsable communication et relation avec les entreprises
- Corinne Durel, présidente du CA de l'association de la MFR, présidente de de la fédération départementale des MFR du Rhône et VP régional, parent d'élève

Élèves et apprentis

- Benoit Duvernois, CAP mécanique agricole
- Marie Duperron, CAP espaces verts
- Thomas Duboeuf, CAP mécanique agricole
- Lény Thao, CAP mécanique auto

- Ferhat Ergun, CAP mécanique auto
- Benjamin Maise, CAP connexe mécanique matériel de construction

École de Production GORGE DE LOUP (69)

- Wilfrid Aubert, directeur

Fédération Française du Bâtiment Auvergne–Rhône–Alpes

- Sophiane Bouchetob, chargé de mission emploi/formation
- Chrystel Guihot, cheffe d'entreprise, administratrice du CFA AURA du bois, membre du comité paritaire de suivi du CFA BTP Haute-Loire
- Gilles Beal, chef d'entreprise, membre CFA BTP AURA et du centre des apprentis de la Loire
- Philippe Ginet, chef d'entreprise

Entreprises

- Bertrand Collinet, chef d'entreprise en matériel agricole, partenaire de la MFR Saint-Martin-en-Haut
- M. Naumin, responsable plateforme logistique chez Leroy Merlin, partenaire du Lycée professionnel François Cevert, Écully

• **Académie de Nantes**

Rectorat

- Katia Béguin, rectrice de région académique
- Philippe Diaz, secrétaire général de région académique
- Arnaud Simon, secrétaire général adjoint, DHH
- Jean-Michel Moreau, directeur de cabinet
- Annie Forveille, SGA, directrice de la prospective et des moyens
- Vincent Baey, DRAFFIC
- Madiha Hadi, DRAIO
- Charlotte Thomas, adjointe à la DRAIO
- Véronique Bluteau-Davy, directrice de la pédagogie
- Fabien Vautour, doyen des IA-IPR
- Cyril Hervy, chef du service de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- Sandrine Bodin, IA-DASEN du Maine-et-Loire
- Elisabeth Farina-Berlioz, IA-DASEN de Vendée
- Marc Vauléon, IA-DASEN de la Mayenne par intérim
- Marie-Line Bourgouin, doyenne des IEN ET-EG-IO
- Dominique Poglio, IA-DASEN de la Sarthe
- Catherine Serveau, IEN ET EG sciences biologiques et sciences sociales appliquées
- Sonia Er-Rhaimini IEN ET EG sciences biologiques et sciences sociales appliquées
- Anne Le-Mat, déléguée académique à la persévérance scolaire et à l'insertion
- Angélique Monory, IEN STI
- Anelyse Barranger, IEN IO du 44
- Stéphane Benard, IEN IO du 85
- Nicolas Bertrand, IEN IO du 44

- Claire Jakubowki, IEN IO du 53
- François Soulard, IEN IO du 72

Lycée Michelet, Nantes

Équipe de direction

- Philippe Josso, proviseur
- Sylvain Lespinsasse, proviseur adjoint
- Stéphane Donnart, DDFPT
- Corinne Tessier, responsable du bureau des entreprises
- Sylvie Hamon, CPE

Enseignants

- Julien Barbier, PLP de menuiserie
- Margaux Classe, professeur de FLS
- Gwen Merot, enseignant coordonnateur ULIS
- Jamal Al-Moulousi, PLP mathématiques – sciences
- Christelle Blémaud, PLP mathématiques – sciences
- France Lorcy, PLP anglais – lettres
- Laure Garbit, PLP biotechnologies et PSE

CCI-CFA Angers

- Cyrille Laheurte, directeur général chez CCI de Maine-et-Loire & Mayenne
- Sandrine Capèle, directrice Formation CCI de Maine-et-Loire
- Christelle Arnault, formatrice
- Anne Coudray, chargée de mission Individualisation de parcours/référente handicap
- Marion Granger, enseignante de lettres – histoire
- Elsa Teissier, responsable pédagogique, site de Saumur
- Delphine Thomas, référente formation services à la personne et CAP AEPE

Lycée Simone Weil, Angers

- Axelle Souffaché, proviseure
- Laurence Bellanger, proviseure adjointe
- Didier Drouet, DDFPT
- Samuel Besse, PLP mathématiques – sciences
- Béatrice Beure d'Augères, PLP biotechnologies
- Blondine Jalu, PLP sciences et techniques médico-sociales
- Honad Louamba, coordonnateur ULIS soutien
- Sabine Monière-Grolleau, professeure documentaliste
- Catherine Roux, CPE

Lycée Fernand Renaudeau Cholet

Équipe de direction

- Hervé Douaglin, proviseur

- Nathalie Frouin, proviseure adjointe
- Laurent Blanchard, DDFPT
- Christophe Retailleau, DDFPT adjoint

Enseignants et personnels d'éducation

- Bruno Bodin, PLP de lettres – histoire
- Thierry Boudehen, PLP de construction mécanique
- Céline Branga, CPE
- Yohann Briand, PLP de mathématiques – sciences
- Cristina Capela, PLP de biotechnologies
- Stéphanie Caussin, CPE
- Roland Chauvière, PLP de menuiserie
- Éric Derame, PLP de génie électrique
- Catherine Fiche, PLP de biotechnologies
- Delphine Gagnard, PLP de biotechnologies
- Philippe Guinaudeau, coordonnateur ULIS
- Chrystelle Izacard, CPE
- Florian Serveau, PLP de génie civil et thermique
- Aurore Testard, PLP de mathématiques – sciences
- Dominique Ville, PLP de lettres – histoire

MFR Segré-en-Anjou Bleu

- Martine Gourlay, directrice de la Fédération des MFR de Maine-et-Loire
- Cédric Chauvin, directeur MFRA – CFA de Segré
- Alexandra Gautier, directrice adjointe
- Adeline Beziaud, monitrice pôle commerce
- Stéphane Busse, gérant d'un magasin de bricolage
- Déborah, Bourrigault, parent d'élève
- Corinne Cermak, monitrice pôle commerce
- Delphine Lambert, gérante d'un magasin de commerce alimentaire
- Virginie Poirer, parent d'élève
- Delphine Vinçonneau, monitrice, référente handicap

CFPPA et lycée Nature, La Roche-sur-Yon

- Ivan Moreau, directeur du CFA/CFPPA
- Patricia Darjo, directrice EPLEFPA, proviseure adjointe
- Marion Nevo, formatrice CFPPA
- Marie-Anne Luçon, formatrice CFA, référente handicap
- Olivier Chagneau, formateur CFA
- Alan Airiau, apprenti en BP jardinier – paysagiste
- Evan Henry, apprenti en BP jardinier – paysagiste

- **Académie de Normandie**

Rectrice et conseillers techniques

- Christine Gavini-Chauvet, rectrice de région académique
- François Foselle, SGRA
- Marie-Dominique Estève, DRAIO, responsable dispositif ambition-emploi
- Xavier Fontaine, DRAFPIC, responsable dispositif avenir-pro

Inspecteurs et directrice de CIO

- Agnès Bourgalet, doyenne IEN ET/EG
- Sophie Pommier, IEN ET / EG
- Hervé Beuvant, IEN ET / EG
- Laurence Galland, IEN ET / EG
- William Leray, IEN ET / EG
- Christelle Orven, IEN ET / EG
- Benoit Lautridou, IEN ET / EG
- Philippe Sauger, CT ASH
- Frédéric Tréfeu, IEN IO
- Séverine Fenouillère, CIO Saint-Lô

Lycée Gabriel Mezeray, Argentan

- Renaud Douaire, proviseur
- Eric Abgrall, proviseur adjoint
- Vincent Mauchrétien, proviseur adjoint
- Franck Hardy, DDFPT

Enseignants, CPE et ASH

- Sylvain Lagouge, PLP maçonnerie
- Thébault Christèle, PLP LP lettres – anglais
- Christelle Sorieul, CPE
- Colin Gérald, professeur associé, maître artisan peinture
- Hélène Lemarchand, CPE
- M. Lagouge
- Mme Guiot
- M. Burin
- Christine Thébault
- Mme Khattabi
- M. Godefroy
- Mme Simon (AESH)

Élèves

CAP AAGA

- Solène Julien
- Marie Rozel

- Élise Tudoce
- Manon Lemaitre

CAP maçons et peintre applicateur de revêtements

- Noé Canterel
- Hamary Magassa
- Auffray Denzey
- Arbini Fiorenza

Lycée Julliot de la Morandière, Granville

Équipe de direction

- Yann RIBOULET, proviseur
- Nejat BRAHMI, proviseure adjointe
- Cédric LÉBOUCHER, proviseur adjoint
- Christophe RAYMOND, DDFPT
- Sylvie LANCELOT, CPE

Enseignants

- Maud Boulland, coordinatrice ULIS
- Céline Constant, PLP de mathématiques – sciences physiques
- Stéphane Ferdinand, PLP en carrosserie – peinture
- Gaëtan Leprovost, PLP en carrosserie – peinture
- Sophie Stindel, PLP d'arts appliqués

Élèves

- Dylan Combrun, 1^{re} année CAP peinture en carrosserie
- Dembélé Bougary, 1^{re} année CAP peinture en carrosserie
- Jordan Grould, 2^e année CAP peinture en carrosserie
- Matthéo Manger-Prestat, 2^e année CAP peinture en carrosserie
- Mathéo Nourry, 1^{re} année CAP peinture en carrosserie
- Joé Pigeon, 2^e année CAP peinture en carrosserie
- Noah Poiret, 2^e année CAP peinture en carrosserie
- Maëlyne Potdevin, 1^{re} année CAP peinture en carrosserie
- Tanguy Roger, 1^{re} année CAP peinture en carrosserie
- Romane Vebobe, 1^{re} année CAP peinture en carrosserie

Maison Familiale Rurale Trun-Argentan, site d'Argentan

Équipe de direction et formateurs

- Vincent Lebreton, directeur
- Marie Sanson, directrice adjointe
- Céline Brard, formatrice enseignement général et professionnel
- Carole Chauvin, formatrice enseignement général
- Matthieu Cœuret, formateur cuisine

- Marjorie Dousselin, formatrice enseignement général et professionnel
- Anne-Sophie Guillemette, formatrice service en salle
- Clément Roger, formateur cuisine
- Gabriel Serais, formateur cuisine

Maîtres d'apprentissage

- Thomas Arlot, maître d'apprentissage cuisine
- Anastasia Honoré, maîtresse d'apprentissage CAP AEPE
- Isabelle Lebourgeois, maîtresse d'apprentissage cuisine et service

Apprentis

- Calie Blavette, apprentie en seconde année de CAP service en salle
- Kim Laprune, apprentie en CAP1 an AEPE
- Maxence Staub, apprenti en seconde année de CAP cuisine

Parents d'apprentis

- Annabelle Lelièvre, mère d'un apprenti en CAP cuisine
- Delphine Staub, mère d'un apprenti en CAP cuisine

CMA Formations IFORM, Coutances

Liste des personnes auditionnées

- Patrice Dauger, enseignant en mécanique automobile
- Claire Lugan, enseignante en esthétique, ancienne cheffe d'entreprise
- Angélique Yonnet, enseignante en coiffure et cheffe d'entreprise
- Caroline Bazire, responsable pédagogique coiffure – esthétique
- Anne Meslin, formatrice en entreprise
- Julie Lemaire, directrice Union nationale des entreprises de coiffure Normandie
- David Moreira, responsable territorial ANFA Normandie
- Clarice Tarlevé, directrice de formation CMA UNEC
- Jean-Denis Meslin, vice-président de la CMA Normandie
- Bruno Choix, vice-président de la CMA Normandie en charge de la Normandie
- Frédéric Schaerlinger, directeur du CFA – CMA Normandie
- Alain Desmasures, co-président de l'Union nationale des bouchers de la Manche
- Guillaume Marais, cabinet du président de la CMA Normandie en charge des relations extérieures
- Samuel Mothelay, apprenti en carrosserie
- Marie Epola, apprentie en BP coiffure
- Maëna Leroy, apprenti en CAP esthétique
- Manon Lepiez, apprendre en CAP esthétique
- Frédéric David, professeur de français, histoire – géographie et EMC
- Sandrine Sengelin Le Breton, chargée de mission démarche qualité
- Nathalie Leroux, responsable d'unité pédagogique alimentaire – vente
- Florence Véron, responsable pédagogique IFORM
- Tonny Bazire, responsable pédagogique IFORM

École de production Le P'tit Plat, Petit-Quevilly

Équipe de direction et formateurs

- Raphaël Adam, enseignant d'histoire – géographie et EMC, français
- Bérénice Arnoult, enseignante d'arts plastiques
- Jean-Charles Aubine, maître professionnel en cuisine et technologie
- Abdelghani Chenes, responsable de production
- Michel Chourin, président de l'association Éducation et formation et administrateur de l'EP
- Élise Desprez, responsable régionale FNEP AURA-PACA-OCCITANIE
- Maëva Dranguet, enseignante d'anglais
- Valérie Lancien, directrice de l'école de production
- Yassemina Mesloub, enseignante de mathématiques, physique
- Dominique Paltais, responsable régional FNEP Bretagne, Normandie, Pays de la Loire
- Michel Ramet, enseignant de français, histoire – géographie et EMC

Élèves

- Sathya Cdomba-Bereau, 2^e année de CAP PSR
- Illyes Groller, 2^e année CAP cuisine
- Agad Sadiky, 1^{re} année CAP cuisine
- Celia Samsoua, 1^{re} année CAP PSR

• Académie de La Réunion

- Laurent Brault, DRAFPIC

• Région Hauts-de-France

- Giovanni Sorano, directeur général adjoint, en charge du pôle éducation et avenir des jeunes

• Région Grand-Est

- Amélie Gaub, direction des lycées

• Académie de Strasbourg

Rectorat

- Olivier Klein, recteur de l'académie de Strasbourg
- Guillaume Dreyer, directeur de cabinet
- Céline Mourot-Storck, directrice de la pédagogie
- Richard Chantier, DRAFPIC
- Yoril Baudoin, DRAIO
- Christian Chardin, délégué régional académique à l'information et à l'orientation adjoint
- Mireille Burgholzer, IEN EG anglais – lettres
- Frédéric Caspar, IEN EG mathématiques – physique-chimie
- Sébastien Gand, IEN IO
- Delphine Goussault, IEN IO
- Frédéric Lerognon, IEN ET STI
- Cathy Loyzana, IEN ET économie – gestion
- Anne-Laure Mattern, IEN EG lettres – histoire, vice-doyenne des IEN ET EG

- Noredine Moussaoui, IEN ET SBSSA
- Nicolas Péquignot, IEN EG mathématiques – sciences physiques
- Cécile Reimbolt, IEN EG lettres – allemand
- Florent Rochedix, DRAAFPIC
- Richard Skarniak, IA-IPR en EPS, doyen des IPR
- Philippe Viain, IEN ET-EG économie – gestion, doyen des IEN ET-EG

Représentants de branches professionnelles

- Fabien Bronner, président des entrepreneurs de travaux publics du Bas-Rhin
- Antoine Keller, chargé de mission, Fédération des travaux publics d'Alsace
- Christophe Weber, Union des industries de l'hôtellerie

CMA Eschau

Équipe de direction

- Olivier Sarrazin, directeur emploi formation, chambre des métiers d'Alsace
- Franck Bechtel, responsable pédagogique du CMA – formation

Enseignants

- Julien Schnee, responsable pôle bois
- Grégory Jaeger, professeur en pâtisserie

Maitres d'apprentissage

- Amiel Michel-Jean, pâtisserie
- Dangler Christophe, ébénisterie

Apprentis

- Benoit Probst, CAP boucher
- Chakie Camara Fatim, boulangerie 1, allophone
- Marie Weigel, pâtisserie 1, sort de 3^e générale
- Marie Lehning, BTM ébéniste 1, titulaire d'un CAP ébénisterie
- Aurélie Lopez, CAP bijouterie – joaillerie option polissage
- Rory Boyer-Gast, CAP boulangerie 1, sort de 2^{de}

Lycée Blaise Pascal, Colmar

Équipe de direction

- Denis Feidt, proviseur
- Magali Spiry, DDFPT
- Valérie Sporer, proviseure adjointe
- Bernard Huot-Marchand, DDFPT

Enseignants et personnels d'éducation

- Yannick Barreau, professeur de structures métalliques
- Jimmy Bunwaree, assistant d'éducation

- Françoise De Carvalho, coordonnatrice ULIS-pro
- Nicole Herzoo, professeure de biotechnologies
- Myriam Layer, CPE
- Thierry Kieffer, professeur de lettres – histoire
- Pascal Michel, professeur de menuiserie
- André Pautot, professeur de mathématiques – sciences
- Claire Spannagel, professeure de biotechnologies

Principaux de collège et directeurs de SEGPA

- Philippe Bernard, principal du collège Berlioz, Colmar
- Jean-François Bringel, DACS collège Grünewald, Guebwiller
- Céline Lidy-Bauman, directrice adjointe en charge de la SEGPA du collège Robert Schuman, Volgelsheim
- Yannick Loeffler, directeur adjoint en charge de la SEGPA, collège Berlioz, Colmar
- Eric Miolin, principal du collège Grünewald, Guebwiller
- Joseph Plantard, principal du collège Robert Schuman, Volgelsheim

Directrices et directeur de CIO

- Romain Hannier, directeur du CIO de Strasbourg
- Vanessa Schmitt-Coulangue, directrice du CIO d'Altkirch
- Françoise Weber, directrice du CIO de Colmar

Lycée polyvalent privé Sainte-Clothilde, Strasbourg

Équipe de direction

- Gilles Poiriez, directeur de l'établissement
- Mélanie Launaire, DDFPT
- Virginie Karli, RBDE
- Olivia Xoual, responsable du développement du CFA

Enseignants et vie scolaire

- Soumaya Arlen, enseignante PSE
- Camille Bescond, responsable vie scolaire
- Marta Chataigneau, professeure de STMS et responsable du CAP AEPE
- Dorothee Delacroix, éducatrice au SESSAD
- Ghislaine Dolle, professeure de lettres – allemand
- Caroline Dreyer, professeure d'enseignement religieux
- Rachel Geib, responsable du centre d'accompagnement spécialisé et personnalisé
- Paulin Husson, professeur d'EPS
- Nadia Megchiche, responsable vie scolaire
- Catherine Modery, enseignante de PSE
- Delphine Omeyer, responsable orientation
- Joëlle Peiffer, professeure de lettres – histoire

Maître d'apprentissage

- Audrey Delacroix, responsable hôtelière

Élèves et apprentis

- Camille Carrara, élève de CAP2 AAGA
- Mariam Dosso, élève de CAP2 AAGA
- Aya Elhalfi, apprentie en 2^e année de CAP AAGA
- Nghel Hamoudi, élève en CAP AEPE
- Romal Mubariz, apprenti en 2^e année de CAP AAGA
- Thia Syroom-Srolesc, élève en CAP AEPE

• Académie de Toulouse

Rectorat

- Nicolas Madiot, DRAFPICA
- Olivier Xerri, coordonnateur du bureau des entreprises et chef du département offre de formations / partenariats école économie / campus métiers & qualifications
- Stéphanie Jansou, cheffe du département « Apprentissage », directrice du CFA de l'académie de Toulouse
- Fabienne Buisson, IEN
- Béatrice Frottier, IEN ET-EG
- Carole Dupenloux, adjointe en charge de l'affectation, sur la caractérisation des publics affectés en CAP

Lycée Roland Garros

- Katy Dufour, proviseure
- Anane Chamam DDFPT
- Marine Capdeville, professeure
- Maxime Leverrier, professeur arts appliqués
- Charlotte Vignes Coordo, Ulis
- Catherine Falempin-Creusot, PLP lettres – histoire
- Sandrine Merle, professeur PSE

EREA Revel

- Ghislaine Samba, directrice
- Émylie Corbeaux, DDFPT
- Luc Desplas, AESH
- Stéphanie Chevassus, PLP
- Lorena Sindin, PLP
- Willy Lacan, éducateur Socio culturel
- Raymonde Ricquebourg, PLP
- Maryvonne Duthoit, PLP
- Doborah Guerbette, PLP
- Maryline Votvan, PLP

- Mohammed Lemrhari, PLP
- Régine Mestre, PLP
- Samia Audouard, AESH
- Isabelle Baudracco, PLP
- Didier Andreone

École de production Toulouse

- Jean-Denis Falise, responsable école de production
- Isabelle Pichard, responsable pédagogique école de production Icam

Lycée Agricole Saint-Gaudens

- Pierre Virmont, directeur de l'EPLEFPA

• **Académie de Reims**

Lycée professionnel Europe REIMS

Équipe de direction et inspecteur

- Denis Dambre, proviseur
- Christophe Girard, secrétaire général
- Mme Bellaghma Betissam, CPE
- Nadia Makhoulouti responsable du BDE
- Sonia Gérard, DDFPT
- Brunel Aurélien, IEN ET-EG SBBSA

Enseignants

- Marie-France Lagoguey, coordonnatrice Ulis
- Corinne Dzibanowski, PLP mathématiques – sciences
- Nathalie Lamour, PLP de biotechnologie
- Emmanuel Meuriot, PLP mathématiques – sciences
- Ouarda Ghorzi, PLP de biotechnologie

Élèves

- Salimou Sylla, 2^e année CAP AAGA
- Ève Petit, 1^{re} année de CAP AEPE
- Laurine Courtailler, 1^{re} année CAP AEPE
- Prune Rousseau-Tassin, 2^e année CAP AAGA
- Éline Houbbron, 2^e année CAP AEPE
- Gabrielle Ruelle, 2^e année de CAP AEPE

• **Académie de Versailles**

Rectorat

- Étienne Champion, recteur de l'académie de Versailles

- Benoît Verschaeve, secrétaire général
- David Grateau, doyen des IEN ET EG
- Alain Ouvrard, secrétaire général adjoint
- Rafaèle Lartigou, DRAIO Versailles
- Frédéric Piercy, adjoint formation professionnelle initiale au DRAFPIC Versailles,
- Nathalie Lollier-Reuss, CT ASH
- Marie-Hélène Gros, IEN IO des Yvelines
- Arnaud Tapin, IEN ASH 2nd degré

IEN ET EG

- Patricia David, IEN SBSSA et coordonnateur du groupe SBSSA
- Magali Hasle, IEN économie – gestion et coordonnateur du groupe économie – gestion
- Laure Gatepaille, IEN mathématiques physique – chimie et coordonnateur du groupe MPC
- Nadia Tikobaïne, IEN éco gest et conseillère technique du DASEN des Hauts de Seine
- Jean-Michel Braud IEN STI et coordonnateur du groupe STI
- Martin Midonet, IEN STI en charge de la filière ébénisterie
- Jessica Lama, IEN design et métiers d'art
- Jean-Michel Braud, IEN STI

Lycée polyvalent de Vaucanson, Les Mureaux (78)

- Valérie Poncet, cheffe d'établissement
- Catherine Davillars, proviseure adjointe
- Cindy Moutounaïck, DDFPT
- Raphaël Dodet, DDFPT
- Étienne Rey, RBDE
- Cloé Lainé, CPE
- Ben Baddi, CPE
- Rachida Loukil, professeure de vente / commerce (EPC et école en entreprise)
- Virginie Simon, professeure de STMS (enseignement professionnel du CAP AEPE)
- Mustapha Totuk, professeur de biotechnologies (PSR domaine pro et PSE)
- Sandrine Groffe, professeure de biotechnologies (prod. alimentaire services en restauration)
- Hassen El May, professeur de génie électrique (terminale CAP et alternance de CAP électricien)
- Colette Godefroy, professeure d'économie – gestion et coordonnatrice ULIS

Élèves délégués des classes de CAP

- Souleymane Bah, 1ELEC
- Haythem Ben Njma, 1ELEC
- Issafayssal Kamara, 1ELEC
- Sohail Kafif, 1EPC1
- Nora Tafrate, 1EPC1
- Salma Boussouf, 1EPC2
- Kessy De Araujo, 1EPC2
- William Baptista, TELEC
- Amadou Boly, TELEC

- Ayouba Fofana, TELEC

Lycée professionnel Adrienne Bollant, Poissy (78)

- Rose Benezet, cheffe d'établissement
- Sylvie Cadoret, adjointe
- Eliane Deriaux, DDFPT
- Astrid Wygoda, DDFPT
- Françoise Dallemand, RBDE
- Joana Frontigny, CPE
- Virginie Le Guen, CPE
- Candice Loiseleur, infirmière scolaire
- Véronique Dachary, PSY EN
- Sophie Beckerich, coordonnatrice ULIS

Professeurs CAP Ebénisterie (lettres – histoire, dessin technique, ébénisterie)

- Marc Behar
- Thierry Blais
- Raphael Brejaud
- Adrien Marolleau, arts appliqués (tous CAP)

Professeurs CAP AEPE (biotechnologies, STMS)

- Julie Das Dores
- Sophie Postic
- Valérie Rigaud

Élèves CAP (Ebénisterie et AEPE)

- Jérôme Adella, 1 EB
- Mohamed Bourfis, 1 EB
- Tom Le Bastard, 1 EB
- Corentin Autin, T EB
- Arthur Morel des Wallons, T EB
- Rosa-Lina Ferreira, 1 AEPE
- Calie Ferandes, 1 AEPE
- Yanni Ben Hamou, T AEPE
- Zainaba Youssouf, T AEPE

EREA La Tour du Mail, Sannois (95)

- Line Delaporte, cheffe d'établissement
- Magali Garandel, adjointe
- Sylvie Pauloby, secrétaire générale
- Laurent Lespagnol, DDFPT
- Delphine Brunel, CPE
- Priscilla Thouvenin, professeure métiers de l'agriculture / horticulture
- Sébastien Ledentu, professeur menuiserie / fabrication

- Matthieu Corre, professeur mathématiques et gestion informatique
- Élodie Lublin, professeure français
- Nicolas Heissler, professeur français / histoire / géographie
- Ghanima Harrar, professeur horticulture
- Radia Oubbea, professeur biotechnologies
- Rachid Labeled, Professeur MMEV

Élèves CAP1

- Yousra, CAP AGAA
- Naïm, CAP cuisine
- Yassine, CAP cuisine
- Sofia, CAP CSHCR
- Aresh, CAP MMEV
- Kayss, dispositif d'insertion professionnelle et d'orientation

Le CAP, un diplôme emblématique qui a connu une histoire sinueuse, entre reconnaissance et déclin

Diplôme incarnant historiquement la reconnaissance tout autant par l'État que par les milieux patronaux des savoirs et savoir-faire dont il atteste, le CAP a longtemps constitué le symbole *princeps* de l'excellence ouvrière.

Baptisé en 1911 « Certificat de capacité professionnelle », le CAP était dans un premier temps réservé aux seuls jeunes apprentis avant d'être étendu en 1919 avec la loi Astier qui instaure les cours professionnels – aux élèves des écoles techniques. La loi Astier rend obligatoires les cours complémentaires que tous les apprentis doivent suivre durant leur formation. La loi Astier « *est historiquement importante. Elle pose le principe d'un enseignement technique de masse, gratuit et obligatoire. Le savoir professionnel s'ajoute à l'instruction primaire dans la formation de base du jeune ouvrier. En outre la loi définit l'instruction professionnelle comme devant durer trois ans et déboucher sur le CAP, conception que l'on retrouvera dans l'organisation des centres d'apprentissage* »¹ (Charlot, Figeat, 1985, p. 249). La loi Astier a été présentée comme « la charte de l'enseignement technique ». Elle prévoit la mise en place de cours professionnels ou de perfectionnement. Les cours professionnels s'adressent aux apprentis et sont sanctionnés par le CAP. Tandis que les cours de perfectionnement visent une qualification supplémentaire des ouvriers pouvant déboucher sur le brevet professionnel. Les cours professionnels incarnent la première véritable mesure institutionnelle visant à organiser un enseignement professionnel initial pour les futurs ouvriers².

Bien que le CAP fût sélectif lors de sa création et durant plus de quatre décennies, les titulaires de ce diplôme n'étaient considérés, à l'issue de son obtention, comme des « ouvriers complets » mais seulement des « semi-ouvriers » qui avaient à perfectionner leur savoir-faire en exerçant une activité professionnelle durable³. Les décisions politiques prises entre 1936 et 1946 font du CAP la référence dans les conventions collectives.

À partir de 1936, le CAP devient très attractif du fait de sa position dans la reconnaissance des qualifications ouvrières. Ainsi, on comptait à peine 5 000 reçus en 1927, tandis qu'en 1939, ils étaient plus de 27 000 ! De la Seconde Guerre mondiale aux années quatre-vingt-dix, le CAP sera essentiellement sous le contrôle du système scolaire tant au plan de la formation que de la certification. Le CAP dont les effectifs approchent les 100 000 dès 1953 – 200 000 en 1968 et près de 300 000 en 1986 – doit son essor à la forte structuration de l'offre de formation au sein des centres d'apprentissage et des collèges d'enseignement techniques.

Mais la reconnaissance de ce diplôme va être fragilisée par la création du Brevet d'études professionnelles (BEP) en 1966 et du baccalauréat professionnel en 1985. Lucy Tanguy a mis en évidence les effets de la seconde massification qui a conduit à l'augmentation significative du taux d'accès au baccalauréat (il passe de 33 % en 1980 à 55 % en 1990) tout en transférant les CAP vers l'apprentissage⁴. L'échec scolaire a

¹ Bernard Charlot, Madeleine Figeat, Histoire de la formation des ouvriers, Minerve, 1985, p. 249.

² Noël Terrot, Histoire de l'éducation des adultes en France, L'Harmattan, 1997.

³ Dans un ouvrage collectif paru en 2013 suite à un colloque célébrant les « 100 ans du CAP », Guy Bruzy rappelle que cette « valeur d'établissement » qu'est le CAP a été précédée par le CCP (Certificat de capacité professionnelle), créé en 1911 et qui visait tout autant à répondre à la pénurie de main-d'œuvre qu'à former des jeunes dont la scolarité s'achevait à la fin de l'école primaire (Cf. Guy Bruzy, Fabienne Maillard et Gilles Moreau (dir.), Le CAP. Un diplôme du peuple (1911-2011), Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2013). Créé initialement en 1911 sous l'intitulé de Certificat de capacité professionnelle (CCP), la loi Astier du 25 juillet 1919 rebaptise ce diplôme en Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Le CCP a dès le début suscité de vifs débats quant à sa légitimité et à sa reconnaissance par les milieux professionnels. D'emblée, la spécificité du CAP résidait dans son lien plus ou moins étroit et dont il en dégage sa légitimité avec les besoins du monde professionnel et leur évolution. Le passage du CCP au CAP procédait de débats assez vifs autour de la différence entre « capacité » et « aptitude ». Celle-ci suppose des dispositions chez le titulaire du diplôme de pouvoir assumer des activités professionnelles sans pour autant les maîtriser totalement, quand la capacité attesterait du savoir-faire et de la maîtrise des différentes dimensions organisant le métier exercé. La différence entre aptitude et capacité dessine d'emblée les débats ultérieurs quant à la reconnaissance du CAP et à sa place : de diplôme validant la maîtrise d'un savoir et de compétences professionnelles, le CAP est davantage censé attester de compétences assurant la transition de la formation à l'emploi, celui-ci contribuant et à mesure que le diplômé construit une expérience professionnelle, à développer de nouveaux savoir-faire et compétences.

⁴ Lucie Tanguy, « Mort et résurrection du CAP dans les années 1980-1990 », in Le CAP, un diplôme du peuple (sous la direction de Gilles Moreau, Fabienne Maillard & Guy Bruzy), PUR, 2013.

cependant continué à toucher une part non négligeable des élèves, ces derniers, faiblement ou pas qualifiés, se trouvant concurrencés sur le marché du travail par les plus diplômés. Pourtant, entre 1998 et 2007, le CAP a connu une « régénération balbutiante » au sein d'un ministère qui déplore le recul des préparations au CAP tout en supprimant des dizaines de spécialités. Et comme le souligne Fabienne Maillard, dès lors que ce diplôme est considéré comme permettant l'accès à un emploi indifférencié, cela scelle du même coup son sort en condamnant ses titulaires aux bas salaires, à la précarité et au chômage. Pendant plusieurs décennies, le taux de réussite au CAP ne dépassait pas les 60 %. Le taux de réussite de 70 % est atteint pour la première fois en 1995. Il avoisine les 82 % en 2010.

Les évolutions ayant affecté le CAP dans le cadre de la volonté politique de qualifier 100 % d'une classe d'âge au niveau 5 (devenu le niveau 3) et 80 % au niveau 4 n'ont pas seulement conduit au déclin de sa place dans l'offre de formation notamment sous statut scolaire. Elles ont concerné les contenus de formation qui sont devenus plus scolaires, accordant davantage de place aux enseignements technologiques, de sorte que le temps consacré aux apprentissages plus professionnels ou « pratiques » s'est considérablement amoindri. La scolarisation de l'enseignement professionnel s'est doublée d'une scolarisation des savoirs, et c'est sans doute une des tensions majeures que connaissent les élèves de LP aujourd'hui. Si l'intégration de la formation des ouvriers à l'Éducation nationale signait une distance entre la formation et les milieux professionnels, tant que le CAP restait la figure centrale de cette formation, la socialisation professionnelle du public pouvait s'effectuer « mécaniquement », surtout que le temps consacré à la « pratique » était important. Si les élèves, jusqu'au milieu des années 70, préparaient leur CAP en trois ans après la classe de 5^e, ils étaient d'autant plus socialisés à l'apprentissage du métier que leurs enseignants, ouvriers à l'origine, véhiculaient des savoirs fortement ancrés dans la pratique et la discipline professionnelles. La donne changera progressivement : avec la création du BEP et son développement rapide au sein des LP, il va progressivement s'imposer comme le diplôme de référence, celui qui offre non seulement la possibilité de poursuivre des études, mais aussi l'opportunité d'acquérir des savoirs et des savoir-faire polyvalents. De même, à la fin des années 80, le CAP qui verra ses effectifs chuter de manière spectaculaire (voir le tableau ci-dessous), perdra de fait son identité professionnelle. Son prestige déclinera parce que concurrencé par le BEP et formant à des domaines professionnels peu convoités par le marché du travail (hormis quelques exceptions tels le bâtiment et l'hôtellerie).

Évolution du nombre de diplômés de CAP (élèves, apprentis et candidats libres) et de baccalauréat professionnel (y compris enseignement agricole depuis 2013)

Session	CAP	Baccalauréat professionnel
1995	270 721	67 096
2000	221 241	92 617
2005	150 898	93 268
2007	143 000	104 975
2008	148 290	103 311
2010	159 666	118 586
2013	192 022	159 241
2017	190 371	177 570
2020	185 165	188 841
2023	165 246	169 246

Source : RERS 2024.

En 2023, 61 105 élèves préparaient un CAP dans le domaine de la production, et 48 922 dans le domaine des services.

**Évolution des effectifs scolarisés dans l'enseignement professionnel
(public + privé, Dom-Tom, 1990-2006)**

Le déclin du CAP au sein des lycées professionnels interpellé par des usages différenciés du diplôme selon les branches professionnelles et par l'objectif de qualifier les publics les plus faibles scolairement

Diplômés préparés	1970	1980	1990	2000	2002	2004	2005
CAP 3 ans	475 528	429 310	117 594	8 730	2 550	1 028	593
CAP 2 ans	35 866	28 606	32 135	63 362	75 543	86 223	89 501
% filles	50,5	49,4	48,8	51	51,3	5,6	50,9
BEP 2 ans	134 440	306 907	471 308	443 222	436 028	429 240	423 678
% filles	57,4	55,8	48,1	45,4	44,8	44,2	44,1
Bac pro/BMA 2 et 3 ans	-	-	96 426	175 251	173 211	184 560	191 444
% filles	-	-	47,8	46,7	45,8	44,4	44,1

Source : Repères et références statistiques, MEN, 2006.

En 2023, tous diplômes confondus – CAP, baccalauréat professionnel, BMA – le secteur de la production représente 43 % des effectifs des élèves en formation professionnelle en lycée (contre 57 % pour le secteur des services), soit un taux légèrement plus faible qu'en 2022. Sur le plus long terme, la part de la production tend à diminuer depuis 2015 où elle représentait 44,8 % des élèves. **En revanche, et s'agissant du CAP, 55,5 % des élèves sont scolarisés dans les spécialités de la production et 44,5 % dans celles des services.**

Les effectifs en CAP sous statut scolaire au sein des lycées professionnels

	2010	2015	2019	2020	2021	2022	2023
CAP 1 an en Ulis		34	15	13	19	9	15
Total CAP 1 an	2 834	2 611	2 567	2 497	2 362	2 130	2 147
CAP 1 ^{re} année	60 403	58 961	55 898	54 482	53 822	54 879	56 334
CAP 2 ^e année	50 240	50 858	47 559	49 715	46 205	44 361	45 591
Ulis	-	2 975	4 581	5 145	5 606	5 647	5 897
Total CAP 2 ans	110 743	112 794	108 038	109 342	105 633	104 887	107 822

Source : DEPP, RERS, 2024

Les taux de réussite en CAP

Les spécialités de la production sont majoritaires parmi les lauréats du CAP. À l'inverse, les spécialités des services dominent au baccalauréat professionnel. Au CAP, parmi les spécialités de la production le groupe « agroalimentaire, alimentation et cuisine » rassemble 32,3 % des admis. Parmi les spécialités des services, trois groupes se démarquent et rassemblent les trois quarts des admis : « travail social » (32,7 % des admis, dont l'intégralité suivent la spécialité « accompagnement éducatif de la petite enfance »), « coiffure, esthétique et autres soins » (22,5 % des admis) et « commerce et vente » (21,1 % des admis). Au CAP, les taux de réussite sont les plus élevés pour les candidats aux « spécialités plurivalentes sanitaires et sociales » (96,3 %) et aux spécialités du groupe « techniques image et son, métiers connexes du spectacle » (94,0 %) et les plus faibles pour les candidats aux « spécialités plurivalentes des services à la collectivité » (75,2 %) et aux spécialités du « travail social » (79,6 %).

Les taux de réussite des élèves sont légèrement inférieurs à ceux des apprentis en CAP :

- 44 802 élèves ont été admis au CAP en 2023, soit un taux de réussite de 84,6 %.
- 78 013 apprentis ont été admis au CAP en 2023, soit un taux de réussite de 86,9 %.

Taux de réussite dans certains CAP :

Spécialités de la production :

- Bâtiment : construction et couverture, 81,4 % ;
- Agroalimentaire, alimentation, cuisine, 82,5 % ;
- Bâtiment : finitions, 83,7 % ;
- Structures métalliques : 86,7 % ;
- Électricité, électronique : 83,8 %.

Spécialités des services :

- Travail social (CAP « accompagnement éducatif de la petite enfance ».) : 79,6 % ;
- Commerce et vente : 87,3 % ;
- Coiffure, esthétique et autres soins : 82,8 % ;
- Accueil, hôtellerie, tourisme : 86,8 %.

Les taux d'insertion professionnelle à niveau CAP selon les statuts

I. Les objectifs du CAP en matière de qualification et d'insertion professionnelle

Tableau 2 : Sortants (G10 et G17) diplômés de CAP & diplômés de niveau 3 : indicateurs d'insertion selon la voie de formation et le domaine de spécialité

	Ensemble		Apprentis		Voie scolaire		Spé indus ^{elle}		Spé Tertiaire		Spé. agricoles		Spé. BTP		Spé. mécanique		Spé. commerce		Spé. santé & social	
	G10	G17	G10	G17	G10	G17	G10	G17	G10	G17	G10	G17	G10	G17	G10	G17	G10	G17	G10	G17
Situation à 3 ans :																				
Part des jeunes en emploi																				
Taux chômage parmi les actifs	32	33	27	24	37	41	32	30	33	31	31	28	33	38	30	29	43	46	11	22
Part d'emplois à durée indéterminée (pour ceux en emploi)	52	60	60	70	44	50	56	66	47	53	65	74	59	57	54	64	45	40	60	54
1er emploi :																				
Entreprise connue en formation ?	25	26	30	31	21	21	26	25	25	27	29	25	31	23	19	25	23	22	42	36
Parcours :																				
Pas d'accès à l'emploi sur les 3 1ères années de vie active	12	15	6	7	16	21	10	12	13	17	10	12	10	19	7	9	17	21	3	11
% jeunes ayant connu une trajectoire dominée par l'emploi	64	50	72	62	57	42	67	55	60	44	69	55	70	55	62	59	54	39	84	56

sources : Céreq, enquête 2020 sur la Génération 2017 et enquête 2013 sur la Génération 2010, bases comparables

I. Les objectifs du CAP en matière de qualification et d'insertion professionnelle

Y-a-il rencontre entre la formation professionnelle suivie et les métiers ciblés ?

C	Inadéquation	Adéquation	Total
Niveau 3 (CAP, MC,...)	53	47	100,0
Niveau 4 (Bac pro, BP,...)	65	34	100,0
Ensemble	61	39	100,0

Tableau 4 : Correspondance ressentie entre l'emploi et la formation initiale

Tableau 3 : Adéquation normative : l'emploi exercé est-il celui décrit dans la fiche RNCP ?

(étude Bonnard – Danner – Olympio (2024, en cours) sur données G17)

Correspondance entre la formation initiale et l'emploi actuel (G17)

	"Oui tout à fait ou plutôt"	"Non pas vraiment ou pas du tout"
Niveau 3 pro	39	61
Niveau 4 pro	38	62

Champ : personnes en emploi après trois ans, enquête 2020 sur la Génération 2017. Question : diriez-vous que votre emploi actuel correspond à votre formation initiale ?

1 Oui tout à fait - 2 Oui, plutôt

3 Non pas vraiment - 4 Non pas du tout 5

Jeune de 15 à moins de 18 ans en entreprise : travaux interdits et travaux réglementés

Textes de référence :

Jeune de 15 à moins de 18 ans en entreprise : travaux interdits et travaux réglementés : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2344>

[Organisation et accompagnement des périodes de formation en milieu professionnel, circulaire n° 2016-053 du 29 mars 2016](#) (BOEN du 31 mars 2016)

**Évolution du % des élèves à BEP dans les formations de niveau 3
(d'après les enquêtes génération 2020 et 2017 du CEREQ)**

II. Dans quelle mesure le CAP participe à l'élévation du niveau de qualification d'un public élèves plus hétérogène et plus à besoins ?

Tableau 6 : Alimentation de l'enseignement professionnel de niveau 3 : de quelles classes de collège viennent les jeunes ? (%)

	Alimentation des CAP (& BEP)	
	G10	G17
Ens.	100	100
3e Segpa-Ulis	10	24
3e prépa-pro	21	20
3e générale	69	50

sources : Céreq, enquête 2020 sur la Génération 2017 et enquête 2013 sur la Génération 2010

Tableau 7 : Conditions de l'orientation et parcours scolaire antérieur pour les jeunes orientés en CAP (G10 et G17)

	Jeunes entrés en CAP (BEP) après la 3ème		Ensemble entrés au lycée	
	G10	G17	G10	G17
Redoublement en primaire ?	37	43	32	29
Orientation = 1er vœu ?	77	71	76	72

sources : Céreq, enquête 2020 sur la Génération 2017 et enquête 2013 sur la Génération 2010, bases comparables. Champ : jeunes sortis de l'enseignement secondaire, avec au mieux un diplôme professionnel de niveau 4

Le niveau scolaire et l'origine sociale des élèves influencent l'orientation vers le CAP sous statut scolaire ou sous statut d'apprenti

Une note de la DEPP⁵ montre qu'à l'issue de la troisième, 10 % des jeunes s'orientent en CAP : 4 % en apprentissage et 6 % sous statut scolaire. Le choix du CAP sous statut scolaire s'explique en partie par les aspirations parentales, davantage portées sur les études longues, ce qui se remarque par le fait que les élèves de première année de CAP ont plus souvent, comparés aux apprentis, exprimé le souhait d'entrer en seconde professionnelle. Tandis que les parents de 8 apprentis sur 10 leur envisageaient déjà un CAP. « L'orientation en CAP par apprentissage correspond plus souvent au souhait réel des parents que l'orientation en CAP sous statut scolaire : 79 % des parents des apprentis en CAP souhaitaient en 2020, juste avant la procédure d'orientation de troisième, une orientation en CAP pour leur enfant contre 63 % des parents des élèves en CAP. Ces derniers étaient plus nombreux à avoir envisagé une seconde professionnelle pour leur enfant (17 %, contre 12 %) » (note DEPP, p. 1).

Les jeunes préparant un CAP par apprentissage sont davantage des garçons, plus souvent issus de milieux, agriculteurs exploitants, artisans, commerçants ou employés. Ils résident souvent dans des zones rurales. Le choix de l'apprentissage, plus répandu chez les enfants d'artisans ou de commerçants (50 % comparé à seulement 24 % pour les élèves en CAP), exprime tout autant leur plus grande familiarité avec les milieux professionnels qu'une facilité d'accès à un contrat du fait des réseaux personnels de leurs parents. Le contexte rural favorise l'accès à l'apprentissage car il offre davantage d'opportunités au sein de l'enseignement et de la formation agricoles.

En revanche, les élèves en CAP sous statut scolaire sont davantage issus de familles défavorisées, enfants d'immigrés et scolarisés en éducation prioritaire. « Les enfants d'immigrés sont moins souvent en apprentissage après la troisième : ils représentent 7 % des apprentis en CAP, contre 16 % des élèves en CAP et 21 % de l'ensemble des sortants de troisième. Le même constat avait déjà été fait à partir des panels DEPP des élèves entrés en sixième en 1995 ou en sixième en 2007 » (DEPP, op. cit. p. 4). Sur le plan scolaire, les apprentis en CAP ont un moindre retard et un niveau plus élevé que les élèves en CAP sous statut scolaire.

L'entrée en apprentissage laisse apparaître le poids des résultats scolaires, de l'origine sociale, de la mobilité et des contraintes financières. « Quand elles avaient initialement souhaité une formation par apprentissage, 59 % des familles des élèves en CAP ont cité les résultats scolaires (comparé à 43 % des familles des apprentis), 32 % ont cité l'éloignement géographique (comparé à 24 % des familles des apprentis) et 27 % ont cité les contraintes financières (comparé à 16 % des familles des apprentis) (voir figure 3 en ligne). Ces écarts sont nettement plus marqués pour les familles défavorisées des élèves en CAP : parmi celles qui avaient souhaité une formation par apprentissage à leur enfant, 36 % déclarent les contraintes d'éloignement géographiques et 31 % déclarent des contraintes financières, soit environ 10 points de plus que les familles très favorisées, favorisées et moyennes des élèves en CAP » (Depp, op. cit. p. 2).

Une diversité des profils des publics préparant un CAP : des élèves, des apprentis et des adultes en formation continue ou validant le diplôme par VAE

Le CAP est préparé ou validé par différents publics au sein desquels l'essentiel des effectifs est sous statut d'apprenti et sous statut scolaire. D'autres publics plutôt adultes, ayant exercé ou exerçant une activité professionnelle, titulaires ou non d'autres diplômes que du CAP préparent ou valident également celui-ci. Parmi eux, la part de celles et ceux qui obtiennent ce diplôme par validation des acquis de l'expérience est importante. Depuis les Décrets n° 2016-771 et 2016-772 du 10 juin 2016, il est possible de valider, dans le cadre de la formation professionnelle continue ou la VAE, le CAP et le baccalauréat professionnel par blocs de compétences. Chaque unité constitutive du diplôme équivaut à un bloc de compétences (cf. 1° du II de l'article L. 6323-6 du code du travail).

⁵ DEPP, « L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire est fortement liée au niveau scolaire et à l'origine sociale des élèves », Note d'information, N° 24-05, mars 2024.

La DGESCO relève que depuis 2020, on enregistre une augmentation du nombre de candidats se présentant à l'examen du CAP, soit entre 2020 et 2022, 17 769 candidats supplémentaires, ce qui représente + 81 % (passage de 21 958 à 39 727 candidats individuels). Cela produit une forte tension pour l'organisation des examens dans certaines spécialités : nombre insuffisant d'enseignants évaluateurs, disponibilité limitée des plateaux techniques, coût global de la mise à disposition de la matière d'œuvre en forte hausse. 97 spécialités de CAP sur près de 200 ont vu le nombre de candidats individuels au moins doubler entre 2020 et 2022. Les difficultés d'organisation sont d'autant plus perceptibles que le nombre de candidats individuels est élevé, comparativement au nombre de candidats scolaires : Pour 22 spécialités, le nombre de candidats individuels représente de 2 à 8 fois le nombre de scolaires. « *Cette forte hausse du nombre de candidats individuels s'explique en partie par la hausse des projets professionnels de reconversion vers des métiers plus "artisans" ou de compléments de rémunération par l'exercice d'une activité accessoire mais également par la mobilisation du compte personnel de formation dans un but "non professionnel" (pour se faire plaisir, pour préparer sa retraite)* ». Le nombre de candidats au CAP tournage en céramique illustre bien le phénomène : il est passé de 46 en 2020 à 116 en 2022, soit une hausse de + 152 %.

Les conditions d'inscription à l'examen du CAP

Le CAP est le seul diplôme de l'Éducation nationale pour lequel aucune expérience professionnelle minimale dans un emploi en rapport avec la finalité du diplôme n'est exigée pour l'inscription d'un candidat individuel. Le décret n° 2024-122 du 19 février 2024 autorise la condition d'expérience professionnelle pour les CAP de 14 semaines minimum dans les trois ans précédant l'examen, lorsque l'arrêté définissant la spécialité le spécifie. Cette exigence a été précisée dans les arrêtés de création des CAP accompagnant éducatif petite enfance, pâtisseries et cuisine.

La durée minimale de 12 à 14 semaines correspond à la durée de formation en entreprise exigée pour les candidats scolaires et stagiaires de la formation continue. Il est à noter que les durées d'expérience exigées pour les autres diplômes de l'Éducation nationale sont de 3 ans pour le baccalauréat professionnel, le brevet des métiers d'art et la mention complémentaire et d'un an pour le brevet de technicien supérieur.

La possibilité de s'inscrire aux examens des diplômes professionnels de l'Éducation nationale en candidat individuel répond à la volonté de faciliter l'accès à la diplomation pour tout type de public.

Néanmoins, les résultats aux examens de CAP des candidats individuels sont à la baisse depuis 2020. L'absence d'exigence d'expérience professionnelle en rapport avec la finalité du diplôme peut laisser penser aux candidats qu'ils seront en situation de réussite malgré l'absence de formation pratique. Or celle-ci est indispensable à l'acquisition des compétences évaluées lors des épreuves écrites, orales et pratiques. Imposer 12 à 14 semaines minimum d'expérience professionnelle permet de rappeler aux candidats qu'une pratique professionnelle participe à la réussite aux examens.

La validation des acquis de l'expérience (VAE)

Dans le cadre de la réforme de la VAE, les conditions de recevabilité à la VAE ont évolué ; aucune durée minimale d'expérience professionnelle n'est dorénavant exigée. Néanmoins, le dossier de validation destiné au jury doit faire état des compétences et connaissances mobilisées au cours de son expérience ou acquises au cours de formations. Une pratique professionnelle est donc indispensable pour la diplomation via la VAE malgré l'absence d'une durée minimale exigée.

En VAE comme lors des examens, une expérience professionnelle permet de sécuriser l'acquisition des connaissances et compétences évaluées. Imposer une durée minimale d'expérience professionnelle pour les candidats individuels apparaît donc comme incontournable pour une amélioration de la réussite aux examens de ces candidats.

Volume horaire de référence en CAP

Le volume horaire de référence (*) correspond à une durée de 55 semaines d'enseignement, 14 semaines de PFMP et 3 semaines d'examen.

	PREMIÈRE ANNÉE			DEUXIÈME ANNÉE			TOTAL SUR 2 ANS
	Total	Dont en classe entière	Dont en groupe à effectif réduit (a)	Total	Dont en classe entière	Dont en groupe à effectif réduit (a)	
ENSEIGNEMENTS PROFESSIONNELS	551			494			1 045
Enseignement professionnel	333,5	58	275,5	312	52	260	645,5
Enseignement professionnel et français en co-intervention (b)	43,5	43,5	0	39	39	0	82,5
Enseignement professionnel et mathématiques en co-intervention (b)	43,5	43,5	0	39	39	0	82,5
Réalisation d'un chef d'œuvre (c)	87			78			165
Prévention-santé-environnement	43,5	0	43,5	26	0	26	69,5
ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	246,5			221			467,5
Français, histoire-géographie	43,5	14,5	29	39	13	26	82,5
Enseignement moral et civique	14,5	0	14,5	13	0	13	27,5
Mathématiques - physique-chimie	43,5	14,5	29	39	13	26	82,5
Langue vivante	43,5	14,5	29	39	13	26	82,5
Arts appliqués et culture artistique	29	14,5	14,5	26	13	13	55
Éducation physique et sportive	72,5	72,5	0	65	65	0	137,5
CONSOLIDATION, ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ ET ACCOMPAGNEMENT AU CHOIX D'ORIENTATION	101,5	43,5 (d)	58	91	39	52	192,5
TOTAL	899			806			1 705
PÉRIODE DE FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL	6 à 7 semaines			6 à 7 semaines			12 à 14 semaines

(a) Horaire donnant droit au doublement de la dotation horaire professeur lorsque le seuil d'effectifs est atteint.

(b) La dotation horaire professeur est égale au double du volume horaire élève.

(c) Horaire donnant droit au dédoublement de la dotation horaire professeur sans condition de seuil.

(d) Dédoublements possibles en fonction des besoins des élèves.

(*) Volume horaire élève identique quelle que soit la spécialité (1 705 h).

L'origine scolaire des élèves affectés en CAP dans quelques académies

Proportion d'élèves de SEGPA et d'Ulis en CAP en juin 2024 (académie de Normandie)

Spécialité de CAP	Élèves admis total	Élèves admis 3 ^e SEGPA	Pourcentage SEGPA	Élèves admis 3 ^e Ulis	Pourcentage Ulis	Pourcentage ULIS + SEGPA
1CAP2 BOULANGER	12	11	91,7 %	1	8,3 %	100,0 %
1CAP2 PATISSIER	12	12	100,0 %	0	0,0 %	100,0 %
1CAP2 MAINT.VEHIC.OPTB VEHIC.TRANS.ROUT	10	9	90,0 %	1	10,0 %	100,0 %
1CAP2 MAINT.VEHIC.OPTA VOIT.PARTICUL.	30	29	96,7 %	1	3,3 %	100,0 %
1CAP2 MAINT.MATERIELS OPTA AGRICOLES	20	16	80,0 %	3	15,0 %	95,0 %
1CAP2 CONDUCTEUR ROUTIER MARCHANDISES	24	22	91,7 %	0	0,0 %	91,7 %
1CAP2 ACCOMPAG. EDUCATIF PETITE ENFANCE	54	39	72,2 %	6	11,1 %	83,3 %
1CAP2 EQUIPIER POLYVALENT DU COMMERCE	258	183	70,9 %	29	11,2 %	82,2 %
1CAP2 METIERS DE LA COIFFURE	15	12	80,0 %	0	0,0 %	80,0 %
1CAP2 CUISINE	104	66	63,5 %	15	14,4 %	77,9 %
1CAP2 INTERVENT. MAINTENANCE.TECHN.BAT.	60	35	58,3 %	11	18,3 %	76,7 %
1CAP2 OPERATEUR/OPERATRICE LOGISTIQUE	38	21	55,3 %	8	21,1 %	76,3 %
1CAP2 SIGNALETIQUE ET DECORS GRAPHIQUES	12	8	66,7 %	1	8,3 %	75,0 %
1CAP2 PROD.SERV.REST. (RAPID,COLL,CAFE)	206	97	47,1 %	50	24,3 %	71,4 %
1CAP2 CARROSSIER AUTOMOBILE (ex. 1CAP2 REPARATION DES CARROSSERIES)	45	31	68,9 %	1	2,2 %	71,1 %
1CAP2 MET.ENT.TEXT. OP.À BLANCHISSERIE	10	0	0,0 %	6	60,0 %	60,0 %
1CAP2 DEMENAGEUR VEHIC.UTILITAIRE LEGER	12	4	33,3 %	3	25,0 %	58,3 %
1CAP2 ESTHETIQUE COSMETIQUE PARFUMERIE	16	8	50,0 %	1	6,3 %	56,3 %
1CAP2 FLEURISTE	25	11	44,0 %	3	12,0 %	56,0 %
1CAP2 COMMER.SERV.HOTEL-CAFE-RESTAURANT	112	50	44,6 %	11	9,8 %	54,5 %
1CAP2 PEINTRE APPLICATEUR REVETEMENTS	100	44	44,0 %	10	10,0 %	54,0 %
1CAP2 MONTEUR INSTALLATIONS SANITAIRES	15	8	53,3 %	0	0,0 %	53,3 %
1CAP2 MACON	77	33	42,9 %	8	10,4 %	53,2 %
1CAP2 AGENT ACCOMPAGNANT GRAND AGE (ex. 1CAP2 ASS. TECH. MILIEUX FAMIL.COLLECT.)	197	59	29,9 %	43	21,8 %	51,8 %
1CAP2 MET.ENT.TEXT. OP.B PRESSING	20	2	10,0 %	8	40,0 %	50,0 %
1CAP2 PEINTRE AUTOMOBILE (ex. 1CAP2 PEINTURE EN CARROSSERIE)	10	2	20,0 %	3	30,0 %	50,0 %
1CAP2 CONDUCT ENGIN TVX PUB. CARRIERES	24	11	45,8 %	1	4,2 %	50,0 %
1CAP2 AGENT DE PROPRETE ET D'HYGIENE	35	5	14,3 %	12	34,3 %	48,6 %
1CAP2 MENUISIER FABRICANT	57	19	33,3 %	8	14,0 %	47,4 %
1CAP2 COMPOSIT.PLASTIQ.CHAUDRONNES	15	1	6,7 %	6	40,0 %	46,7 %

1CAP2 COUVREUR	22	8	36,4 %	2	9,1 %	45,5 %
1CAP2 METALLIER	143	41	28,7 %	14	9,8 %	38,5 %
1CAP2 REAL.IND.CHAUD.SOUD. OP.B SOUDAGE	9	2	22,2 %	1	11,1 %	33,3 %
1CAP2 SELLERIE GENERALE	9	1	11,1 %	2	22,2 %	33,3 %
1CAP2 REAL.IND.CHAUD.SOUD. OP.A CHAUDR.	45	10	22,2 %	4	8,9 %	31,1 %
1CAP2 METIERS DE LA MODE-VÊTEMENT FLOU	38	4	10,5 %	7	18,4 %	28,9 %
1CAP2 ELECTRICIEN	101	22	21,8 %	6	5,9 %	27,7 %
1CAP2 CONDUCT. INSTALLATIONS PRODUCTION	15	0	0,0 %	4	26,7 %	26,7 %
1CAP2 CHARPENTIER BOIS	38	7	18,4 %	3	7,9 %	26,3 %
1CAP2 MAINT.MATERIELS OPT.B CONS.MANUT.	20	2	10,0 %	3	15,0 %	25,0 %
1CAP2 MONTEUR INSTALLATIONS THERMIQUES	30	2	6,7 %	5	16,7 %	23,3 %
1CAP2 MENUISIER INSTALLATEUR	45	7	15,6 %	3	6,7 %	22,2 %
1CAP2 MARITIME	23	2	8,7 %	3	13,0 %	21,7 %
1CAP2 CHARPENTIER DE MARINE	14	1	7,1 %	2	14,3 %	21,4 %
1CAP2 ARTS DE LA RELIURE	11	1	9,1 %	1	9,1 %	18,2 %
1CAP2 TAPISSIER-E AMEUBLEMENT EN DECOR	14	1	7,1 %	1	7,1 %	14,3 %
1CAP2 TAPISSIER-E AMEUBLEMENT EN SIEGE	17	2	11,8 %	0	0,0 %	11,8 %
1CAP2 SERIGRAPHIE INDUSTRIELLE	11	0	0,0 %	1	9,1 %	9,1 %
1CAP2 CONSTR. ROUT. ET AMENAGT URB.	15	0	0,0 %	1	6,7 %	6,7 %
1CAP2 CONSTR. RESEAUX CANALISATIONS TP	15	0	0,0 %	1	6,7 %	6,7 %
1CAP2 CONSTRUCTEUR OUVRAGES BETON ARME	15	0	0,0 %	1	6,7 %	6,7 %
1CAP2 EBENISTE	30	1	3,3 %	0	0,0 %	3,3 %
1CAP2 MAINT.MATERIELS OPT.C ESPACE VERT	Non ouvert					
1CAP2 PLASTURGIE	Non ouvert					
1CAP2 METIERS DU PLATRE ET DE L'ISOLATION	Non ouvert					
1CAP2 TAILLEUR DE PIERRE	Non ouvert					
Total pour l'académie de Normandie	2 305	962	41,7 %	315	13,7 %	55,4 %

Élèves affectés, par spécialité, en fonction des profils (académie de Lille)

Libellé formation vœu	Nombre d'élèves			% élèves			Total Nombre d'élèves	Total % élèves
	3èmes NON Prioritaires	3èmes Prioritaires (Segpa, EREA, ULI)	Autres	3èmes NON Prioritaires	3èmes Prioritaires (Segpa, EREA, ULI)	Autres		
1CAP2 EQUIPIER POLYVALENT DU COMMERCE	310	413	26	41,39%	55,14%	3,47%	749	100,00%
1CAP2 PROD.SERV.REST. (RAPID,COLL,CAFE)	239	250	50	44,34%	46,38%	9,28%	539	100,00%
1CAP2 AGENT ACCOMPAGNANT AU GRAND AGE	135	234	23	34,44%	59,69%	5,87%	392	100,00%
(en vert	224	88	51	61,71%	24,24%	14,05%	363	100,00%
1CAP2 MACON	187	94	18	62,54%	31,44%	6,02%	299	100,00%
1CAP2 PEINTRE APPLICATEUR REVETEMENTS	71	98	24	36,79%	50,78%	12,44%	193	100,00%
1CAP2 CUISINE	70	106	8	38,04%	57,61%	4,35%	184	100,00%
1CAP2 COMMER.SERV.HOTEL-CAFE-RESTAURANT	110	48	5	67,48%	29,45%	3,07%	163	100,00%
1CAP2 CARROSSIER AUTOMOBILE	76	75	3	49,35%	48,70%	1,95%	154	100,00%
1CAP2 MONTEUR INSTALLATIONS SANITAIRES	45	15	52	40,18%	13,39%	46,43%	112	100,00%
1CAP2 MAINT.VEHIC.OPTA VOIT.PARTICUL.	35	71	5	31,53%	63,96%	4,50%	111	100,00%
1CAP2 REAL.IND.CHAUD.SOUD. OP.A CHAUDR.	73	24	8	69,52%	22,86%	7,62%	105	100,00%
1CAP2 MENUISIER FABRICANT	51	38	9	52,04%	38,78%	9,18%	98	100,00%
1CAP2 MENUISIER INSTALLATEUR	58	17	12	66,67%	19,54%	13,79%	87	100,00%
1CAP2 COND.ENGS TVX PUBLICS&CARRIERES	72	3		96,00%	4,00%	0,00%	75	100,00%
1CAP2 AGENT DE PROPETE ET D'HYGIENE	37	28	9	50,00%	37,84%	12,16%	74	100,00%
1CAP2 CARRELEUR MOSAISTE	49	12	10	69,01%	16,90%	14,08%	71	100,00%
1CAP2 METALLIER	29	34	8	40,85%	47,89%	11,27%	71	100,00%
1CAP2A METIERS DE L'AGRICULTURE	33	29	2	51,56%	45,31%	3,13%	64	100,00%
1CAP2 AGENT DE SECURITE	50	8	2	83,33%	13,33%	3,33%	60	100,00%
1CAP2A jardinier paysagiste	24	29	3	42,86%	51,79%	5,36%	56	100,00%
1CAP2 METIERS PLATRE ET ISOLATION	29	19	7	52,73%	34,55%	12,73%	55	100,00%
1CAP2 MONTEUR INSTALLATIONS THERMIQUES	26	10	15	50,98%	19,61%	29,41%	51	100,00%
1CAP2 OPERATEUR/OPERATRICE LOGISTIQUE	31	17	2	62,00%	34,00%	4,00%	50	100,00%
1CAP2 REAL.IND.CHAUD.SOUD. OP.B SOUDAGE	37	6	4	78,72%	12,77%	8,51%	47	100,00%
1CAP2 FLEURISTE	33	9	3	73,33%	20,00%	6,67%	45	100,00%
1CAP2 COUVREUR	28	9	6	65,12%	20,93%	13,95%	43	100,00%
1CAP2 SIGNALÉTIQUE ET DECORS GRAPHIQUES	23	3	4	76,67%	10,00%	13,33%	30	100,00%
1CAP2 MAINT.VEHIC.OPTC MOTOCYCLES	8	22		26,67%	73,33%	0,00%	30	100,00%
1CAP2 CHARPENTIER BOIS	22	5	3	73,33%	16,67%	10,00%	30	100,00%
1CAP2 CONSTRUCTEUR OUVRAGES BETON ARME	15	4	11	50,00%	13,33%	36,67%	30	100,00%
1CAP2 ACCOMPAG. EDUCATIF PETITE ENFANCE	27	3		90,00%	10,00%	0,00%	30	100,00%
1CAP2A SERVICES AUX PERS VTE ESP RURAL	16	5	3	66,67%	20,83%	12,50%	24	100,00%
1CAP2 MAINT.MATERIELS OPT.A AGRICOLES		15		0,00%	100,00%	0,00%	15	100,00%
1CAP2 SERIGRAPHIE INDUSTRIELLE	8	6	1	53,33%	40,00%	6,67%	15	100,00%
1CAP2 CONSTR. ROUT. ET AMENAGT URB.	12	1	2	80,00%	6,67%	13,33%	15	100,00%
1CAP2 INSTALL. FROID CONDITIONN. D'AIR	12	2	1	80,00%	13,33%	6,67%	15	100,00%
1CAP2 FERONNIER D'ART	12		3	80,00%	0,00%	20,00%	15	100,00%
1CAP2 CONDUCT. INSTALLATIONS PRODUCTION	8	5	2	53,33%	33,33%	13,33%	15	100,00%
1CAP2 METIERS DE LA MODE-VÊTEMENT FLOU	7	8		46,67%	53,33%	0,00%	15	100,00%
1CAP2 MAINT.MATERIELS OPT.C ESP. VERTS	10	4	1	66,67%	26,67%	6,67%	15	100,00%
1CAP2 CONSTR. RESEAUX CANALISATIONS TP	13	2		86,67%	13,33%	0,00%	15	100,00%
1CAP2 ARTS & TECH.VERRE: VITRAILLISTE	11	2		84,62%	15,38%	0,00%	13	100,00%
1CAP2 ARTS & TECH.VERRE: DECORATEUR	7	1	3	63,64%	9,09%	27,27%	11	100,00%
1CAP2 EBENISTE	6		4	60,00%	0,00%	40,00%	10	100,00%
1CAP2 INTERVENT. MAINTENANCE.TECHN.BAT.		8		0,00%	100,00%	0,00%	8	100,00%
1CAP2 TAILLEUR DE PIERRE	5	2		71,43%	28,57%	0,00%	7	100,00%
1CAP2 MARITIME	3	3	1	42,86%	42,86%	14,29%	7	100,00%
1CAP2 ACCORDEUR DE PIANOS	1		3	25,00%	0,00%	75,00%	4	100,00%
Total général	2388	1885	407	51,03%	40,28%	8,70%	4680	100,00%

Origine scolaire des élèves affectés en CAP en 2024 - académie d'Amiens

Profil 3 ^e	Total affectés	Proportion
3 ^e ULIS*	344	16,6 %
3 ^e AGRI	17	0,8 %
3 ^e GEN	823	39,6 %
3 ^e MICRO	2	0,1 %
3 ^e PMET	96	4,6 %
3 ^e UPE2A	74	3,6 %
3 ^e SEGPA*	720	34,7 %
TOTAL	2 076	100,0 %

**public prioritaire*

Origine scolaire des élèves affectés en 1CAP2 et 1CAPA - juin 2024 – Académie de Reims

Origine scolaire des élèves affectés en 1CAP2 et 1CAPA - juin 2024 – (académie de Reims)		Capacités en CAP/ CAPA - PU
3 ^e générale	367	1 248
3 ^e Prépa-métiers	127	
3 ^e ULIS	181	
UPE2A	49	
3 ^e SEGPA	398	
Autres origines	76	
dont :		
1CAP2	28	
2CAP2 (parcours descendant exceptionnellement autorisé)	1	
2GT-2PRO	36	
MLDS	8	
Non scolarisés	3	
TOTAL :	1 198	

Origine scolaire des élèves affectés en CAP - juin 2024 - académie de Nancy-Metz

Origine scolaire des élèves affectés en 1CAP2 et 1CAPA - juin 2024 - Nancy-Metz		Capacités d'affectation en CAP/ CAPA - PU
3 ^e générale	328	1 625 dont 101 surbooking
3 ^e prépa-métiers	102	
3 ^e ULIS	166	
3 ^e UPE2A	55	
3 ^e SEGPA	617	
ULIS LP	148	
UPEAP	55	
1CAP2 / 1CAP2a	50	
autres	65	
2CAP2 (parcours descendant exceptionnellement autorisé)	5	
2GT-2PRO	21	
MLDS	30	
Non scolarisés	9	
TOTAL :	1 586	

Origine scolaire des élèves affectés en CAP - juin 2024 - académie de Strasbourg

Origine scolaire des élèves affectés en 1CAP2 et 1CAPA - juin 2024 -Strasbourg		Capacités en CAP/ CAPA - PU
3 ^e générale	540	1 669
3 ^e prépa-métiers	148	
3 ^e ULIS	182	
3 ^e UPE2A	90	
3 ^e SEGPA	553	
Autres origines		
dont :	156	
1CAP2		
2CAP2 (parcours descendant exceptionnellement autorisé)		
2GT-2PRO		
MLDS		
Non scolarisés		
TOTAL :	1 669	

L'affectation des élèves : le paramétrage d'Affelnet et la carte régionale des formations

Le paramétrage d'Affelnet

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

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

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

Des actions pour faire évoluer la carte des formations à l'échelle régionale⁶

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

La problématique de l'offre de formation est ainsi abordée sous l'angle de son adaptation et de sa dynamisation, afin de la rendre plus efficace, d'offrir de véritables parcours diversifiés pour les élèves, tout en tenant compte de la diversité des territoires. Plusieurs leviers peuvent être actionnés pour transformer cette offre. Le premier est la mise en place d'un pilotage à l'échelon de la région académique qui existe désormais dans toutes les régions pluri-académiques. Le deuxième levier est la mise en place d'une stratégie définie à l'échelon de la région académique entre le président de région et le recteur de région académique, qui se traduit par des lettres de cadrage et des orientations pluriannuelles. Le troisième levier consiste à s'appuyer sur les réformes et innovations pédagogiques récentes tels que le développement des campus des métiers et qualifications (d'excellence ou pas) ou la mise en place des familles de métiers dans la voie professionnelle, qui permet de dépasser la réflexion établissement par établissement. Enfin le dernier levier a trait aux outils utilisés afin d'avoir une approche pertinente des transformations possibles et souhaitables,

⁶ D'après la synthèse des notes des correspondants académiques relatives au dialogue stratégique de gestion et de performance 2019, N°2020-173, décembre 2020.

comme des cartographies dynamiques de l'offre, des plateformes de recueil et d'évolution des formations ou des diagnostics sur les nouvelles familles de métier.

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

Données d'affectation en CAP sous statut scolaire lors de la campagne 2023

(source : DEPP, RERS)

Les élèves issus de 3^e générale :

Les taux d'orientation des élèves issus de 3^e générale vers le CAP restent relativement stables d'une année à l'autre et l'on observe un faible écart entre les demandes des familles et les décisions d'orientation. Ces taux, hors-SEGPA et prépa-métiers sont de 9,2, 9,7 et 10,2 % respectivement en 2021, 2022 et 2023. Les décisions d'orientation vers le CAP pour les élèves de 3^e hors-SEGPA varient selon les académies : elles concernent 24,6 % des élèves de 3^e en Guyane, 12,8 % en Franche-Comté et 5,2 % en Ile-de-France, pour une moyenne nationale de 10,2 %.

Les élèves issus de 3^e prépa-métiers :

Les taux d'orientation des élèves issus de 3^e prépa-métiers vers le CAP restent assez stables, autour de 36 % (35,7 % en 2021, 36,4 % en 2022 et 36 % en 2023) contre 62 % qui optent pour une seconde professionnelle. *« Cette année, les taux des demandes et des décisions d'orientation sont favorables à la seconde professionnelle plutôt qu'à la 1^{re} de CAP, qui sont en baisse (entre 0,5 et 0,4 point). Ce sont principalement les filles qui choisissent la 2^e professionnelle, les garçons préférant s'orienter vers un CAP »* ([https://eduscol.education.fr/document/41189/download p. 14](https://eduscol.education.fr/document/41189/download_p.14)).

Les élèves issus de 3^e SEGPA :

Les taux d'orientation des élèves issus de 3^e SEGPA sont majoritairement portés vers le CAP, avec près de 89 % des décisions (89,9 % en 2021, 89,4 % en 2022 et 87,7 % en 2023). On note une légère augmentation des décisions d'orientation vers la seconde professionnelle, dont le taux passe de 10,1 % en 2021 à 12,3 % en 2023.

Les élèves issus d'une 3^e Ulys : ils constituent 10,2 % des publics orientés après le collège vers un CAP sous statut scolaire.

Table nationale de coefficients appliquée aux 7 champs disciplinaires selon les spécialités pour l'affectation dans la voie professionnelle

Affectation en seconde professionnelle et 1^{ère} année de CAP

Groupes de spécialités professionnelles	FRANÇAIS	MATHEMATIQUES	HISTOIRE ET GEOGRAPHIE	LANGUE VIVANTE 1 Langue vivante 2	EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	ARTS PLASTIQUES Musique	PHYSIQUE-CHIMIE SVT Technologie	TOTAL DISCIPLINAIRE
20 Spécialités pluritechnologiques de la production	5	6	3	4	3	2	7	30
21 Agriculture, pêche, forêt et espaces verts	4	5	3	3	4	3	8	30
22 Transformations	4	6	3	3	3	3	8	30
23 Génie civil, construction, bois	4	6	4	2	4	3	7	30
24 Matériaux souples	4	5	3	3	3	6	6	30
25 Mécanique, électricité, électronique	4	6	3	4	3	2	8	30
30 Spécialités plurivalentes des services	6	5	4	5	3	3	4	30
31 Echanges et gestion	6	5	4	5	3	3	4	30
32 Communication et information	6	4	3	5	3	5	4	30
33 Services aux personnes	5	4	3	3	4	4	7	30
34 Services à la collectivité	5	3	4	3	5	2	8	30

Table nationale de coefficients appliquée aux 7 champs disciplinaires selon les spécialités pour l'affectation dans la voie professionnelle

Un accroissement significatif des élèves à besoins éducatifs particuliers en CAP : trois catégories dominantes, les élèves issus de SEGPA, les élèves en situation de handicap et les allophones

L'accroissement de la part des élèves en situation de handicap au sein des LP laisse apparaître une certaine surreprésentation des troubles d'ordre langagier, moteurs, intellectuels et cognitifs et ceux qui relèvent du psychisme. « À 17 ans, lors de l'année scolaire 2022-2023, 72 % des élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire : 13 % en voie générale ou technologique, 50 % en voie professionnelle et 9 % en Ulis [...] Les élèves présentant des troubles du langage et de la parole, des troubles du psychisme ou des troubles intellectuels et cognitifs sont majoritairement scolarisés dans la voie professionnelle (respectivement 70 %, 56 % et 51 %) et sont rarement scolarisés dans la voie générale ou technologique (respectivement 16 %, 13 % et 5 %) » (L'État de l'école, 2024, p. 23). Ces constats permettent d'identifier les défis à relever au sein des CAP qui exposent les élèves à des épreuves qu'ils ne peuvent maîtriser que s'ils sont accompagnés et soutenus par des enseignants, des coordonnateurs d'Ulis, des AESH mais aussi par une attention toute particulière de la part des tuteurs lors des PFMP.

S'interrogeant sur le devenir des élèves issus d'Ulis et de SEGPA et ce, en mobilisant les données quantitatives de l'enquête Génération 2017 du CEREQ, Hélène Buisson-Fenet, Valérie Fontanieu et Lisa Marx montrent l'importance de leur proportion parmi les publics de lycée professionnel et leur part non négligeable parmi les publics préparant un CAP : « Lors du passage au lycée, la segmentation est de plus en plus nette : à la rentrée 2017, 36 % des élèves en situation de handicap se trouvaient en voie professionnelle (RERS, 2018), c'est 50 % d'entre eux et elles à la rentrée 2021 (RERS, 2023). Dans le même intervalle, le lycée général et technologique ne s'est pas davantage ouvert au handicap et accueille toujours 11 % de ces élèves. L'allongement de leurs scolarités au-delà de l'enseignement obligatoire repose donc essentiellement et de plus en plus sur le lycée professionnel, pour lequel l'arrivée de ces élèves renouvelle la problématique de l'insertion professionnelle au premier niveau de qualification, puisque 24 % d'entre eux et elles préparent un CAP »⁷.

Depuis 2006, les effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ont triplé. Le mode de scolarisation et le parcours de ces élèves dans le système scolaire sont étroitement liés à la nature de leur trouble (L'État de l'école, 2024). Dans le second cycle du second degré, les élèves en situation de handicap sont davantage scolarisés en lycée professionnel qu'en lycée général et technologique. Ainsi, à 17 ans, la moitié des élèves en situation de handicap sont scolarisés dans la voie professionnelle. A cet âge, et lors de l'année scolaire 2022-2023, 72 % des élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire : 13 % en voie générale ou technologique, 50 % en voie professionnelle et 9 % en Ulis. Par ailleurs, un sur cinq est scolarisé en établissement médico-social tandis que 7 % sont dans d'autres situations. Les élèves présentant des troubles du langage et de la parole, des troubles du psychisme ou des troubles intellectuels et cognitifs sont majoritairement scolarisés dans la voie professionnelle (respectivement 70 %, 56 % et 51 %) et sont rarement scolarisés dans la voie générale ou technologique (respectivement 16 %, 13 % et 5 %). Comme l'observent Valérie Capedeвиelle & al.⁸ Alors que depuis une trentaine d'années, le LP a connu une diminution de ses effectifs de près de 15 % (DEPP 2023), le nombre d'élèves en situation de handicap est passé de 450 élèves scolarisés en Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) en 2004 à 9104 élèves accompagnés par une Ulis en lycée dont 6 900 en lycée professionnel à la rentrée 2022 (DEPP 2023).

⁷ « Que sont devenus les élèves issus des dispositifs Ulis et SEGPA ? Un éclairage sur deux volets de la « difficulté scolaire » à travers Génération 2017 », in Parcours et expériences en formation initiale : quel(s) impact(s) sur l'insertion ? exploitations de l'enquête 2020 auprès de la Génération 2017, sous la direction de Thomas Coupplié, Dominique Épiphrane, Olivier Joseph et Elsa Person, Céreq Échanges n°6, 2024, p. 7.

⁸ Valérie Capedeвиelle, Valérie Courtinat-Camps, Myriam de Lénoardis, Léna Lespine, Florence Savournin, Emilie Chevallier-Rodrigues, Emmanuelle Brossais, « Mise en œuvre du paradigme inclusif dans deux lycées professionnels français : organisation institutionnelle et pratiques professionnelles », Éducation et Sociétés, N°52, 2024/2.

Témoignage d'une professeure de lycée professionnel

1. Points positifs de la formation CAP Composites

- Le CAP Composites constitue une réelle **opportunité professionnelle** pour les jeunes, grâce au **volume horaire conséquent en atelier** et à la **polyvalence du métier**.
- Cette formation peut être un **levier de remobilisation** pour des élèves en perte d'estime de soi, en leur redonnant le goût du travail bien fait à travers des gestes professionnels concrets.
- Elle a le **potentiel d'être une formation d'excellence**, car :
 - Le matériau composite est utilisé dans des **secteurs de pointe** (aéronautique, naval, sport auto, prototypage...).
 - Les techniques évoluent rapidement, exigeant **adaptabilité, rigueur, minutie et dextérité**.
 - La **main-d'œuvre qualifiée est rare**, ce qui fait de cette formation un **tremplin pour l'emploi**.
 - **Peu de formations similaires existent à l'échelle européenne**, ce qui représente une **opportunité stratégique pour le système scolaire français**.

2. Constat d'un écart entre le potentiel de la formation et la réalité vécue

Malgré son potentiel, la formation ne parvient pas à répondre aux besoins du secteur en tension, en raison de plusieurs freins.

2.1. Problèmes d'orientation en amont

- Le système d'affectation post-3e contraint de nombreux élèves à des **vœux par défaut**, parfois en **totale contradiction avec leur projet ou leurs aptitudes**.
- Le manque d'information sur les **métiers du composite** conduit à des **malentendus et des rejets**.
- Ces élèves arrivent **démotivés, déçus, voire en colère**, ce qui compromet leur engagement et perturbe parfois le **climat de classe**.
- Le système d'affectation post-3e pousse trop d'élèves vers des **vœux imposés**.
- Résultat : **fort taux de décrochage** entre la 1ère et la 2e année (12 places → 6-7 élèves en moyenne).
- Les élèves qui restent vont parfois **jusqu'au diplôme sans réel investissement**, ni volonté de s'insérer professionnellement dans ce secteur.

2.2. Profils de classe hétérogènes et inadaptés

- Le CAP devient un **regroupement de publics fragiles**, souvent en grande difficulté scolaire ou comportementale. Cette configuration peut avoir des effets déléteurs : les élèves fragiles se fragilisent davantage, et les plus perturbateurs y trouvent un terrain favorable à l'expression de comportements inadaptés.
- Inclusion excessive : trop d'élèves ULIS ou relevant d'un accompagnement spécialisé, sans **sélection adaptée à l'atelier** (produits chimiques, outils dangereux).
- Des élèves qui ne sont pas admissibles en établissements adaptés sont affectés en CAP composites, parfois au **détriment de leur sécurité ou de celle des autres**.
- Manque de **mixité sociale** et de profils moteurs : les bons élèves potentiels fuient ce contexte, renforçant l'effet de relégation. L'effet est que le niveau de la classe est tiré vers le bas.
- Un **bon élève isolé** dans une classe difficile ne peut pas progresser, il devient une cible et va volontairement s'effacer ou peut finir par décrocher.

3. Difficultés liées à la visite médicale

- La visite médicale a lieu **après l'inscription**, donc trop tard pour réorienter un élève inapte ou inadapté au travail en atelier.
- Une visite médicale anticipée serait inefficace si elle repose uniquement sur la **déclaration des familles**.
- Il faudrait croiser des **données concrètes** (tests psychomoteurs, compréhension des consignes, conscience du danger) pour évaluer l'aptitude réelle.

Proposition : mettre en place un bilan de compétences dès le collège

Ce **bilan de compétences**, incluant des tests psychomoteurs, permettrait :

- D'aider à l'orientation de manière plus objective,
- D'identifier les prérequis nécessaires pour intégrer certaines filières,
- D'éviter qu'un jeune qui n'a pas la **dextérité requise** ou une conscience insuffisante du danger se retrouve à manipuler des outils dangereux.

L'idée serait de **grader les compétences** acquises par les collégiens, en parallèle de la définition de **prérequis pour chaque type de formation**. Cela permettrait une **orientation plus sécurisée, plus juste, et plus efficace**.

4. Pistes de réflexion pour améliorer la situation

4.1. Mieux informer sur les métiers et limiter les orientations par défaut

- Mieux informer les élèves de 3e et les familles sur les **métiers techniques**, notamment dans des domaines innovants comme les composites.
- Lutter contre les affectations par défaut qui génèrent **rejet, échec et démotivation**.

4.2. Repérage précoce des différents troubles (apprentissage, comportement)

Il serait également essentiel d'intégrer, dès l'école primaire, un repérage plus systématique des troubles d'apprentissage, des troubles neurodéveloppementaux et des troubles du comportement.

De nombreux jeunes échouent dans leur parcours scolaire à cause de troubles non diagnostiqués ou non traités, alors qu'un accompagnement précoce pourrait grandement améliorer leur trajectoire.

Le diagnostic reste aujourd'hui un véritable parcours du combattant pour les familles, notamment les plus modestes, qui manquent souvent d'informations, de moyens financiers ou de relais pour entamer les démarches.

Un dépistage plus précoce et un accès facilité au diagnostic devraient faire partie intégrante du parcours d'un élève, afin d'assurer une meilleure équité et prévenir des orientations inadaptées.

4.3. Repenser l'orientation professionnelle : proposer une seconde professionnelle « générale »

La grande difficulté des élèves qui n'ont pas le niveau pour s'orienter dans la voie générale est de devoir choisir une voie professionnelle trop spécialisée

En s'inspirant du modèle déjà en place dans la voie générale, où les élèves suivent un tronc commun en seconde avant de choisir des spécialités en première et terminale pour affiner leur parcours.

L'idée serait de transposer cette logique à la voie professionnelle : offrir un **socle commun aux métiers manuels**, puis permettre une spécialisation progressive.

Ce cadre structurant, mais non figé, permettrait aux élèves de s'orienter en connaissance de cause, tout en conservant la possibilité d'ajustements.

Cette année de transition permettrait aux élèves de seconde professionnelle de développer :

- Des **bases générales renforcées** (français, maths, sciences),
- Des **gestes de base en atelier**, des compétences transversales, des compétences **techniques fondamentales** (connaître et manipuler des outils basiques, lire des plans simples, prendre des mesures...)
- Des **valeurs professionnelles essentielles**, savoir-être, rigueur, posture, travail en sécurité,
- Une **meilleure connaissance des métiers** et de leurs exigences concrètes (prérequis).

A l'issue de cette seconde générale « professionnelle », les élèves pourraient faire un choix plus éclairé de la suite à donner à leur parcours scolaire : première et terminale BAC PRO ou CAP.

Objectifs :

- Eviter de demander à des jeunes en difficulté au collège de se diriger dans une orientation trop engageante
- Une orientation plus positive et moins subie.
- Une meilleure adéquation entre l'élève et sa formation, avec des prérequis vérifiés.
- Une hausse du niveau des formations professionnelles (choix + éclairé : augmentation de la motivation)

5. Précision sur la visite du 11 avril

- Lors de leur venue, les Inspecteurs Généraux n'ont pas observé les manipulations de produits ou d'outils dangereux, en raison de contraintes de calendrier et d'organisation de la journée.
- Il est important de noter que cela **ne reflète pas fidèlement les conditions de travail réelles** rencontrées tout au long de l'année dans ce CAP Composites.

6. Conclusion

- En tant qu'enseignant, nous sommes confrontés à un **sentiment d'échec récurrent**, difficile à vivre.
- La **valeur et le niveau de la formation** sont fortement dégradés par le contexte d'affectation et le profil des classes.
- Il devient **impossible de mener à bien notre mission** lorsque nous devons gérer à la fois :
 - des jeunes en décrochage profond,
 - des élèves avec des troubles incompatibles avec l'environnement de l'atelier,
 - des profils perturbateurs qui refusent toute adhésion au projet.

Et pourtant, les besoins des entreprises sont bien réels. La formation pourrait être **porteuse d'avenir, valorisante, professionnalisante**.

Les spécialités qui concentrent le plus d'élèves en CAP en 2023

Production		Services	
Agroalimentaire, alimentation, cuisine	14 275	Commerce, vente	19 340
Électricité, électronique :	7 399	Accueil, hôtellerie, tourisme	7 011
Structures métalliques	6 648	Travail Social	5 036
Travail du bois et de l'ameublement	6 230	Transport, manutention, magasinage	4 173
Bâtiment : finitions	6 222	Coiffure, esthétique, autres services aux personnes	3 981
Moteurs et mécanique auto	5 373	Sécurité des biens et des personnes, police, surveillance	3 922
		Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales (dont CAP Agent d'accompagnement au grand âge, CAP Assistant technique en milieu familial et collectif):	3 588

Évolution du % d'élèves en situation de handicap depuis 2015 (Données BCP 2023)

Extrait : Nombre d'élèves en situation de handicap en CAP, 2nde pro, 2nde T et 2nde GT ;

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
CAP	4 474	5 227	6 186	6 596	6 369	7 474	8 256	8 593	9 767
2 ^{de} Pro	1 145	1 145	1 165	1 179	906	1 207	924	928	884
2 ^{de} GT	3 752	4 148	4 463	4 663	4 835	5 618	5 863	6 436	7 028
2 ^{de} cycle T	823	914	1 086	866	515	658	552	529	505
Total	10 194	11 434	12 900	13 304	12 625	14 957	15 595	16 486	18 184
% CAP	44 %	46 %	48 %	50 %	50 %	50 %	53 %	52 %	54 %
% 2 ^{de} Pro	11 %	10 %	9 %	9 %	7 %	8 %	6 %	6 %	5 %
% 2 ^{de} G	37 %	36 %	35 %	35 %	38 %	38 %	38 %	39 %	39 %
% 2 ^{de} T	8 %	8 %	8 %	7 %	4 %	4 %	4 %	3 %	3 %

L'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap

L'Observatoire de l'emploi et du handicap, relevant de l'Agefiph (Association pour la gestion des fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées), constate que les personnes en situation de handicap et composant les bénéficiaires de l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés⁹ sont souvent moins diplômées que l'ensemble de la population, que la part des salariés en situation de handicap faiblement qualifiés est de 38 % contre 30 % « tout public », et que la part de ceux et celles qui ont un niveau inférieur au CAP est de 20 % contre 15 % pour les autres salariés¹⁰.

Ces difficultés d'insertion des personnes en situation de handicap appellent à une étude des trajectoires scolaires et d'orientation en amont de l'entrée dans la vie active et aux éventuelles difficultés rencontrées durant la formation.

Une enquête menée par Célia Bouchet¹¹ met en évidence des inégalités imbriquées conjuguant orientation et segmentation des filières, avec des processus d'assignation à des « métiers-types » qui restreignent les possibilités de réussite d'insertion professionnelle pour les jeunes en situation de handicap. On observe des segmentations verticales (freins aux poursuites d'études) et horizontales (spécialisations) liées au handicap dans les orientations scolaires et professionnelles en France. Combinant une analyse secondaire de l'Enquête emploi en continu et une campagne d'entretiens biographiques, Célia Bouchet a identifié plusieurs tendances : des arrêts précoces de scolarité, une concentration dans les cursus technologiques et professionnels, et des différenciations fines intra-filières. Bouchet montre aussi comment le handicap, combiné à d'autres déterminantes sociaux – effets d'étiquetages institutionnels, évaluations par les équipes éducatives indirectement pénalisantes et pratiques auto-sélectives liées à l'influence des familles et des pairs – produit des inégalités. Dans les parcours, le handicap co-construit les orientations. Cette recherche montre aussi que la nature du handicap participe de l'hétérogénéité des parcours comme des inégalités lors de l'orientation ainsi que des modalités d'accompagnement des élèves à BEP : « L'ampleur et les mécanismes des inégalités scolaires se déclinent différemment selon les caractéristiques des déficiences et des limitations : leur type, leur degré, leur visibilité. Par exemple, selon une enquête statistique française auprès d'élèves de terminale avec des besoins éducatifs particuliers, les élèves ayant une déficience visuelle soulignent particulièrement le rôle des aides techniques comme critère de réussite scolaire. L'évaluation des besoins éducatifs et la mise en œuvre d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) peuvent fournir une ressource pour obtenir ces aides. À l'inverse, les élèves avec un trouble de l'apprentissage mettent l'accent sur l'enjeu d'accéder à une formation les préparant à un métier qui leur convient, compromis par l'absence de PPS ou par une insatisfaction vis-à-vis de celui-ci ». Les lycées professionnels accueillent davantage d'élèves présentant des limitations cognitives que d'autres types de handicap. « Les élèves ayant des troubles intellectuels ou cognitifs représentent 22,6 % des élèves en situation de handicap en classe ordinaire dans le second degré. Ils sont surreprésentés en SEGPA et en lycée professionnel, où ils représentent respectivement 41,0 % et 28,8 % des élèves en situation de handicap, alors que leur part est de 10 % en lycée général et technologique » (RERS, 2024). Les élèves ayant des limitations cognitives plus ou moins fortes sont ceux qui quittent le plus souvent les études avant d'obtenir un diplôme et ce, dès le collège. Comme pour les autres élèves, ceux qui sont en situation de handicap ont des parcours de formation moins réussis lorsque plusieurs variables viennent se conjuguer pour générer un « gradient de désavantages ».

⁹ L'obligation d'emploi des travailleurs handicapés (OETH) vise à garantir le respect du principe d'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail au regard du handicap. Elle prévoit que chaque employeur assujéti compte au moins 6 % de salariés ayant une reconnaissance de handicap, à défaut de quoi il doit s'acquitter d'une contribution au fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées. Cf. DARES – Résultats, L'obligation d'emploi des travailleurs handicapés en 2020 et 2021, novembre 2022, N° 54, p. 1. https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/110d3097d8d00251576ec2c203c9754d/Dares-Resultats_OETH%202020%20et%202021.pdf

¹⁰ AGEFIPH, Observatoire de l'emploi et du handicap, Emploi et chômage des personnes handicapées, Etudes statistiques, avril 2022. <https://www.agefiph.fr/sites/default/files/medias/fichiers/2022-04/N%C2%B016%20TB%20emploi%20ch%C3%B4mage%20national%20ann%C3%A9e%202021.pdf>

¹¹ Célia BOUCHET, « Le handicap dans les orientations scolaires et professionnelles en France : entre segmentations spécifiques et inégalités imbriquées », Revue française de pédagogie, N° 222, 2024.

Conditions d'accès à l'emploi (étude du CEREQ)


Jeunes passés par un cursus de CAP (validé ou non), quel qu soit sa place dans le parcours de formation

	Effectifs enquêtés	Effectifs pondérés	Répartition	Part apprentis	Parcours dominés par l'emploi	Taux d'emploi octobre 2020	Rémunération (moyenne)*	Variation rémunération
Non-diplômés - décrocheurs année terminale de CAP (ou de bac pro)	342	14 599	12	43%	28	38	1 270	0%
Non-diplômés - décrocheurs année non terminale de CAP	298	16 966	14	41%	22	33	1 125	-11%
Total non-diplômés	640	31 565	26	42%	25	35	1 197	-6%
Niveau 3 - S 3 CAP nd-classe et S Bac CAP nd-classe	203	6 790	6	47%	51	58	1 318	4%
Niveau 3 - Sortants diplômés de classe de CAP (ou d'une autre formation de niveau 3 complémentaire après le CAP)	1 563	42 465	36	51%	49	59	1 341	6%
Niveau 3 - Sortants d'un cursus de Bac effectué après un cursus validé de CAP	131	3 972	3	52%	67	69	1 384	9%
Total diplômés de niveau 3 (comme plus haut diplôme)	1 897	53 227	45	51%	51	59	1 341	6%
Niveau 4- Sortants de classe de CAP (sans le diplôme) après un cursus bachelier validé	81	3 264	3	64%	59	73	1 454	14%
Niveau 4-Sortants de classe de CAP (avec le diplôme) après un cursus bachelier validé	255	9 790	8	58%	76	80	1 500	18%
Niveau 4-Sortants de cursus bachelier validé précédé d'un CAP validé	370	11 051	9	21%	69	81	1 419	12%
Niveau 4-Sortants de cursus bachelier validé précédé d'un CAP non validé	245	7 302	6	85%	71	78	1 526	20%
Total diplômés de niveau 4 (comme plus haut diplôme)	951	31 406	26	52%	71	79	1 473	16%
Niveau 5 ou plus - avant ou après un cursus de CAP (non validé) en classe	74	2 160	2	52%	79	86	1 651	30%
Niveau 5 ou plus - avant ou après un cursus de CAP (non validé) en classe	38	1 248	1	66%	76	81	1 618	27%
Total diplômés de niveau 5 ou + (comme plus haut diplôme)	112	3 408	3	57%	78	84	1 639	29%
Ensemble	3 600	119 607	100	49%	50	59	1377	8%