
Bilan des SEGPA

RAPPORT N° 2018-076
Juillet 2018

Rapport à
monsieur le ministre de l'éducation nationale



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

—
Inspection générale de l'éducation nationale

Bilan des SEGPA

Juillet 2018

Jean-Marc DESPREZ
Bénédicte ABRAHAM

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Synthèse	1
Introduction : éléments de contexte et objet de la mission	3
1. Connaître les difficultés des élèves pour accompagner la décision d’orientation en SEGPA	7
1.1. Cerner le profil actuel des élèves de SEGPA pour mieux appréhender leurs difficultés et leurs besoins	7
1.2. Mieux prendre en compte les mesures antérieures de traitement de la difficulté afin de proposer une orientation et les adaptations nécessaires en SEGPA	8
2. Confirmer les SEGPA dans leur capacité à répondre au principe d’une école inclusive énoncé par la loi de 2013.....	12
2.1. Communiquer et démontrer que la SEGPA reste en capacité de traiter et résorber la grande difficulté scolaire et conduire à la réussite	12
2.2. Conforter le travail réalisé dans le cadre de la sixième inclusive pour asseoir les acquis du cycle 2 et du cycle 3.....	14
2.3. Lever les réserves initiales en mettant en œuvre les conditions nécessaires au développement de dispositifs inclusifs et de traitement de la difficulté scolaire	16
2.4. Concevoir, organiser et accompagner le travail des équipes pédagogiques afin que les pratiques évoluent et s’enrichissent pour répondre aux besoins des élèves.....	18
2.5. Coordonner le travail des équipes pédagogiques pour favoriser davantage l’inclusion d’élèves de SEGPA et les apprentissages scolaires dans le cadre des projets et des parcours menés au cycle 4 ..	20
3. Accompagner les SEGPA par la mise en œuvre d’un pilotage renforcé.....	22
3.1. Suivre les indicateurs relatifs à l’inclusion des élèves de SEGPA et au traitement de leurs difficultés scolaires	22
3.2. Coordonner le pilotage des inspecteurs territoriaux attentifs à la qualité de la formation des élèves de SEGPA	23
3.3. Conforter l’engagement pédagogique du directeur adjoint en charge de la SEGPA au sein de l’équipe de direction, relais du chef d’établissement et des corps d’inspection.....	25
3.4. Porter collectivement et dans la classe une ambition plus grande pour mieux faire réussir les élèves de SEGPA	27

4. Conforter la SEGPA dans sa capacité à traiter les difficultés scolaires graves et persistantes .	29
4.1. Construire et suivre le projet individuel de formation de chaque élève à partir d'une base d'informations communes	29
4.2. Répondre à la demande récurrente de formation pour permettre aux enseignants d'adapter leur pratique aux besoins des élèves	32
4.3. Organiser des temps de concertation pour permettre aux enseignants d'adapter de concert leur enseignement et leurs supports de cours en cohérence avec le projet individuel de formation des élèves	34
5. Articuler l'enseignement de complément de découverte professionnelle avec les autres enseignements et les différents parcours	35
5.1. Renforcer la mise en réseau des SEGPA et développer la liaison avec les lycées professionnels ou CFA pour ouvrir la découverte professionnelle à un ensemble plus vaste de champs professionnels	36
5.2. Associer la construction des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que celles du Parcours Avenir à la construction du projet d'orientation de l'élève de SEGPA.....	39
5.3. Exploiter le potentiel offert par le numérique pour apprendre	42
5.4. Installer les enseignements de sciences et technologie dans l'emploi du temps des élèves, condition nécessaire pour leur permettre de réussir les épreuves du DNB série professionnelle	43
Conclusion : Quelles marges de progrès et quelles avancées qualitatives envisageables pour les SEGPA ?.....	45
Rappel des préconisations.....	48
Annexes	53

SYNTHÈSE

Sur le plan quantitatif, entre 2012 et 2017, le nombre d'élèves scolarisés en SEGPA a enregistré une baisse régulière d'environ 10 % des effectifs au global, alors que le nombre de SEGPA est resté stable. Les élèves pré-orientés en classe de sixième SEGPA sont dans leur grande majorité issus des classes de CM2. Si la SEGPA continue d'accueillir des élèves arrivant du collège au niveau sixième, depuis ces deux dernières années, c'est au niveau cinquième que se joue dorénavant l'orientation en SEGPA. Pour ces élèves s'ouvre dès lors la possibilité de poursuivre la consolidation de leurs acquis au cycle 3, avant qu'ils n'abordent le cycle 4 qui présente des perspectives et des attentes nouvelles en termes de compétences à travailler, de contenus et d'exigences. Les orientations en première année de CAP accusent une baisse récente, tandis que les poursuites d'études en baccalauréat professionnel ont tendance à augmenter de près de 50 % sur la même période.

Concernant la diplomation des jeunes scolarisés en SEGPA, la mission relève la volonté des cadres du système éducatif d'inscrire un nombre croissant d'élèves de SEGPA au DNB professionnel. Pour autant, le certificat de formation générale (CFG) reste la ligne d'horizon des professeurs de SEGPA qui visent en priorité pour leurs élèves les attendus du cycle 2 en fin de sixième et ceux du cycle 3 en fin de troisième. Les enseignements de sciences et technologie ne sont pas toujours enseignés au niveau d'exigences attendu en termes de compétences et de contenus, situation qui hypothèque les chances de réussite des élèves aux épreuves écrites du DNB professionnel.

De ce fait, sur le plan qualitatif et en réponse au principe d'inclusion inscrit dans la loi, l'inclusion des élèves de sixième SEGPA au sein des classes du collège progresse lorsque cette classe de SEGPA se transforme en un « dispositif » pour traiter les difficultés scolaires. Identifiée actuellement comme une « structure » par les différents acteurs et textes en vigueur, l'évolution de la SEGPA davantage inclusive, dépend pour l'essentiel du travail collaboratif entre enseignants et organisé par les équipes de direction, mais elle repose encore trop souvent sur une implication des seuls professeurs volontaires. Au niveau du cycle 4, la mission a constaté peu d'inclusions dans les classes de même niveau de la structure collège. Les freins à l'inclusion de plus d'élèves de SEGPA au fonctionnement du collège sont à associer aux difficultés scolaires persistantes des élèves concernés, à l'organisation des classes et des services des enseignants de SEGPA et de collège ainsi qu'à l'absence de formations proposées aux enseignants. Très peu d'élèves de SEGPA, encore considérés comme relevant d'une structure à part avec ses classes et ses enseignements, rejoignent définitivement les classes du collège.

Concernant son organisation et son fonctionnement, l'évolution de la structure SEGPA dépend de l'impulsion donnée par les différents cadres du système éducatif. Les conseillers techniques ASH et les comités de pilotage en académie ou en bassin d'éducation constituent les principaux relais des politiques éducatives des recteurs d'académie et des directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN). L'effet chef d'établissement ou équipe de direction et l'effet directeur adjoint en charge de la SEGPA (DACs)¹ sont également déterminants pour les avancées qualitatives et l'organisation générale de la structure. L'IEN ASH ou les inspecteurs territoriaux disciplinaires (IA-IPR ou IEN ET-EG) jouent, eux aussi, un rôle décisif à différents degrés d'implication. L'implication, la coordination des corps d'inspection dans la formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques gagneraient à être davantage concertés et coordonnés.

¹ Le directeur adjoint en charge d'une SEGPA (DACs) est un enseignant titulaire du diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée (DDEAS) et est placé sous l'autorité du principal du collège.

Le traitement de la difficulté scolaire des élèves de SEGPA gagnerait en efficacité si les enseignants disposaient d'éléments concrets relatifs aux dispositions prises antérieurement, à l'école maternelle, à l'école primaire, au cours du cycle 3. De ce fait le conseil École - Collège, les conseils de cycle 3 et les commissions départementales d'orientation vers l'enseignement adapté (CDOEASD) devraient s'attacher collectivement à formaliser et communiquer ces éléments utiles. Pour que la SEGPA puisse être confortée dans sa mission et s'inscrire dans la continuité relative au traitement de la difficulté scolaire, il apparaît nécessaire que l'ensemble des adaptations et accompagnements (PAI, PAP, PPS et PPRE), ainsi que le projet d'orientation qui se construit au fil de la scolarité, intègrent le projet de formation individualisé défini et construit pour chaque élève. Le suivi des projets individuels de formation pourrait être facilité par l'utilisation d'un outil assurant à la fois la traçabilité des dispositions ayant fait l'objet d'échanges, de décisions arrêtées dans le cadre des réunions de synthèse et de coordination. La mise en œuvre généralisée du livret scolaire unique doit s'imposer à tous pour assurer la continuité du suivi des progrès de chaque élève de SEGPA.

Les enseignants regrettent l'absence d'une véritable formation initiale et continue dédiée à la prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire. Les besoins de formation portent sur la différenciation et l'adaptation des supports pédagogiques, sur les modalités et les stratégies d'intervention (co-enseignement², co-intervention³). Un tour d'horizon des ressources disponibles montre qu'elles sont plus ou moins bien organisées et accessibles. Les sites institutionnels apparaissent peu documentés sur la dimension didactique et pédagogique de l'enseignement adapté. Pouvoir disposer de temps réguliers de concertation – à distinguer des heures de coordination et de synthèse de la SEGPA⁴ – qui associeraient les PLC aux PESPÉ et PLP, est présenté par les équipes enseignantes et les équipes de direction comme une condition nécessaire à l'évolution qualitative des pratiques, des adaptations et des inclusions.

Au cycle 4, l'enseignement de complément de découverte professionnelle peine à s'articuler avec les autres enseignements et parcours et ne contribue pas pleinement au traitement des difficultés scolaires des élèves concernés, alors qu'il offre pourtant la possibilité de contextualiser et de renforcer les différents apprentissages. Au sein des SEGPA, l'enseignement de complément de découverte professionnelle est dispensé à partir d'activités à caractère très professionnalisant. Il est souvent abordé sans lien réel avec la construction des compétences du socle ou des compétences à travailler. Deux champs professionnels, HAS (Hygiène alimentation services) et HABITAT prédominent au sein des SEGPA. Les autres champs professionnels ERE (Espace rural environnement) et VDL (Vente distribution logistique) sont proposés dans une logique de complémentarité et de mise en réseau des SEGPA. Le champ professionnel PI (Production industrielle) est sous représenté. Concernant les élèves plus jeunes, notamment ceux âgés de moins de 15 ans, les stages d'observation ou d'immersion s'organisent le plus souvent avec les lycées professionnels plutôt qu'avec le monde professionnel. Les SEGPA s'inscrivent en réseau pour mettre en place une découverte professionnelle des différentes formations proposées par les lycées professionnels. De telles mises en réseau entre SEGPA et lycées professionnels sont plus faciles à concrétiser en milieu urbain, du fait des réseaux de transports existants, de la proximité géographique des SEGPA et des LP. La découverte des champs professionnels évolue peu et reste limitée.

² « Situation où deux enseignants enseignent dans un même espace et leur action porte sur un même objet didactique, même s'ils ne s'adressent pas forcément à l'ensemble du groupe. Leurs interventions sont interdépendantes ».

³ « Intervention dans un même espace-temps, en direction des mêmes élèves, de deux adultes ayant une mission d'enseignement ». (2) et (3) Vade-mecum de l'académie de Lille, p. 29.

⁴ Ces réunions « font partie de la "culture" des SEGPA depuis toujours, et plus généralement, de la culture de l'enseignement spécialisé ». Vade-mecum de l'académie de Lille, p. 19.

Introduction : éléments de contexte et objet de la mission

Lois et textes réglementaires

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République reconnaît « *que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » et que le service public de l'éducation veille « *à l'inclusion scolaire de tous les élèves, sans distinction* ».

En 2005 déjà, la loi du 11 février 2005 énonçait « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », avec « *le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire* ». Quant à la question de la place de l'élève en situation de handicap à l'école ordinaire ou dans un établissement spécialisé, la loi a tranché et a instauré l'élaboration, l'application et le suivi d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS)⁵ pour chaque élève en situation de handicap. Ainsi, les scolarisations en milieu ordinaire d'élèves en situation de handicap sont devenues un droit et se sont développées à compter de la loi de février 2005.

Dans la lignée de conférences et de comparaisons internationales, d'autres textes ont permis de renforcer différents dispositifs vis-à-vis de **l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers**. Ainsi les PAP⁶ (Plan d'accompagnement personnalisé), les PPS (Projet personnalisé de scolarisation), les PPRE⁷ (Programme personnalisé de réussite éducative), ont vu leurs cadres réglementaires évoluer.

Rapports

Entre 2013 et 2015, différents rapports ont traité de la grande difficulté en milieu scolaire⁸ ou exprimé des choix en matière de solidarité pour la réussite de tous⁹ ; concernant les élèves relevant de la grande difficulté et donc aussi des SEGPA, ces rapports ont établi des constats que la mission souhaite ici rappeler : « *l'absence de toute définition claire de la grande difficulté scolaire ; des élèves concernés différents aux profils hétérogènes, avec des situations à la fois sociales et scolaires complexes et singulières ; des enseignants (PESPÉ, PLC, RASED) démunis face à l'arrivée en classe de 6^{ème} d'un nombre important d'élèves, dont les difficultés scolaires n'ont pu être traitées au terme de huit ou neuf années de scolarité ; un élève sur cinq sort de la scolarité obligatoire sans avoir acquis les compétences du socle ; un élève sur dix n'atteint pas le niveau le plus faible en français et en mathématiques en référence aux évaluations internationales* ».

D'où la formulation de plusieurs recommandations par les auteurs de ces rapports : « *la nécessité de concentrer les efforts sur la scolarisation des enfants de moins de 3 ans, sur le pilotage des IEN*

⁵ Le PPS, projet personnalisé de scolarisation relève de la maison départementale des personnes handicapées, il est formalisé pour les élèves reconnus en situation de handicap par la commission des droits et de l'autonomie (CDA). Le PPS renseigne sur les accompagnements et aménagements (scolarité et examens) à mettre en œuvre.

⁶ PAP, plan d'accompagnement personnalisé, dispositif interne à l'établissement scolaire, il renseigne sur les aménagements et adaptations pédagogiques pour des élèves présentant des difficultés scolaires durables en raison de troubles de l'apprentissage, sans reconnaissance d'une situation de handicap.

⁷ PPRE, programme personnalisé de réussite éducative, dispositif interne à l'établissement scolaire, il renseigne sur les actions pédagogiques conçues et coordonnées pour répondre aux difficultés que rencontre un élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit en classe par son ou ses enseignants, aux aides spécialisées ou complémentaires. Cf. [document-repères-PPS-PAP-PAI-PPRE-mars-2015.pdf](#)

⁸ Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-095, Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire, novembre 2013.

⁹ Rapport IGEN, *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, mai 2015.

premier degré en maternelle, sur le dispositif "plus de maîtres que de classes", sur les RASED et l'éducation prioritaire et sur les moyens en allouant des dotations en fonction de critères sociaux ; la nécessité de prendre des dispositions pour lutter contre les difficultés sociales et les problèmes de santé, de mettre en œuvre une politique sociale dans les EPLE avec des indicateurs dans le contrat d'objectifs et un suivi en dialogue de gestion ; la nécessité d'une vigilance accrue portée aux cycles et aux transitions, mais aussi à la communication et aux relations avec les familles ; le repérage des élèves présentant des difficultés dans la maîtrise de la langue et/ou présentant des troubles du comportement et/ou des troubles du langage et/ou handicapés ; la nécessaire mise en place d'un outil de suivi pédagogique pour les élèves qui changent de lieu de vie et d'environnement scolaire ; la nécessité d'un accompagnement des élèves dans leur travail personnel ; le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants ».

Dans son rapport¹⁰ paru en 2014, Sylvie Tolmont, parlementaire à l'Assemblée nationale, rendant un avis sur l'avenir des SEGPA et des EREA à l'heure de la Refondation de l'École constate, en référence à la loi du 8 juillet 2013, au sujet du principe d'une école inclusive : *« la SEGPA reste une structure dérogatoire qui rend de grands services, [est] une chance pour les élèves ; les difficultés sociales des élèves de SEGPA aggravent leurs difficultés scolaires ; les élèves de SEGPA appartiennent pour 72 % d'entre eux (40 % pour tous les collégiens) à des catégories socioprofessionnelles défavorisées ; 46 % des élèves de SEGPA ont été accompagnés par un dispositif RASED ; les effectifs de classes sont réduits et il existe très peu d'échanges entre élèves de SEGPA et les collégiens ; la SEGPA a ses locaux attitrés, avec des plateaux techniques de qualité très diverse, parfois vétustes ou présentant des matériels hors d'usage ; seuls deux champs professionnels sont proposés, avec un enseignement de découverte professionnelle centré sur la découverte d'une seule famille de métiers ; les réseaux entre SEGPA et lycées professionnels sont inexistantes ; l'orientation en CAP est déconnectée des besoins du tissu économique ».*

Circulaires

La circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 relative aux sections d'enseignement général et professionnel rappelle que la section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) est **une structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire** et qu'elle a pour objectif la réussite du plus grand nombre d'élèves ; les enseignants spécialisés qui y exercent y instaurent un climat de confiance et interviennent dans un contexte pédagogique stimulant ; par les méthodes pédagogiques spécifiques qu'ils mettent en œuvre, ils permettent aux élèves qui bénéficient de la SEGPA de poursuivre leurs apprentissages tout en préparant leur projet professionnel. Les démarches pédagogiques utilisées prennent en compte les difficultés rencontrées par chaque élève et s'appuient sur leurs potentialités respectives pour les aider à construire et à réaliser leur projet de formation.

Dans la circulaire de rentrée de 2016¹¹, on lit la recommandation suivante : *« différencier les pratiques pédagogiques visant aussi à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire ».* Cette circulaire reprend des objectifs déjà formulés dans la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 pour les sections d'enseignement général et professionnel adapté : *« l'organisation des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) évolue, en*

¹⁰ Sylvie Tolmont, rapport à l'Assemblée nationale, *Avis sur l'enseignement scolaire*, tome 4, octobre 2014, partie II : « Quel avenir pour les SEGPA et les EREA à l'heure de la refondation ? »

¹¹ Circulaire de rentrée 2016, n° 2016-058 du 13 avril 2016, MENESR-DGESCO A, BO n° 15 du 14 avril 2016.

cohérence avec l'exigence d'une École inclusive et la réforme du collège [...] l'existence et les moyens de ces structures sont réaffirmés ; le pilotage est renforcé ; l'orientation et les modalités d'admission des élèves sont redéfinies et les conditions nécessaires à l'individualisation des parcours de formation sont détaillées, afin que tous les élèves soient en mesure, à l'issue de la scolarité obligatoire, d'accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. »

Objet de la mission

La mission portant sur le bilan des SEGPA, inscrite au programme de travail de l'inspection générale pour l'année scolaire 2017-2018 a ainsi cherché à analyser comment, depuis la parution des circulaires de 2015 et 2016 qui précisent ce qui est attendu, les acteurs repensent la scolarisation des élèves qui en bénéficient, leurs parcours de formation et d'orientation, et par voie de conséquence, comment la structure SEGPA s'organise et fonctionne dans le respect du principe d'inclusion énoncé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République dans son interaction avec la structure collège.

La mission a commencé, sur la base d'une première analyse bibliographique et en explorant des sites institutionnels et académiques par circonscrire des champs d'investigation et des axes de questionnement : la grande difficulté est-elle mieux traitée dans le nouveau cadre inclusif mis en place ? Les plans individualisés de formation et la découverte professionnelle permettent-ils d'aller vers une construction plus affirmée des compétences du socle en cohérence avec la réforme du collège ? La découverte professionnelle répond-elle mieux aux besoins d'orientation des jeunes ? Comment les SEGPA sont-elles pilotées et quel accompagnement est proposé aux enseignants en charge d'élèves de SEGPA ?

Le vade-mecum rédigé et publié par l'académie de Lille¹², souvent cité en référence, a constitué un point d'appui pour aborder les modalités de l'inclusion en classe de sixième. La mission a aussi recentré son investigation sur l'analyse des facteurs ayant contribué à des avancées qualitatives de l'enseignement adapté.

En exploitant la base centrale de pilotage (BCP), la mission s'est attachée à quantifier sur les cinq dernières années les effectifs d'élèves rejoignant le collège ou la SEGPA. Elle a eu recours aux chiffres nationaux issus des publications de la DEPP¹³ et fait appel à des productions personnalisées de données statistiques. L'exploration des bases associée aux informations obtenues de différents rectorats a permis d'avoir une approche quantitative des effectifs et des parcours des élèves de SEGPA¹⁴ (cf. tableaux en annexe 1) ; le différentiel parfois constaté, selon les bases explorées, entre les effectifs comptabilisés peut s'expliquer par un recensement différent des élèves concernés. Les services des rectorats (secrétariat général, DAET, DAFPIC, CSAIO) ont également été mobilisés avec l'objectif de fournir à la mission des données sur les effectifs et sur l'implantation des différents champs professionnels ou de lui communiquer des indicateurs sur la réussite des élèves de SEGPA.

Le travail de la mission a été réalisé à partir d'une analyse de la situation particulière de plusieurs établissements d'enseignement et dans le cadre d'entretiens directs auprès de multiples acteurs. Les

¹² Académie de Lille, *Vade-mecum du fonctionnement de la SEGPA en mode inclusif*, décembre 2016.

¹³ Repères et références statistiques, Géographie de l'école, Notes de la DEPP.

¹⁴ « Parcours : Le parcours développe une approche conceptuelle différente pour rendre compte de la diversité et de la variabilité des parcours empruntés. Celle-ci peut être liée à des rythmes et à des cheminements différents d'élèves qui n'atteignent pas les objectifs d'apprentissage des programmes dans les temps requis, de même qu'à des problèmes ou des choix d'orientation scolaire et professionnelle », vade-mecum de l'académie de Lille.

établissements visités ont été choisis afin de disposer d'un échantillon révélateur de la mise en œuvre du dispositif inclusif pour les élèves relevant de la SEGPA et de réaliser un bilan qualitatif de la structure.

La méthode retenue a donc été celle d'une enquête de terrain et d'une analyse des écarts entre les éléments contenus dans la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 et consacrés aux sections d'enseignement général et professionnel adapté et les observations de terrain réalisées. Aussi le présent rapport, en reprenant ces différents éléments et en appréciant à chaque fois les réalisations effectives, s'attache-t-il à identifier les marges de progrès possibles et les difficultés ou les freins relatifs à leur mise en œuvre.

Dans la perspective de faire un bilan de la mise en place de dispositifs inclusifs et de l'évolution de la structure SEGPA, la mission s'est déplacée successivement dans différentes académies dont Aix-Marseille, Caen, Toulouse, Lille, Orléans-Tours et Besançon en cherchant à identifier tant la persistance de quelques invariants que l'existence de « plus-values » relatives à l'inclusion selon les caractéristiques des académies ci-dessus mentionnées et selon la typologie des territoires qu'elles recouvrent. Le choix de ces académies s'est fait sur la base d'une analyse préalable de leurs différences en termes de caractéristiques socioéconomiques et géographiques, de leurs politiques académiques et départementales respectives en matière d'inclusion ainsi que de la possibilité de pouvoir disposer d'un retour d'expérience sur les initiatives et les expérimentations lorsque celles-ci avaient été engagées.

Dans les différentes académies où elle s'est rendue, la mission a visité dix SEGPA et un EREA¹⁵ et leurs locaux ou plateaux techniques, étudié leur projet d'établissement, de formation ou d'éducation. Ces établissements ont constitué un échantillon qui, à défaut d'être représentatif au sens statistique du terme, est néanmoins apparu comme révélateur – ou non – des avancées qualitatives, non seulement en matière d'inclusion, d'adaptation et de personnalisation des parcours des élèves, mais aussi de réussite au CFG et au DNB pro. Ces établissements, situés tantôt en milieu rural, tantôt en milieu urbain, aux fonctionnements variables en matière d'inclusion ou de travail collaboratif, de mise en œuvre de projets pédagogiques et éducatifs, de champs professionnels proposés, ont ainsi présenté l'avantage de confronter la mission à la complexité des enjeux et des finalités de l'enseignement proposé aux élèves de SEGPA et de lui permettre une analyse plus fine de la réalité de l'enseignement adapté.

À la faveur de ces visites, des entretiens ont été menés avec douze équipes de direction, seize directeurs adjoints de SEGPA, les équipes enseignantes, dix-neuf professeurs des écoles spécialisés (PESPÉ), vingt-six professeurs de lycée et collège (PLC), quinze professeurs de lycée professionnel (PLP), quatre conseillers principaux d'éducation et psychologues de l'éducation nationale et même quelques élèves (8).

Les observations et les échanges que la mission a eus avec les différents acteurs de terrain, deux recteurs, deux secrétaires généraux, un DAET, un CSAIO, vingt-deux IEN ou CT ASH, un IEN IO, quatorze IEN ET-EG, cinq IA-IPR, sont venus la conforter dans ses préconisations qui figurent dans le corps du rapport, au terme de chaque point abordé en réponse, que la mission formule ci-après :

Quelles marges de progrès et quelles avancées qualitatives envisageables pour les SEGPA ?

¹⁵ La liste des personnes rencontrées au cours de l'enquête est jointe en annexe 5.

1. Connaître les difficultés des élèves pour accompagner la décision d'orientation en SEGPA

1.1. Cerner le profil actuel des élèves de SEGPA pour mieux appréhender leurs difficultés et leurs besoins

Les SEGPA s'inscrivent historiquement dans le sillage des sections d'éducation spécialisée (SES) conçues pour les élèves ayant les performances scolaires les plus faibles, ne présentant pas nécessairement de handicaps lourds, mais plutôt de graves déficiences cognitives. Jusqu'en 1990, un élève de SES avait le statut d'« élève déficient intellectuel léger et ne présentant pas de handicaps associés ». En application des dispositions de l'article L. 351-1 du code de l'éducation, la SEGPA scolarise également les élèves qui bénéficient d'un projet personnalisé de scolarisation et qui ont fait l'objet d'une décision d'orientation de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. En 2017, 10 % des élèves de SEGPA sont en situation de handicap. Les SEGPA scolarisent des élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles du langage. Il n'est pas rare non plus que les SEGPA scolarisent, faute de structures adaptées au niveau local, des élèves allophones.

La note de la DEPP, la bibliographie publiée en annexe 6 ainsi que les nombreux échanges avec les interlocuteurs rencontrés (voir annexe 5) ont permis de cerner plus précisément le profil des élèves de SEGPA et d'identifier plus finement ce qui caractérise ces élèves présentant des « *difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien* »¹⁶. La note d'information n° 2 de la DEPP parue en janvier 2017 fait le constat que les élèves de SEGPA sont majoritairement des garçons et que, parmi eux, les jeunes issus de l'immigration sont surreprésentés (17 % contre 10 % pour les autres collégiens), qu'il s'agit souvent d'élèves issus de familles nombreuses d'au moins quatre enfants ou vivant fréquemment avec l'un seulement de leurs deux parents, qu'en règle générale leurs parents sont non diplômés ou peu qualifiés (moins de 30 % des parents d'élèves de SEGPA détiennent un diplôme de niveau V¹⁷ ou IV¹⁸) ; originaires de milieux défavorisés à très défavorisés, ils vivent souvent au sein d'une famille d'inactifs dont le niveau de vie est considéré comme faible (75 % de ces élèves appartiennent aux 30 % des familles les moins aisées). Concernant le parcours scolaire, on constate qu'un élève sur deux scolarisé en SEGPA (46 %) a redoublé son cours préparatoire (CP), que les élèves de SEGPA sont également plus nombreux à être scolarisés au sein des réseaux d'éducation prioritaires REP et REP+ (13,4 % contre 3,4 % pour les autres collégiens). Ils ne sont que 85 % à parvenir en classe de troisième SEGPA, alors que 95 % des collégiens atteignent ce niveau de scolarisation. Un élève de troisième SEGPA sur vingt est présenté au diplôme national du brevet professionnel (DNB pro), le pourcentage de réussite étant de 20 %, ce qui représente, pour la cohorte étudiée par la DEPP, une réussite au DNB professionnel d'un élève sur 100 (1 %) à l'échelle nationale.

Depuis 1996, l'élève de SEGPA est défini comme un élève « *présentant des difficultés scolaires graves et persistantes* » qui sont généralement multicausales. Elles sont à associer au parcours scolaire chaotique d'élèves qui ont changé d'établissement à plusieurs reprises et à leurs histoires de vie

¹⁶ Rapport IGEN - IGAENR n° 2013-095, *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, novembre 2013.

¹⁷ Niveau V : préparation d'un diplôme de second cycle court professionnel, type CAP ou BEP.

¹⁸ Niveau IV : préparation d'un diplôme type brevet professionnel ou baccalauréat professionnel.

douloureuses et souvent compliquées ainsi qu'à des conditions de vie très peu favorables. Le contexte défavorisé de vie de ces élèves pèse lourdement sur leur destin scolaire. Ils restent le plus souvent très peu ouverts à ce que peut leur proposer une scolarisation au sein d'une structure adaptée. Les difficultés scolaires que ces élèves ont rencontrées, souvent détectées dès l'école maternelle, observées ensuite au cours du cycle 2 (en CP et CE1 où elles font l'objet d'un suivi), puis confirmées au cycle 3 n'ont pu faire l'objet d'une résolution satisfaisante en dépit des divers dispositifs d'aide et d'accompagnement proposés. C'est aussi à un moment de la scolarité, au cycle 3 puis au cycle 4, où les apprentissages deviennent plus structurés et où les exigences augmentent en termes de résolution de problèmes mathématiques, de lecture, d'écriture ou encore de présentations orales, que les « habiletés » scolaires qui ne se mettent pas ou peu en place chez ces élèves, renvoient au constat des difficultés graves et persistantes.

En lien avec ce faisceau de difficultés, l'émergence de comportements agressifs peut induire des situations de dégradation du climat scolaire et mener à des situations de décrochage. Comme il ressort de plusieurs échanges avec les personnels rencontrés au cours de la mission, trois points saillants résument régulièrement la situation de ces élèves :

- manque partiel ou total d'un cadre familial et éducatif installé ;
- difficulté à se repérer et à faire face aux contraintes liées au fonctionnement et à l'organisation mis en œuvre au sein du collège et de la SEGPA ;
- difficulté à vivre ensemble, à tisser des liens.

1.2. Mieux prendre en compte les mesures antérieures de traitement de la difficulté afin de proposer une orientation et les adaptations nécessaires en SEGPA

Le projet d'orienter un élève en SEGPA survient le plus souvent dès lors qu'un élève se trouve toujours en situation de grande difficulté scolaire au cours du cycle 3, et plus particulièrement en classe de CM2.

En règle générale, un dossier d'admission en SEGPA est constitué à l'initiative des équipes enseignantes du premier degré dans le cadre du conseil des maîtres afin que la CDOEASD puisse émettre un avis et proposer, le cas échéant, une orientation en SEGPA. À ce dossier viennent s'ajouter des pièces telles que l'avis du psychologue scolaire, les tests psychométriques, les résultats aux évaluations de CM2.

La mission a constaté, dans différents départements et à partir d'une analyse effectuée par une inspectrice IEN ASH pour un département en particulier¹⁹, que certaines circonscriptions ne présentent parfois que très peu de dossiers, alors que d'autres circonscriptions saisissent au contraire régulièrement les CDOEASD. La mission a également constaté qu'en raison d'approches ou de stratégies parfois différentes d'un département à l'autre, les analyses et critères amenant les équipes pédagogiques à saisir les CDOEASD pouvaient fluctuer.

¹⁹ Une enquête pour le département du Loiret, académie d'Orléans-Tours, a montré qu'à partir du bilan fait sur treize circonscriptions et pour une capacité d'accueil offerte par seize SEGPA, le nombre de saisines CDOEASD pouvait varier de 15 à 65 : 244 saisines pour des élèves de CM2, 108 saisines pour des élèves de sixième, 22 saisines pour des élèves de cinquième.

De la même façon, si les circulaires départementales comportent des invariants qui reprennent les éléments des textes et circulaires en vigueur, les tests et les évaluations effectués entrant dans la constitution du dossier avant sollicitation de l'avis de la commission, peuvent en revanche différer d'un département à l'autre, même si l'on constate depuis peu une plus grande harmonisation des dossiers au niveau académique ainsi qu'une plus forte uniformisation dans les pièces à fournir selon les départements. Ce dossier s'est parfois constitué au fil du temps à partir de différentes sources départementales ou académiques ou encore de sources nationales comparées.

Pour résumer, l'orientation en SEGPA ne s'effectue pas toujours selon les mêmes critères à l'échelle des territoires ou bassins, et même parfois à l'échelle d'une académie.

En rencontrant des élèves de SEGPA, la mission a ainsi pu constater que les élèves orientés dans cette structure ne présentaient pas tous des « *difficultés graves et persistantes* », mais relevaient davantage de dispositifs pour élèves en situation de handicap ou élèves allophones. La mission a aussi rencontré des élèves de SEGPA qui, sur le plan de leurs difficultés scolaires (expression orale, compréhension des consignes, des énoncés) ou sur le plan du comportement et de leurs relations aux autres, ne se distinguaient pas – ou si peu – des élèves du collège.

Par ailleurs, si les CDOEASD étudient les nombreux éléments constitutifs des dossiers et formalisent les procédures afin de garantir une objectivité plus grande dans le cadre d'une prise de décision qui va impacter lourdement le devenir de l'élève, elles peuvent néanmoins, au niveau académique et donc d'un point de vue national, rendre des avis très différents, faute d'une véritable coordination entre elles. Soulignons qu'il est fréquent que l'expertise des dossiers présentés ne permette pas d'arrêter une décision et suscite de véritables interrogations : l'élève relève-t-il ou non de l'enseignement adapté ? Pourra-t-il surmonter ses difficultés ? Pourra-t-il être accompagné vers la réussite d'un projet scolaire puis d'un projet d'insertion professionnelle ?

Préconisation : définir à l'échelle de l'académie des critères identiques pour la constitution et le traitement des dossiers présentés en CDOEASD.

Notons ici que, lorsque des membres de la CDOEASD, au niveau d'un territoire ou d'un bassin, connaissent plus finement le travail réalisé dans la ou les SEGPA pouvant accueillir l'élève et sont donc aussi susceptibles d'échanger sur les possibilités d'adaptation et d'inclusion, les avis rendus laissent moins de place à l'incertitude.

La proposition d'orientation faite aux parents d'élèves repose généralement sur deux critères essentiels issus, d'une part, de l'examen des difficultés scolaires graves et persistantes, et d'autre part, de la prise en compte des problèmes de nature familiale ou sociale qui impactent largement la vie et la scolarité de l'élève. Dans le cas de ces élèves, la corrélation socio-scolaire est en effet particulièrement forte.

Les parents d'élèves de SEGPA ont, quant à eux, un lien souvent très distant avec l'école, soit qu'ils aient eux-mêmes un passé scolaire douloureux, soit qu'ils habitent des zones rurales éloignées des établissements scolarisant les élèves de SEGPA, soit qu'ils souhaitent une insertion professionnelle la plus rapide possible pour leur enfant avec ou sans diplôme, avec ou sans formation qualifiante.

In fine, la décision appartient aux parents des élèves concernés qui peuvent, en dernière instance, refuser la proposition d'orientation que leur soumet la CDOEASD. Il convient donc d'apporter aux

parents d'élèves une aide à la décision, de leur fournir des éléments qui leur permettront de mesurer le bénéfice pour leur enfant que peut représenter cette proposition, de leur faire comprendre la nécessité d'une continuité dans le traitement des difficultés observées qui sont de nature persistante. D'où la nécessité et l'importance d'associer les parents d'élèves à la décision, de les éclairer sur les raisons de cette proposition et de les sensibiliser à l'intérêt d'une telle orientation.

En raison du refus fréquemment rencontré de la part des parents d'élèves de donner une suite favorable à la proposition d'orientation vers une structure adaptée, les élèves sont ou restent inscrits au collège et ils y poursuivent leur scolarité. Les PLC doivent donc prendre en charge ces élèves qui ont les mêmes difficultés que les élèves pré-orientés ou orientés en SEGPA ; la mission a même relevé le paradoxe que l'on pourrait qualifier d'« inclusion inversée », à savoir que dans les collèges qui ont du mal à faire exister les dispositifs inclusifs, c'est la SEGPA qui accueille les élèves du collège en difficulté scolaire.

Préconisation : consolider l'avis de la CDOEASD par une communication renforcée en direction des familles concernées ; étayer la proposition d'orientation en SEGPA par des éléments de diagnostic et des recommandations d'aménagement, d'adaptation ou de compensation en réponse aux difficultés et besoins spécifiques des élèves concernés.

L'élève de SEGPA est l'élève qu'« on n'arrive pas à faire progresser » et pour lequel les méthodes, supports et autres outils pédagogiques se sont avérés inopérants jusqu'à l'entrée en SEGPA. En effet, leurs difficultés – qu'il faut distinguer de difficultés passagères ou ponctuelles – se sont accumulées et inscrites dans la durée.

Si, pour les équipes de direction et pour les équipes de professeurs de SEGPA, les problématiques à résoudre sont multiples, d'un point de vue pédagogique, la mission d'adaptation scolaire de la SEGPA auprès des élèves en grande difficulté doit donc chercher à lever les obstacles aux apprentissages. Il convient pour chacun de ces élèves à besoins particuliers dans la continuité des dispositifs d'aide et d'accompagnement individuels déjà mis en œuvre aux cycles 2 et 3 jusqu'en CM2 :

- de poursuivre l'accompagnement de l'élève orienté en SEGPA dans sa capacité à comprendre le monde qui l'entoure et de chercher à pallier les carences éducatives et culturelles en favorisant l'accès aux outils de la connaissance ;
- de l'aider à reprendre confiance dans un système éducatif soucieux de le faire réussir, de lui faire acquérir des compétences, une certification (le CFG actuellement), et même, en faisant pour tous les élèves de SEGPA le pari de l'ambition en vue d'atteindre les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et obtenir un diplôme (le DNB série professionnelle, puis le CAP) ;
- de lui faire respecter les règles et le cadre de la vie scolaire en collège et en SEGPA ;
- d'atténuer les conséquences des troubles cognitifs et des troubles du langage en travaillant des éléments comme la mémoire ou la concentration ;
- de prendre en charge les troubles du comportement et d'atténuer les manifestations comportementales qui nuisent aux apprentissages (agitation, hyperactivité, intolérance à la frustration, instabilité, agressivité, etc.).

Les principales difficultés de ces élèves que relèvent les équipes de professeurs (PESPÉ et PLC) concernent la maîtrise de la langue française, la compréhension des consignes ou des propos de l'enseignant, l'apprentissage et l'enrichissement du lexique. Chacun s'accorde à reconnaître que l'expression orale et écrite reste chez les élèves orientés en SEGPA, dans l'ensemble, peu maîtrisée. Leurs prises de parole sont effacées, brèves, peu élaborées. Ils sont en difficulté lorsqu'il s'agit d'associer des éléments de sens, de comprendre la méthodologie pour un exercice donné ou de prendre conscience de la portée des apprentissages. Il convient donc de trouver dans un premier temps, en classe de 6^{ème} dans la continuité des apprentissages du cycle 3, des solutions pour le traitement des difficultés du sujet cognitif en insistant sur le travail coopératif autour de la production orale et écrite avant d'envisager de traiter ultérieurement des tâches et des activités devenant progressivement plus complexes, pour se rapprocher de celles proposées au cycle 4 et décrites dans les programmes adaptés et qui permettraient aux élèves concernés de se présenter avec plus de chance de réussite au DNB de la série professionnelle.

Il convient donc, pour les équipes enseignantes du collège et de la SEGPA coordonnées par le directeur adjoint de la structure, sous couvert du chef d'établissement et sur la base de l'expertise des CDOEASD ainsi que de l'analyse de l'efficacité des mesures et des dispositifs (PAI, PAP, PPS, PPRE, RASED) mis en œuvre en amont même du cours préparatoire, à l'école maternelle, et en amont de la classe de CM2 à l'école primaire, d'anticiper et de concevoir les dispositifs d'aide, de soutien et d'accompagnement à maintenir, à conforter ou à adapter. La SEGPA doit être en capacité de proposer, en termes de moyens, de ressources et de temporalités spécifiques, les mesures et dispositifs afin de continuer à prendre en charge le traitement de la grande difficulté scolaire.

Encart n° 1 : une coordination qui permet aux SEGPA de disposer d'informations utiles

Dans le département de la Manche : les SEGPA ne sont présentes que dans un nombre restreint de collèges. Les informations échangées dans le cadre des liaisons écoles-collège ne le sont que pour les élèves dont les écoles appartiennent au secteur du collège possédant une SEGPA. Pour les élèves des écoles hors secteur du collège, il n'y a que peu ou pas d'échanges, si l'on excepte les initiatives locales de chefs d'établissement ou de directeurs adjoints en charge de SEGPA. Aussi, une fois les affectations prononcées, le coordonnateur de la CDOEASD se déplace-t-il dans les différentes SEGPA du département pour transmettre toutes les informations fournies par les écoles pour les élèves qui les concernent ; ces informations rassemblent notamment un volet scolaire contenant des données sur les compétences scolaires de l'élève, ses principales difficultés, ses domaines de réussite, ses relations aux autres (pairs et adultes), les relations avec la famille ; les résultats aux évaluations de CE2, la maîtrise des compétences attendues en fin de cycle 2, la maîtrise des compétences en cours de cycle 3, des travaux non corrigés de l'élève en français et en mathématiques ; tous les projets d'aide déjà mis en place (PPRE, PAP, RASED...) ; les prises en charge médicales ou médico-sociales en cours ou ayant fait l'objet d'une recommandation auprès de la famille.

Préconisation : à l'occasion des conseils écoles - collège, dans le cadre du conseil de cycle 3, en appui du livret unique de scolarité, évaluer les mesures mises en œuvre pour le traitement de la difficulté scolaire et renseigner le dossier de saisine de la CDOEASD avec des éléments de diagnostic sur les difficultés persistantes et des préconisations sur la continuité des dispositifs (PAP, PAI, PPS, PPRE) mis en œuvre à l'école primaire.

2. Confirmer les SEGPA²⁰ dans leur capacité à répondre au principe d'une école inclusive énoncé par la loi de 2013

2.1. Communiquer et démontrer que la SEGPA reste en capacité de traiter et résorber la grande difficulté scolaire et conduire à la réussite

La note d'information n° 2 de janvier 2017 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) établit le suivi de cohorte des élèves entrés en classe de sixième en 2007. En complément de ces informations, la mission s'est attachée à étudier la diversité des parcours de ces élèves sur les cinq dernières années qui incluent donc aussi les années 2015 et 2016, années de la publication de circulaires qui précisent les évolutions attendues quant au fonctionnement et à l'organisation des SEGPA en réponse au principe d'inclusion défini par la loi de 2013.

Le principe d'inclusion scolaire, énoncé depuis plusieurs années déjà dans le premier degré (circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009), tout comme dans le second degré (circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010) où les unités pédagogiques d'intégration (UPI) ont évolué vers les unités localisées d'inclusion scolaire (ULIS), ne s'appliquait pour ainsi dire qu'au seul champ du handicap. Il s'applique également, avec la loi de 2013, en lieu et place du concept ou d'une logique d'intégration, **dans le cadre du droit commun**, à l'ensemble des élèves bénéficiaires des EGPA et pour lesquels il est nécessaire de construire un parcours de scolarisation adapté **et inclusif** conduisant à la réussite.

Entre 2012 et 2017, le nombre de SEGPA reste stable (+ 20 SEGPA pour un total de 1 833 SEGPA) alors que le nombre d'élèves scolarisés en SEGPA connaît une baisse régulière (10 % des effectifs au global). Ce chiffre est à corréliser avec l'évolution du nombre d'élèves inscrits dans d'autres dispositifs comme le dispositif ULIS. Les données recueillies en académie montrent qu'il existe des places vacantes dans de nombreuses SEGPA, même si certaines affichent des effectifs importants.

Les parents dont les enfants sont orientés en SEGPA par la CDOEASD et qui s'impliquent dans le fonctionnement de la structure dans le cadre des instances réglementaires disent de manière récurrente leur difficulté à trouver des solutions, une place pour leur enfant, a fortiori dans un EREA.

Après une baisse des effectifs pendant quatre ans (voir tableaux de l'annexe 1), le nombre d'élèves provenant de CM2 a connu une augmentation sensible ces deux dernières années. Les données recueillies au plan national et académique mettent ainsi en évidence une augmentation non négligeable d'un flux d'élèves rejoignant la SEGPA en classe de cinquième ; dans une moindre mesure en classe de quatrième, et beaucoup plus à la marge, en classe de troisième, preuve d'un maintien ou d'un accès continu d'élèves à une structure définie pour les accompagner et traiter leurs difficultés.

L'orientation plus marquée en cinquième s'explique en partie par la création du cycle 3, par la définition d'une démarche d'orientation qui comporte deux phases distinctes, donc deux paliers d'orientation (une pré orientation à l'issue du CM2, une orientation à l'issue de la classe de sixième), par la volonté des équipes pédagogiques engagées de poursuivre les apprentissages à l'intérieur du cycle sans l'interrompre, par la disparition des mesures de redoublement ou du maintien en classe de CM2 des élèves en grande difficulté : ce sont là autant de faits qui tendent à reporter la décision

²⁰ Voir annexe 1 : données quantifiées à partir de l'exploration des bases centrales de pilotage (BCP).

d'orientation en fin de sixième. Si l'orientation en classe de quatrième et de troisième subsiste, elle est généralement justifiée par la possibilité qu'ont les élèves concernés d'être aidés dans la construction d'un projet professionnel grâce à l'enseignement de complément de découverte professionnelle, et de pouvoir effectuer des activités pratiques et concrètes.

La mission a relevé à cet égard des propos tels que « *la nature a horreur du vide* » ou encore « *une structure existante a vocation à se remplir* ». L'accès au dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) reste marginal pour les élèves de cinquième SEGPA.

En revanche, le cheminement inverse est rare. En effet, quel que soit le niveau de formation, très peu d'élèves de SEGPA rejoignent la structure collège pour y poursuivre durablement leurs études.

On peut souligner aussi que des parents d'élèves, non concernés par l'enseignement adapté, s'opposent parfois de manière catégorique aux tentatives et formes d'inclusion qui tendent à se développer, parce qu'ils ont des difficultés à accepter que des élèves de SEGPA soient « intégrés » ou « inclus » dans la même classe que celle de leur enfant. Cette vision de la SEGPA comme un espace scolaire de relégation est encore très ancrée, comme si aucune perspective de réussite ne pouvait venir contredire les pronostics d'assignation à l'échec émis sur les enfants scolarisés en SEGPA. Les acteurs institutionnels, les chefs d'établissement et directeurs adjoints de SEGPA, ainsi que les équipes éducatives rencontrées et engagées dans les SEGPA et dans la mise en œuvre de dispositifs inclusifs en SEGPA, s'efforcent de combattre ces préjugés ou représentations en les nuanciant par le dialogue, en réaffirmant les valeurs du système éducatif, en leur apportant des réponses en conformité avec les lois et circulaires en vigueur ou encore en insistant sur le défi de l'ambition.

Concernant l'accès aux formations de niveau V et IV pour les élèves de troisième SEGPA, les poursuites d'études accusent une hausse sensible. Près de 15 000 élèves de SEGPA poursuivent leurs études en CAP (102 CAP recensés en 2017 sur un total de 185 CAP existants). Ces poursuites d'études en baccalauréat professionnel connaissent une légère hausse en continu, avec une augmentation de près de 50 % en cinq ans. L'enseignement de complément de découverte professionnelle amène les élèves à choisir des CAP relevant des champs de la production industrielle ou du design et des métiers d'art, par exemple, alors que ces champs professionnels ne sont pas abordés dans le cadre de l'enseignement de complément de découverte professionnelle en quatrième et troisième SEGPA.

La mise en place d'une École inclusive pour les SEGPA est encore à certains égards un vrai défi à relever en raison des nombreuses représentations, le plus souvent dépréciatives, que peuvent en avoir les parents d'élèves et même parfois les professeurs. Avant d'être associés à la prise en charge des élèves de SEGPA, des professeurs ont reconnu méconnaître ce public à besoins éducatifs particuliers et les difficultés scolaires ancrées qui sont les siennes. Ces professeurs ont aussi fait part de leur crainte initiale d'avoir une difficulté supplémentaire à assumer en termes de gestion de classe. Le profil par ailleurs très hétérogène d'élèves qui, en raison d'un refus de la part de leurs parents le plus souvent, ne sont ni orientés ni affectés en SEGPA, bien qu'ils présentent des « difficultés scolaires graves et persistantes », a souvent amené les équipes pédagogiques du collège à organiser des regroupements entre leurs élèves et les élèves de SEGPA et à constituer ainsi des groupes de besoins spécifiques.

La mission a aussi rencontré des équipes enseignantes qui ne souhaitent pas que se développent les modalités d'inclusion ou les dispositifs inclusifs qui permettent pourtant aux élèves de SEGPA qui y sont scolarisés de suivre une scolarité ponctuelle, partielle ou totale, au sein des classes de collège.

Ces équipes ne mesurent manifestement pas la valeur ajoutée de ces dispositifs et ont plutôt tendance à souhaiter le maintien en l'état de la structure SEGPA qu'elles considèrent comme « *une chance pour ces élèves* » dans la mesure où elle leur offre une prise en charge séparée, proche d'un « cocon ». Il y a là un paradoxe si l'on considère la loi et la nécessaire inclusion de tous les élèves, alors que, par ailleurs, les dispositifs ULIS concrétisent ces inclusions au bénéfice d'un plus grand nombre d'élèves. Pour ces équipes, la valeur ajoutée en termes de réussite ne serait possible qu'au sein des SEGPA ; or, les équipes qui ont expérimenté récemment ou pendant plusieurs années des modalités ou dispositifs inclusifs, « font mentir » cette conviction bien ancrée. Celles qui ont témoigné de leurs retours d'expérience ont su en règle générale non seulement initier des modalités concrètes d'inclusion et ouvrir la SEGPA sur son environnement, mais aussi trouver cet équilibre sans rien lui ôter de son cadre « protecteur ». Les élèves ont ainsi pu être sollicités pour répondre à des exigences nouvelles, être inclus dans des groupes de compétences ou de besoins, être moins stigmatisés tout en continuant à bénéficier dans le cadre de la SEGPA de l'aide, de l'accompagnement et de la possibilité de « souffler » avant de mieux repartir.

Les équipes de direction que la mission a rencontrées dans le cadre d'entretiens en académie ont souligné le fort investissement de nombreux enseignants dans la mise en œuvre de ces dispositifs inclusifs en réponse au principe défini par la loi et qui ont grâce à lui développé une relation pédagogique différente, neuve, de meilleure qualité, davantage individualisée au bénéfice de l'ensemble des élèves accueillis en classe.

De nombreuses expérimentations d'inclusions totales ou partielles ont vu le jour ces dernières années. Des vade-mecum sont rédigés et redonnent de l'impulsion aux animations et formations territoriales ou à celles qui se déroulent en établissement. Prenant appui sur un retour d'expérience s'inscrivant dans le sillage des circulaires et autres textes relatifs aux SEGPA ainsi que de la réforme du collège, ces documents constituent souvent une ressource non négligeable pour indiquer, à partir d'un retour encore trop limité d'expériences, quelques modalités de mise en œuvre de dispositifs inclusifs. Ils permettent par ailleurs de comprendre la philosophie, les enjeux et les objectifs des concepts et principe d'inclusion et apportent un éclairage sur l'évolution des textes législatifs et réglementaires, sur les attentes face à l'école inclusive et les bénéfices qu'elle peut présenter. Dans les établissements scolaires, l'action des équipes éducatives et la participation des élèves de SEGPA aux projets artistiques, culturels, sportifs, scientifiques, éducatifs méritent d'être valorisées par la presse, par des sites et environnements numériques de travail, à l'aide des outils et moyens modernes de communication, dans le cadre de « journées portes ouvertes » ou encore de journées de formation au plan départemental et académique.

Préconisation : faire évoluer le regard dépréciatif porté sur la SEGPA par une meilleure communication sur sa capacité inclusive. Communiquer davantage en direction des parents et des enseignants sur les retours d'expérience, démontrer que la SEGPA reste en mesure de traiter et de résorber la grande difficulté scolaire et de conduire à la réussite.

2.2. Conforter le travail réalisé dans le cadre de la sixième inclusive pour asseoir les acquis du cycle 2 et du cycle 3

La mission a cherché à apprécier l'évolution qualitative de l'organisation pédagogique des dispositifs inclusifs mis en œuvre et a pu, au cours de ses déplacements, s'entretenir avec plusieurs équipes sur leur retour d'expériences didactiques et pédagogiques auprès des élèves à besoins particuliers.

Plusieurs raisons peuvent expliquer le développement de modalités inclusives ou de dispositifs inclusifs. Une première raison tient à l'évolution démographique et, dans certains départements parfois, au faible effectif des élèves scolarisés au collège et, de ce fait, à la mise en place de services partagés pour les enseignants entre le collège et la SEGPA. Plusieurs enseignants ont reconnu avoir en quelque sorte « subi » l'entrée dans le dispositif inclusif qui s'est faite pour eux, au début, un peu par défaut avec comme seule préoccupation et motivation initiale d'éviter la suppression de la sixième SEGPA ou la perte du poste d'un collègue. C'est donc la perspective du maintien de postes d'enseignants PESPÉ²¹ et PLC qui a opéré à l'origine comme un levier pour la mise en œuvre de l'inclusion. Il faut aussi noter l'importance non négligeable de l'impulsion académique ou départementale, l'implication des corps d'inspection et des chefs d'établissement qui n'ont pas seulement à cœur de « *faire appliquer les circulaires* », mais qui engagent avec conviction leur établissement scolaire et son pilotage dans le respect de la loi.

La mission observe toutefois que l'implication de la part des enseignants requise par le niveau sixième peut avoir tendance à décourager certains de rejoindre le dispositif inclusif. Plusieurs d'entre eux sont par ailleurs habités par la crainte de perdre leur identité professionnelle en enseignant en binôme auprès d'un public à besoins particuliers pour lequel il faut faire ce qu'un chef d'établissement a appelé du « *cousu main* » ou un autre du « *sur mesure* ». Les chefs d'établissement et les directeurs adjoints de SEGPA développent alors un argumentaire fondé en règle générale sur les lois et autres textes en vigueur ; ils mettent en perspective les missions et le référentiel de compétences des enseignants et cherchent à dissiper les craintes, du reste souvent infondées, concernant l'incertitude qui pèse sur l'évolution de la structure et des postes d'enseignants et les rassurent quant à leur capacité à prendre en charge des élèves en grande difficulté scolaire, les invitant à s'engager dans cette « *aventure* ».

Si la mise en œuvre de l'inclusion au niveau sixième s'est heurtée au début à des réserves, voire à des résistances de la part des équipes pédagogiques, les enseignants ont toutefois vite compris que certaines disciplines étaient de nature à la favoriser. Pour les classes de sixième SEGPA, ce sont par exemple des disciplines comme l'éducation physique et sportive, les sciences et la technologie, les arts plastiques et la musique ou encore les langues vivantes qui semblent fournir un cadre concret et porteur aux possibilités d'une inclusion totale sans le soutien d'un PESPÉ.

Le travail effectué en sixième inclusive a ainsi permis de conforter, développer, valoriser, et enfin redonner toute leur dimension aux compétences professionnelles des enseignants de la SEGPA : travail en équipe, construction de plans de formation, relation avec les parents, construction de partenariats, etc. La mutualisation des compétences et des expertises entre PESPÉ et PLC s'est à terme avérée bénéfique pour tous. Le dispositif inclusif encourage, selon les propos de plusieurs chefs d'établissement, la collaboration de cultures professionnelles différentes. Les politiques d'évaluation entre professeurs (PESPÉ et PLC) ont notamment constitué un appui fort sur ce point. Le dispositif favorise ce que certains enseignants ont appelé une « *connivence pédagogique* » et une meilleure acceptation des dissensus. Ainsi, les pratiques professionnelles des enseignants évoluent et se concentrent tant sur l'approche globale et individuelle de chaque élève que sur les contenus disciplinaires et leurs adaptations. Certains ont fini par vivre l'expérimentation comme un enrichissement de leurs pratiques pédagogiques et une réelle ouverture vers d'autres modalités d'intervention en classe.

²¹ PESPÉ : acronyme désignant les professeurs des écoles spécialisés.

Pour les enfants pré-orientés en SEGPA, le fait d'intégrer un dispositif de sixième inclusive est valorisant et contribue à modifier l'image dépréciée qu'ils ont souvent d'eux-mêmes en raison d'un parcours scolaire très souvent chaotique, caractérisé par l'échec, la stigmatisation et la relégation. Les inclusions peuvent alors être réalisées selon diverses modalités : inclusion ponctuelle – lorsqu'il s'agit de suivre au sein d'une classe certains enseignements en particulier sur une durée brève – ou totale, d'un ou de plusieurs élèves de SEGPA dans une classe du collège. Rappelons ici que si l'inclusion, totale ou partielle, en classe de sixième est aujourd'hui une réalité dans de nombreuses SEGPA, elle peut ne pas être du tout envisagée dans d'autres structures. Le dispositif inclusif faisant intervenir des pratiques pédagogiques telles que la « co-intervention » ou la « co-animation » (deux professeurs PLC pour une classe, trois professeurs dont un PESPÉ pour deux classes à trois groupes, par exemple) est présenté à tous les parents comme une chance pour leur enfant. Les enseignants rencontrés font notamment part d'une stabilisation du comportement des élèves pré-orientés en sixième SEGPA au sein du dispositif inclusif ; des gestes comme lever le doigt pour demander la parole leur deviennent par exemple plus familiers, l'acceptation des règles du vivre ensemble progresse, les contraintes liées à une scolarité rythmée par des horaires et à des exigences en termes d'attitude et de comportement sont progressivement intégrées.

En sixième, au cycle 3, les inclusions restent souvent spécifiques ou ponctuelles, notamment pour les disciplines qui requièrent un travail spécifique avec les PESPÉ et dans lesquelles les élèves rencontrent les plus grandes difficultés : il s'agit plus particulièrement du français, des mathématiques et de l'histoire - géographie, héritage du travail spécifique effectué au cours du cycle 2 et des données issues des évaluations de CE2. Les PLC et les PESPÉ travaillent parfois de concert et selon une progression commune avec l'objectif déclaré de faire acquérir aux élèves les attendus du cycle 3. À la différence des attendus et contenus du cycle 4, ceux du cycle 3 qui relèvent d'une même appropriation des volets 1, 2 et 3 des programmes de cycle faisant référence aux compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, peuvent être plus facilement partagés et travaillés dans le cadre des liaisons école - collège ou du conseil école - collège.

2.3. Lever les réserves initiales en mettant en œuvre les conditions nécessaires au développement de dispositifs inclusifs et de traitement de la difficulté scolaire

La mission a pu mesurer que, lorsque les instances (conseil de cycle, conseil école - collège, conseil pédagogique) et les liaisons école - collège sont dynamiques, caractérisées par exemple par la présence des directeurs des écoles aux conseils de classe, les dispositifs inclusifs en classe de sixième se mettent plus facilement en place. Lorsque les inspecteurs du 1^{er} degré, les directeurs d'école, les principaux de collège, les directeurs adjoints en charge des SEGPA organisent des espaces de rencontre et de travail pour les professeurs des écoles et les professeurs de collège de sorte qu'ils puissent échanger sur les élèves de CM2 susceptibles d'intégrer la SEGPA, les dispositifs d'inclusion s'installent plus naturellement.

Pour assurer la continuité dans le traitement de la difficulté scolaire des élèves concernés, les différents dispositifs mis en œuvre au sein des écoles (PAP, PPRE, PAI, PPS, RASED) sont généralement poursuivis et adaptés dans le cadre des réunions de synthèse et de coordination. Par contre, l'analyse d'éléments fournis dans le cadre d'une enquête adressée aux SEGPA visitées par la mission, a permis de constater que les données et les résultats des dispositifs d'aide et

d'accompagnement antérieurs sont rarement disponibles. Alors que les SEGPA scolarisent aussi des élèves en situation de handicap, orientés à la suite d'une décision des CDA (Commission départementale de l'autonomie), les PPS des élèves concernés ne sont souvent pas formalisés. Les enseignants disposent de ces données lorsqu'elles ont été collectées à l'initiative des directeurs adjoints en charge de la SEGPA en lien avec les écoles, les collèges ou les coordonnateurs des MDPH ou des CDOEASD.

Il est donc plus fréquent que les enseignants intervenant dans le cadre de la SEGPA s'appuient sur les résultats des évaluations faisant un état des lieux du degré de maîtrise des compétences attendues en fin de cycle 2 et de cycle 3, prenant appui sur différents travaux de l'élève en français et en mathématiques, sur les résultats des évaluations qu'ils font eux-mêmes passer en début d'année à tous les élèves de sixième. Les aménagements ou les adaptations pédagogiques décidés antérieurement, les progrès et l'acquisition des compétences définies par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture des élèves, font l'objet d'un suivi rigoureux grâce à des outils disponibles et spécifiques (SACOCHÉ²² ou OPENScol²³) ou dans le cadre de la généralisation du LSU dans le premier degré. Forts de l'évaluation portée sur les acquis et les performances de chaque élève, de la transmission des informations sur les difficultés persistantes des élèves, ces regards croisés permettent de réfléchir en amont aux disciplines qui pourraient se mobiliser afin de traiter par paliers les difficultés repérées et ainsi anticiper sur les modalités d'inclusion, d'individualisation, d'adaptation, de différenciation et de formes de travail (co-interventions ou co-animations ultérieures).

Lorsqu'il existe une convergence entre le pilotage pédagogique des chefs d'établissement, de leurs équipes de direction, des IEN premier degré et l'implication des enseignants (PE, PESPÉ, PLC), les dispositifs inclusifs se concrétisent et fonctionnent plutôt bien. Ce pilotage partagé donne du sens aux projets d'établissement dans la perspective de faire réussir les élèves de collège comme ceux de SEGPA dans le respect du principe de l'égalité des chances.

Parmi les conditions nécessaires au développement et à la réalisation de l'inclusion, un effectif de classe de collège réduit est régulièrement évoqué par les PLC prenant en charge dans leurs classes les élèves de SEGPA. En effet, des effectifs de classe trop importants rendent plus délicates pour les PLC l'individualisation et la différenciation. L'élève de SEGPA, présentant d'importants troubles de l'apprentissage, ajoute une difficulté en termes de gestion de classe ; or, dans cette même classe, d'autres élèves présentent des difficultés d'apprentissage et de comportement et retiennent eux aussi l'attention du professeur. Il n'est ainsi pas rare que la frontière soit somme toute assez poreuse entre deux publics présents dans une même sixième de collège : le premier pour lequel la CDOEASD a proposé une pré-orientation en SEGPA qui a été acceptée par les parents, le second dont la proposition a fait l'objet d'un refus de la part des parents.

Outre les effectifs de classe réduits, un minimum de souplesse pédagogique et organisationnelle s'impose si l'on veut réaliser l'inclusion d'élèves de SEGPA dans les classes du collège. Le mot « souplesse » est du reste le maître-mot de la pédagogie et de la didactique dans les classes inclusives, maître-mot dont se sont emparées les équipes de direction comme les enseignants ; chacun se félicite dans cette logique de souplesse que les emplois du temps puissent être modulés

²² SACoche, logiciel libre et gratuit de suivi d'acquisition des compétences pour évaluer par compétences et positionner les progrès des élèves en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

²³ OPENScol : outil de construction du projet individuel de formation développé dans l'académie de Lille, décrit au paragraphe 5.1 et en annexe 2.

en fonction des besoins, qu'ils soient ponctuels ou non, des élèves. La mission constate aussi l'émergence d'enseignements modulaires, dispensés avec des effectifs variables et selon des approches de plus en plus spécialisées, qui permettent d'amorcer la résolution de la difficulté scolaire grave et persistante et de tenter de la traiter en profondeur.

Encart n° 2 : des emplois du temps modulés en fonction des besoins des élèves

Dans un collège de l'académie de Lille, les équipes enseignantes disposent d'une grande liberté dans leurs modalités d'intervention, ce qu'un chef d'établissement a résumé sous cette forme : « *ils peuvent intervenir à deux sur le groupe classe, peu importe la forme* », « *ils peuvent, s'ils l'estiment utile, séparer la classe en deux* », « *ils peuvent prendre en charge trois ou quatre élèves en grande déshérence, l'important étant de garder un cadre très souple afin que les équipes puissent créer un collectif de réflexion en interne sur les attentes et les besoins des élèves* ».

Dans l'académie de Toulouse, les IEN ASH encouragent les interventions des équipes pédagogiques à partir de modules de formation de plus en plus spécialisés en réponse au traitement de difficultés communes, partielles ou ponctuelles, passagères, graves ou persistantes.

Préconisation : encourager la modularisation des enseignements, favoriser des organisations didactiques et pédagogiques souples en réponse aux besoins des élèves et à la capacité organisationnelle des équipes pédagogiques.

Le concept de module repose sur l'idée d'une association de séquences de formation avec une aide et/ou un accompagnement de plus en plus personnalisé et différencié, mais aussi avec un projet (PAI, PAP, PPS ou PPRE) lorsque celui-ci a été rédigé en réponse aux besoins individuels et spécifiques des élèves de SEGPA avec, comme finalité essentielle, de traiter une difficulté grave et persistante.

2.4. Concevoir, organiser et accompagner le travail des équipes pédagogiques afin que les pratiques évoluent et s'enrichissent pour répondre aux besoins des élèves

Souvent souligné par les équipes enseignantes, l'enrichissement de leurs pratiques professionnelles est le fruit du travail collaboratif entre PESPÉ, PLC et PLP qui interviennent selon diverses modalités pédagogiques en cours de français, de mathématiques, d'histoire - géographie, d'anglais, de sciences et technologie.

Les pratiques décrites par les enseignants impliqués dans le dispositif inclusif, lorsqu'ils interviennent en binôme, relèvent soit de la co-intervention, c'est-à-dire que le cours est préparé par un enseignant et le second vient en appui, soit – mais de façon plus confidentielle – du co-enseignement, c'est-à-dire que le cours fait l'objet d'une co-préparation, d'une co-adaptation, d'une co-construction.

Plusieurs modes de fonctionnement²⁴ se mettent ainsi en place : soit les professeurs interviennent en binôme, soit l'un des deux professeurs « isole » quelques élèves en difficulté de la classe pour travailler en groupe réduit avec eux ; puis, une fois les difficultés surmontées, les élèves retournent en classe avec le professeur. La prise de parole en cours se fait à deux ; les deux enseignants se partagent le tableau, les outils numériques ou pédagogiques disponibles et interviennent en binôme sur l'effectif de la classe ainsi constituée. On observe ainsi des modalités de travail souples et

²⁴ Bordeaux, *Bilan d'un projet innovant et expérimental en SEGPA*, 2015.

intéressantes par cet apport d'une « personne - ressource », modalités qui servent les apprentissages autant qu'elles enrichissent les pratiques enseignantes.

Dans les collèges et SEGPA qui mettent en œuvre l'inclusion, l'accompagnement personnalisé est souvent organisé et développé sous forme de « co-intervention » avec, de temps à autre, une articulation entre disciplines différentes. Le travail en îlot sur le modèle de ce qui se fait en sciences et en technologie depuis plusieurs années est souvent mis en œuvre pour l'intérêt qu'il présente, pour les formes sociales de travail variées qu'il propose, les adaptations des supports ou de la quantité de travail qu'il autorise, la modulation des exigences étant plus facile à réaliser sous cette forme. Ce travail en îlot trouve parfois ses limites lorsque des élèves ont besoin de se retrouver seuls ou en petits groupes et d'être soutenus individuellement lors de certaines phases d'apprentissage, celles notamment qui exigent de la concentration, une plus grande capacité d'abstraction ou encore le traitement de problèmes ou de tâches complexes. Les élèves de SEGPA sont alors regroupés pour un accompagnement plus personnalisé.

À cet égard, un chef d'établissement rappelle l'importance de libérer un « espace - classe » ou un espace-ressource à proximité de la salle de classe pour faciliter les prises en charge individuelles, pour des aides ponctuelles, en amont, pendant ou en aval de la séquence, sur des points précis abordés dans le cours, selon les besoins des élèves de SEGPA ou de collège rencontrant des difficultés. L'essentiel consiste à ne pas « figer » la classe ni le groupe d'élèves de SEGPA.

La « co-intervention » ou le « co-enseignement » en tant que modalités pédagogiques soulèvent toutefois la question des compétences professionnelles des enseignants en matière de pédagogie et de didactique ainsi que la réflexion autour d'une articulation bien pensée entre disciplines ou personnels relevant de différents corps et statuts. Déjà difficile à installer entre eux lorsqu'il s'agit d'une seule et même discipline, une telle articulation les met face à un défi plus grand encore lorsque deux statuts (PESPÉ et PLC) ou deux univers professionnels (premier et second degré) sont concernés par l'enseignement adapté. Or, la construction de sens pour les élèves passant aussi par la création de « ponts » entre les différents enseignements, il convient de rechercher des articulations pertinentes pour la co-intervention ou le co-enseignement.

Le travail pédagogique mérite de faire l'objet d'une plus grande concertation ainsi que d'une meilleure organisation et planification entre enseignants. La réflexion pédagogique doit encore progresser en termes de mutualisation de ressources ou de séquences, s'agissant de la réflexion sur l'adaptation des supports et des activités ou encore de celle menée sur le rythme de travail à ajuster aux besoins spécifiques des élèves de SEGPA. Cette réflexion pédagogique a tendance à rester encore trop confidentielle.

La mission a relevé que les PESPÉ ont ici et là exprimé la crainte d'être perçus ou sollicités, en raison de la co-intervention, comme « les auxiliaires de vie scolaire ou AVS » des élèves de SEGPA. Ils craignent de perdre leur identité en tant que professeurs référents assurant le suivi d'une division d'élèves de SEGPA, dès lors que ces élèves sont inclus et répartis entre différentes classes. Les PLC expriment quant à eux des difficultés d'adaptation et d'individualisation de leurs enseignements face à des classes très hétérogènes et réaffirment leur attachement fort à « leurs » classes, aux élèves de collège qui leur sont confiés ainsi qu'à l'exercice de leur mission sous une forme individuelle au sein de la classe.

Alors qu'en sixième SEGPA, on constate l'existence d'approches concertées mais ponctuelles relatives aux plans de formation des élèves, l'idée de formaliser les plans de formation des PLC, PESPÉ et PLP pour ensuite décider d'interventions sous forme de co-interventions ou de co-animations, apparaît plus difficile à mettre en pratique au cycle 4.

Préconisation : organiser le temps scolaire, les espaces de formation, la temporalité des activités d'enseignement pour permettre aux équipes pédagogiques d'adapter les apprentissages aux besoins particuliers des élèves ; favoriser et renforcer le travail coopératif autour des contenus et formes d'intervention pédagogique entre enseignants.

Préconisation : en académie, dans les EPLE, prendre des mesures de gestion des ressources humaines susceptibles de stabiliser les équipes pédagogiques qui s'investissent dans la mise en œuvre de stratégies pédagogiques et dispositifs inclusifs en SEGPA.

2.5. Coordonner le travail des équipes pédagogiques pour favoriser davantage l'inclusion d'élèves de SEGPA et les apprentissages scolaires dans le cadre des projets et des parcours menés au cycle 4

La mission a pu constater par ailleurs que l'inclusion des élèves de SEGPA dans les classes du collège n'est pas ou n'est que rarement effective, ou reste alors ponctuelle pour quelques élèves, au cours du cycle 4, depuis les classes de cinquième jusqu'aux classes de troisième. Quelques inclusions se poursuivent en classe de cinquième pour les élèves de sixième SEGPA dont les résultats scolaires sont encourageants.

Selon les propos des personnels d'encadrement rencontrés, les solutions trouvées pour la classe de sixième comme l'adaptation des rythmes d'apprentissage, la mise en place d'enseignements davantage modulaires en réponse au traitement de difficultés bien identifiées, la concertation sur les méthodes d'apprentissages et les programmes du 1^{er} et du 2nd degrés du cycle 3, la mise en barrette²⁵ des emplois du temps, la modularité ou la souplesse donnée aux emplois du temps, les possibilités d'adaptation du contenu même des programmes aux besoins des élèves sur un cycle de formation, ne sont pas reproductibles au niveau du cycle 4 soumis à des contraintes différentes.

Les grilles horaires différentes (jusqu'à 31 h 30 pour les élèves de SEGPA, alors que l'horaire des élèves de collège est moins lourd), l'enseignement de complément de découverte professionnelle qui mobilise un volume horaire relativement important, les contraintes d'emploi du temps de deux structures, l'effet structure du collège et de la SEGPA, la préparation au CFG, etc. sont aussi évoqués pour expliquer l'absence ou la difficulté au sein du cycle 4 à concrétiser ce qui se développe en matière d'inclusion au cycle 3 en classe de sixième.

À partir de la classe de cinquième, les enseignants indiquent également qu'il est plus difficile de faire de la co-intervention, les enseignements étant caractérisés à ce niveau et pour le cycle par des exigences plus fortes en termes de contenus et de compétences à travailler ainsi que par un degré d'abstraction plus élevé.

²⁵ La « mise en barrette » consiste à placer sur le même créneau horaire journalier des enseignements obligatoires ou facultatifs pour plusieurs classes : les élèves suivent alors certains cours avec des élèves d'une ou plusieurs autres classes.

Certains des acteurs rencontrés (chefs d'établissements, directeurs adjoints en charge de SEGPA, enseignants) se montrent prudents sur la poursuite éventuelle de l'inclusion au niveau cinquième, car certains des élèves rencontrent effectivement encore des difficultés scolaires « graves et persistantes » au terme de la sixième. Ils constatent par ailleurs que ces élèves ne sont toujours pas très à l'aise avec les apprentissages, que le retard accumulé ne leur permet pas d'espérer atteindre les exigences du cycle 3. Ils sont encore en difficulté dans leurs relations avec les autres élèves ou peinent toujours à trouver leur place dans de plus grands groupes.

L'inclusion au niveau cinquième doit pouvoir se poursuivre avec le maintien d'un dispositif d'inclusion partielle pour ces élèves, par ailleurs pris en charge au sein de la SEGPA pour un travail en petits groupes et centré sur des besoins spécifiques, ce qui est par ailleurs attendu par l'accompagnement personnalisé. Dans certains collèges visités, la mission a pourtant constaté fort peu d'inclusion au sein de l'accompagnement personnalisé (AP), le volume horaire de l'AP étant pourtant identique pour la structure SEGPA et la structure collège. Or, certains élèves de collège présentant parfois des difficultés d'apprentissage repérées et proches de celles des élèves de SEGPA, on peut envisager que tous ces élèves soient regroupés dans une même classe ou un même groupe et participent sans distinction aux mêmes accompagnements personnalisés mis en œuvre. Pour les établissements qui ne pratiquent pas l'inclusion, l'accompagnement personnalisé est en revanche conçu comme une réponse à des besoins très spécifiques pour les élèves de SEGPA et fait parfois l'objet d'une coordination avec les services sociaux ou médicaux.

De ce fait, les possibilités d'inclusion, de mutualisation de ressources ou de séquences pédagogiques et de travail se concentrent généralement autour d'un même projet initié au sein du collège ou dans le cadre d'un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI). Les liens entre la SEGPA et le collège se font donc plus naturellement sur la base de ces projets pédagogiques, artistiques, sportifs ou culturels, a fortiori lorsqu'il s'agit d'un collège relevant d'un réseau d'éducation prioritaire. D'autres projets plus ponctuels (organisation d'un salon, accueil et rencontre avec des partenaires, implantation d'une classe en entreprise, visite d'un lycée professionnel, organisation et accueil lors de la journée « Portes ouvertes » du collège...) présentent l'avantage d'engager le travail coopératif des équipes enseignantes et des élèves dans le cadre de temps forts ou d'activités spécifiques.

Encart n° 3 : démarche de projet culturel riche de compétences à travailler en mode inclusif

Dans l'académie de Caen :

Dans le cadre d'un partenariat triennal d'éducation artistique, les élèves de la SEGPA du collège de Sainte-Mère-Église participent avec les autres élèves à un projet associant une collectivité et des partenaires culturels. Ce projet est pluridisciplinaire, piloté par le collège en termes d'ingénierie pédagogique. Il permet aux élèves de rencontrer des artistes en résidence. Il incite à la fréquentation de lieux de création et de diffusion de la culture. Il ouvre au questionnement sur la place de l'art et de la culture dans la société. Il incite le public des élèves du collège et de la SEGPA à participer en tant qu'acteur à ce projet. Les élèves de la SEGPA deviennent également, auprès de leurs parents et familles, des « ambassadeurs » les incitant à profiter de la présence d'artistes. Les élèves ont été initiés à l'écriture artistique musicale et chorégraphique, au chant, à la danse autour d'un spectacle monté par le Trident scène nationale de Cherbourg en Cotentin, le centre chorégraphique national de « Caen en Normandie » et la municipalité. Ce projet a été l'occasion de construire un nouveau projet culturel et permis de créer des passerelles avec les structures culturelles et leur public.

La mise en œuvre de tels projets s'assigne comme objectif essentiel de socialiser davantage les élèves de SEGPA, souvent stigmatisés par les autres collégiens, et elle participe d'une certaine façon

d'une modalité que les professeurs considèrent comme inclusive. Dès lors qu'il existe une finalité et un pilotage par projet des différents enseignements, non seulement la coordination entre disciplines, entre le collège et la structure SEGPA – dès lors que cette dernière est identifiée comme une structure à part au sein de l'ensemble collège – mais le travail commun entre les élèves des deux structures s'en trouve elle aussi plus marquée.

En conclusion, la mobilisation des PESPÉ affectés à la SEGPA, jusqu'alors professeurs référents²⁶ d'une classe et confrontés à l'évolution de leurs services par les dispositifs d'inclusion, la sollicitation de PLC volontaires ou détenteurs du CA2SH ou du CAPPEI, le nombre limité d'enseignants de collège désirant ou pouvant intervenir dans un dispositif inclusif, confrontent actuellement le respect du principe d'inclusion à ses propres limites. Certes, des évolutions pourraient donner lieu à des contraintes supplémentaires de fonctionnement ou d'organisation de nature à remettre en cause les avancées et les équilibres au sein du collège et de la SEGPA, mais l'atteinte des objectifs assignés à la SEGPA nécessite de revoir l'organisation des apprentissages au cycle 4.

Préconisation : pour le cycle 4 et afin de répondre au principe d'inclusion, structurer et organiser les services, les interventions des enseignants et des élèves de SEGPA autour de projets concrets anticipés, programmés et initiés durant l'année.

3. Accompagner les SEGPA par la mise en œuvre d'un pilotage renforcé

3.1. Suivre les indicateurs relatifs à l'inclusion des élèves de SEGPA et au traitement de leurs difficultés scolaires

Le dialogue de gestion entre le ministère et les académies fixe à ces dernières des objectifs clairs en termes d'évolution quantitative et qualitative. L'évolution des SEGPA est régulièrement discutée au sein des instances académiques et paritaires présidées par les recteurs et DASEN. Les principaux indicateurs de référence sont :

- le nombre de dossiers reçus, les saisines des CDOEASD, par circonscription et département ;
- les effectifs académiques, départementaux, en EPLE, des élèves de SEGPA (public, privé) ;
- le nombre de places vacantes par SEGPA, le suivi des effectifs par secteur géographique et par niveau de formation ;
- les taux de scolarisation et de décrochage des élèves de SEGPA ;
- l'évolution de la part des élèves de SEGPA scolarisés dans l'enseignement de collège (public, privé) ;
- le nombre d'élèves faisant l'objet d'une réorientation en collège ;

²⁶ Un professeur référent effectue généralement la majorité de son obligation réglementaire de service sur une classe et assure les différents enseignements. Il assure aussi un rôle de coordination auprès de l'équipe pédagogique.

- les taux de réussite au CFG et au DNB professionnel comparés par département et comparés aussi aux taux de réussite au plan national (différentiel entre présentés et admis) ;
- l’affectation des élèves de SEGPA par spécialité de CAP et baccalauréat professionnel, les vœux 1 exprimés et obtenus, le taux de passage de troisième SEGPA en CAP ;
- le devenir des élèves de SEGPA en CAP (effectifs, taux, sorties sans qualification).

Pour autant, la mission a constaté, concernant les SEGPA, l’absence d’indicateurs quantitatifs et qualitatifs spécifiques aux dispositifs d’inclusion et de traitement de la difficulté mis en œuvre au regard de quelques compétences-clés et des progrès des élèves. Les rapports annuels de fonctionnement de collège qui ont été portés à sa connaissance, permettent de comprendre et de mesurer la cohérence, la pertinence, l’efficacité et l’efficience de la politique de l’établissement, de son organisation, de son fonctionnement et des services rendus aux élèves (collège et SEGPA). Par contre, ils évoquent rarement les axes et plans d’action spécifiques à la SEGPA, ceux relevant notamment du traitement de la difficulté scolaire et des progrès des élèves. La mission suggère de chercher à cerner davantage le potentiel de chaque élève et de s’attacher aussi à mesurer et à valoriser ses progrès, plutôt que de raisonner systématiquement et en référence aux exigences attendues, en mesures d’écarts à combler.

Préconisation : inscrire dans les contrats d’objectifs de l’EPL des indicateurs de performance et des plans d’action associant le collège et la SEGPA qui traduise les avancées qualitatives en matière d’inclusion, de traitement de la difficulté scolaire et de suivi des progrès des élèves de SEGPA.

3.2. Coordonner le pilotage des inspecteurs territoriaux attentifs à la qualité de la formation des élèves de SEGPA

La mission a souvent pointé chez d’autres interlocuteurs (recteurs, inspecteurs, chefs d’établissement, directeurs adjoints de SEGPA) la volonté de faire de la présentation systématique des élèves de SEGPA au DNB de la série professionnelle un véritable enjeu. Cette ambition devrait devenir un objectif central et partagé de pilotage de nature à insuffler une vraie dynamique aux parcours des élèves, de créer du sens, de limiter l’absentéisme, d’endiguer le décrochage. Tous s’accordent sur une plus grande ambition à avoir pour les élèves de SEGPA, ambition qui irait au-delà de la simple perspective de réussite au CFG.

L’évolution qualitative de la structure SEGPA dépend également et notamment de l’impulsion donnée en académie par les conseillers techniques ASH qui travaillent en concertation étroite avec les membres des comités de pilotage qui constituent les relais des politiques éducatives des recteurs d’académie et des directeurs académiques des services de l’éducation nationale.

Encart n° 9 : mise en œuvre de comités de pilotage académiques

Dans l'académie d'Aix-Marseille :

Un groupe de travail académique associant différents IEN ET-EG suit de près quelques indicateurs de pilotage : taux d'inscription et de réussite au DNB série professionnelle, au certificat de formation générale, proportion d'élèves de SEGPA affectés en CAP, taux de réussite de ces élèves au CAP, nombre et spécialité des professeurs PLP intervenant sur les différents champs professionnels.

Dans l'académie de Lille :

Un comité de pilotage associant le secrétaire général de l'académie, des représentants des DASEN, le conseiller technique ASH du recteur, les doyens des corps d'inspection, des inspecteurs territoriaux, une directrice d'EREA, des principaux de collèges et des directeurs adjoints de SEGPA, une psychologue scolaire, s'appuie sur trois groupes de travail thématiques : le GT1 concerne l'orientation et l'admission des élèves de SEGPA, le GT2 s'intéresse à la personnalisation des parcours au sein des collèges s'appuyant sur la mise en œuvre des cycles et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; le GT3 conduit une réflexion sur les parcours menant à la qualification avec l'objectif de lutte contre le décrochage scolaire par une meilleure mise en réseau. Ce comité de pilotage propose au recteur d'académie un ensemble de recommandations susceptibles de constituer des éléments de stratégie académique pour permettre la mise en œuvre des textes relatifs à l'organisation et au fonctionnement des SEGPA.

Pour autant, il ne faut pas occulter les difficultés que rencontrent les enseignants PESPÉ, PLC et PLP ; elles sont parfois intensifiées en raison de la divergence entre les objectifs des différents corps d'inspection intervenant au sein des SEGPA. En effet, l'accompagnement des SEGPA au niveau local est rarement partagé entre les inspecteurs territoriaux : IEN ASH (1^{er} degré), IEN IO, IEN ET-EG, IA-IPR. L'implication des corps d'inspection en faveur des SEGPA gagnerait dans cette perspective à être davantage concertée.

L'IEN ASH, l'inspecteur territorial référent du collège, et donc de la SEGPA – lorsque ce statut existe – ou les inspecteurs territoriaux disciplinaires (IA-IPR ou IEN ET-EG) jouent, eux aussi, un rôle décisif à différents degrés d'implication dans l'impulsion et le suivi des dispositifs d'inclusion ou dans la mise en œuvre des modalités pédagogiques.

Encart n° 10 : suivi des critères d'orientation et affectation en SEGPA, en LP

Dans l'académie d'Orléans-Tours :

Dans le département du Loiret, à l'initiative de l'IEN ASH, les conditions, les critères d'orientation et d'affectation en SEGPA font l'objet d'une analyse et d'un suivi particulier : le nombre de dossiers étudiés, l'origine des saisines par classe et par circonscription, les propositions d'orientation, la répartition des élèves dans les SEGPA et EREA, le parcours des élèves, la nature et le nombre des champs professionnels proposés, l'origine scolaire des élèves (écoles ou collèges) pour chaque SEGPA. Une analyse est menée par circonscription sur l'évolution des effectifs au cours de l'année.

Dans l'académie de Lille

Dans la circonscription de Douai Cambrasis, un suivi de cohortes d'élèves de SEGPA est élaboré par l'IEN ASH : effectifs et profils des élèves sortants de SEGPA, diversité genrée des formations suivies, répartition par LP, décrochage en LP, écart entre affectation à l'année « n » et présence effective en formation à l'année « n + 1 », abandon au cours de la scolarité en LP, décrochage au CFA, réussite au CAP, poursuites d'études après le CAP. Ces éléments et indicateurs permettent d'obtenir une infographie pour la circonscription, infographie partagée et comparée entre circonscriptions, au plan départemental, pour un meilleur suivi des politiques éducatives et moyens associés, notamment ceux relevant de l'éducation prioritaire, de l'accès aux établissements de formation des élèves en situation de handicap, de l'enseignement adapté.

Pour le suivi pédagogique et le suivi des ressources humaines relevant du premier degré, les IEN ASH sont en relation directe avec les PESPÉ et le directeur adjoint de la SEGPA. Les IEN ASH mettent essentiellement l'accent sur la prise en charge globale des difficultés de l'élève ; ils accordent davantage d'importance au fait de mettre l'élève au travail plus qu'au travail en lui-même. Ils cherchent à favoriser la construction de sens, à encourager la cohérence des activités et laissent plus de liberté aux PESPÉ dans les constructions didactiques et pédagogiques de leurs séances, qu'il s'agisse d'adaptation ou de personnalisation des exercices et des ressources. Il convient toutefois d'être particulièrement vigilant sur la présentation, la durée, la complexité des contenus enseignés ainsi que sur la prise en charge des difficultés qui doivent primer sur le niveau d'exigences attendu.

Les IEN ET suivent plus particulièrement le champ professionnel relevant des filières (STI, SBSSA, économie - gestion) qu'ils ont en responsabilité. On retrouve d'ailleurs l'empreinte du pilotage par l'IEN ET sur les ressources académiques dans le champ de sa spécialité. Les IEN ET focalisent leur action auprès des PLP pour que les SEGPA puissent se mettre en réseau entre elles ou avec les LP ou CFA voisins, afin que des projets professionnels émergent et que les activités réalisées sur les plateaux techniques permettent aux élèves de suivre un enseignement dans de bonnes conditions, à la fois matérielles, pédagogiques et en toute sécurité. Ils coordonnent activement ces projets ou actions de découverte professionnelle. Le travail accompli au plan académique par les IEN ET-EG en termes de conseils, de recommandations, de ressources pédagogiques, etc. relatifs à un champ professionnel fait souvent état d'une faible concertation entre eux sur les champs professionnels dans leur globalité.

Notons ici que les IA-IPR et les IEN EG sont peu mobilisés sur les SEGPA, alors que les élèves, scolarisés en collège et en SEGPA, relèvent du second degré, que les grilles horaires et les compétences à travailler et contenus des programmes de plusieurs enseignements disciplinaires sont communs. Les IA-IPR, lorsqu'ils interviennent, recommandent l'acquisition du socle et le respect des contenus des programmes en référence aux domaines et compétences à travailler pour le cycle 4. Beaucoup de PLC rencontrés et qui interviennent en SEGPA, dans le contexte d'une inclusion totale ou partielle d'élèves dans leurs cours, attendent de la part des IA-IPR des solutions afin de mieux différencier et de mieux adapter leurs enseignements pour répondre au plus près aux projets individuels des élèves qui leurs sont confiés.

Les IEN IO suivent plus particulièrement les questions d'orientation et d'affectation, les actions de prévention du décrochage.

Préconisation : identifier pour chaque SEGPA un inspecteur référent, interlocuteur des instances et de l'autorité académique et départementale, de l'équipe de direction, relais pédagogique des différents corps d'inspection auprès du chef d'établissement, du directeur adjoint en charge de la SEGPA et des équipes pédagogiques.

3.3. Conforter l'engagement pédagogique du directeur adjoint en charge de la SEGPA au sein de l'équipe de direction, relais du chef d'établissement et des corps d'inspection

Le fonctionnement de la SEGPA reste en règle générale séparé de celui du collège. Les structures SEGPA ont souvent des locaux spécifiques et parfois des enseignements sur des plages horaires

différentes. L'organisation du travail des équipes autour de l'inclusion n'est pas toujours facilitée par les modalités de gestion des deux structures caractérisées par des différences en termes de moyens et d'affectation des personnels, mais aussi par deux RNE, deux conseils d'administration, deux dotations horaires globales et des principaux de collège qui doivent régulièrement construire des compléments de services donnés et rendus (CSD / CSR) pour les enseignants des deux structures, le collège et la SEGPA du collège, dans le cadre des modalités inclusives mises en œuvre.

De ce fait, l'effet chef d'établissement reste déterminant pour les avancées qualitatives, fonctionnelles et organisationnelles des SEGPA, tout autant que le rôle du directeur adjoint en charge de la SEGPA ; le même constat s'applique à l'inspecteur territorial ou à l'IEN ASH référent lorsqu'il existe. C'est lorsque tous travaillent de concert sur l'impulsion et le suivi des modalités pédagogiques mises en œuvre dans les SEGPA que les dispositifs inclusifs fonctionnent au mieux.

Encart n° 11 : mise en réseau des collèges et des SEGPA

Dans l'académie de Lille :

Le collège Gayant de Douai (59) et le collège Langevin de Boulogne-sur-Mer (62), relevant l'un et l'autre d'un réseau d'éducation prioritaire (REP+), mettent à la disposition d'un collège voisin les compétences d'un professeur spécialisé qui assure ainsi la liaison avec le collège concerné et la prise en charge d'élèves qui ne disposent pas des ressources de la SEGPA. Des activités sont donc menées au sein de ce collège pour résoudre les difficultés rencontrées, pour travailler avec les PLC du collège. Des collégiens en grande difficulté bénéficient d'une prise en charge et d'un accompagnement au sein de la SEGPA dans le cadre des activités de découverte professionnelle.

Les directeurs adjoints de SEGPA rencontrés restent très impliqués dans le travail de l'équipe de direction pour tout ce qui concerne le suivi pédagogique des élèves et l'articulation de leurs parcours de formation. Présents lorsqu'il s'agit d'assurer le suivi des stages, leur recherche et leur mise en œuvre, présents également dans la coordination des épreuves du CFG, ils sont très appréciés des chefs d'établissement et considérés comme des relais importants de l'action pédagogique et éducative ainsi que de la façon dont le projet de la SEGPA peut s'insérer au sein du projet global d'établissement.

Encart n° 12 : implication des directeurs adjoints de SEGPA dans la mise en réseau

Dans l'académie de Lille :

Les directeurs adjoints de SEGPA de la circonscription de Douai - Cambrai se réunissent régulièrement pour coordonner et décider des actions qui seront menées au bénéfice des élèves de SEGPA. Ainsi chaque directeur adjoint prend en charge une mission particulière : relation avec les LP et CFA voisins pour l'organisation des stages d'observation ou d'immersion, évolution des documents administratifs, mise en réseau des SEGPA pour la découverte des champs professionnels, organisation et participation des SEGPA au forum des collégiens, organisation de visites d'entreprises, organisation de rencontres ou de conférences avec des partenaires professionnels, lancement et suivi de la campagne de collecte de la taxe d'apprentissage, etc.

Les IEN ASH rencontrés font le constat que les directeurs adjoints chargés de la SEGPA prennent parfois trop en charge les aspects administratifs de coordination et de supervision des activités de la SEGPA ou encore ceux liés à la vie scolaire. Dans certains contextes, les principales missions du DACS peuvent aussi très vite évoluer vers la gestion quotidienne d'élèves en particulier ; cela peut à terme

mener à une confusion sur les véritables contours de sa fonction la rapprochant ainsi de celle d'un conseiller principal d'éducation (CPE).

Préconisation : au plan académique, départemental ou par bassin d'éducation, à l'initiative des cadres académiques associés, co-animer le réseau des directeurs adjoints de SEGPA pour les conforter au sein de l'équipe de direction dans leurs missions de conduite de partenariats, de management des équipes pédagogiques et des dispositifs de traitement de la grande difficulté.

Le travail des directeurs adjoints de la SEGPA est aussi fort apprécié des enseignants intervenant au sein de la structure, notamment pour tout ce qui concerne l'organisation des réunions de synthèse, de coordination des actions et pour le suivi des élèves.

Avec le conseil des maîtres et le conseil de cycle instaurés dans le cadre de la liaison école-collège, des conseils pédagogiques et des conseils d'enseignement, le cycle 3 constitue un domaine partagé entre les maîtres du premier degré et les enseignants du second degré. Lorsque le collège appartient à un réseau d'éducation prioritaire, et alors qu'un fort pourcentage d'élèves est concerné dans ce cas précis par la grande difficulté, le réseau devrait favoriser les échanges entre les directeurs des écoles et les chefs d'établissement et directeurs adjoints de SEGPA, entre les maîtres du premier degré et les enseignants du second degré, afin de disposer d'une meilleure connaissance des élèves pouvant à terme faire l'objet d'une orientation en SEGPA. Sur ce point, le directeur adjoint de SEGPA a également tout son rôle à jouer.

Certains enseignants rencontrés ont à cet égard exprimé leur respect pour « *l'animateur du collectif* » qu'ils voient en lui. L'engagement des directeurs adjoints de SEGPA est néanmoins souvent impacté par un manque de perspective à long terme, certains personnels exerçant en effet ces missions en tant que « faisant fonction » pour une durée courte, à l'année, et n'étant pas toujours reconduits dans leurs fonctions.

Préconisation : conforter le rôle du directeur adjoint en charge de la SEGPA en termes de coordination et de pilotage pédagogiques des équipes enseignantes sous couvert du chef d'établissement et de l'inspecteur référent afin d'améliorer la coordination des projets individuels de formation, d'orientation et les dispositifs de traitement de la difficulté scolaire.

3.4. Porter collectivement et dans la classe une ambition plus grande pour mieux faire réussir les élèves de SEGPA

Si la mission a relevé une faible participation des personnels enseignants de la SEGPA (PESPÉ et PLP) aux conseils pédagogiques ou aux conseils d'enseignement du collège, elle a aussi relevé que ces personnels participent par ailleurs chaque semaine ou tous les quinze jours à des réunions de synthèse et de coordination pour faire le point sur le suivi des élèves, mais aussi sur leurs parcours de formation. Par contre, les PLC n'assistent pas systématiquement à ces réunions de synthèse et de coordination. Lors des échanges avec les personnels de direction, les DACS, les professeurs, mais aussi les conseillers techniques ASH, il a souvent été débattu des différences de régime

indemnitaires²⁷, voire de statuts et d'obligations professionnelles entre les professeurs PESPÉ, PLP et PLC intervenant dans la prise en charge des élèves de SEGPA.

Concernant le cycle 4, les PLC, les PESPÉ et les PLP ne partagent pas toujours les mêmes objectifs en termes de réussite :

- les enseignants spécialisés de SEGPA visent en règle générale le CFG pour leurs élèves. Ils sont apparemment peu nombreux à viser les attendus du cycle 4 avec, à la clef, les prérequis du DNB pro. Les PESPÉ prennent principalement en charge la préparation des élèves aux épreuves du CFG. L'obtention du certificat de formation générale en ligne d'horizon ne fait du reste que renforcer l'acquisition du cycle 3 en termes de contenus et de compétences. Les PESPÉ accompagnent les élèves dans la perspective de les présenter au CFG, ce qui revient à les former conformément aux attendus du cycle 3, et par voie de conséquence, à limiter l'ambition ;
- les enseignants de collège et lycée visent, quant à eux, les compétences du cycle 4, sans toujours connaître les acquis des élèves en matière de compétences du cycle 3, sans toujours connaître les difficultés particulières, le retard accumulé par les élèves qu'ils doivent accueillir, faire progresser et mener à la réussite ;
- les PLP se concentrent sur la découverte professionnelle, plus précisément sur la découverte des champs professionnels implantés au sein du collège, sur toutes les activités qui en relèvent. Ils préparent les élèves à leur poursuite d'études en leur proposant une formation ayant un caractère déjà très professionnel.

Plusieurs enseignants s'accordent à dire que les attendus et exigences du cycle 4 sont très peu abordés, car « *ces programmes vont au-delà de ce que les élèves de SEGPA peuvent faire ou apprendre* ». Ces enseignants soulignent le défi que cela représente pour eux de faire acquérir à des élèves identifiés comme étant en grande difficulté les compétences du socle et de les mener aux attendus du cycle 3, quand beaucoup en sont parfois encore à consolider ceux du cycle 2.

Si les enseignants rencontrés se sont tous révélés attentifs aux progrès de leurs élèves et désireux de les « *emmener vers la réussite* », ils ont été nombreux à faire part de leurs doutes quant à la capacité des élèves de SEGPA à obtenir le DNB professionnel ; ils n'ont pas caché leurs réserves à l'idée de présenter ces jeunes à un examen plus exigeant par crainte de les exposer à un nouvel échec, eux qui ont déjà été malmenés par la vie et qui sont en souffrance scolaire depuis de longues années.

La mission a par ailleurs constaté que les enseignants sont parfois, faute d'informations ou de recherches personnelles, dans une méconnaissance des programmes du cycle 4 adaptés à l'intention des élèves qui se présentent au DNB pro. Ces programmes adaptés ne sont manifestement pas faciles d'accès et manquent de visibilité sur les sites institutionnels au même titre que les programmes du cycle 4. Lorsqu'ils sont connus, ces programmes ne sont pas comparés avec ceux du cycle 4 afin de mieux identifier la nature des premières adaptations réalisées. Ces programmes proposent pourtant un allègement de certains contenus, une révision à la baisse de certains niveaux taxonomiques associés aux compétences à travailler et s'attachent à créer des liens entre la technologie et la découverte professionnelle. La connaissance de supports adaptés ou de repères de

²⁷ Décret n° 2017-964 du 10 mai 2017 instituant une indemnité pour les personnels enseignants exerçant dans certaines structures de l'enseignement spécialisé et adapté.

progressivité ferait gagner un temps précieux aux enseignants pour la préparation de leurs séquences pour une plus grande efficacité de leur action pédagogique.

Préconisation : détecter dès la classe de cinquième les élèves de SEGPA en mesure de se présenter au DNB série professionnelle, les accompagner et les préparer à ces épreuves, mettre en œuvre les dispositifs d'accompagnement pour mieux assurer leur réussite (AP, devoirs faits, etc.).

4. Conforter la SEGPA dans sa capacité à traiter les difficultés scolaires graves et persistantes

4.1. Construire et suivre le projet individuel de formation de chaque élève à partir d'une base d'informations communes

Les chefs d'établissement comme les enseignants ont souligné à plusieurs reprises qu'ils ne disposent pas toujours d'informations sur les élèves rejoignant la structure SEGPA, sur leur passé scolaire ou encore leur éventuel suivi thérapeutique (orthophoniste, psychologue, etc.). Les professeurs sont nombreux à déplorer le manque de données clés sur les élèves en grande difficulté scolaire qu'ils accueillent, sur les actions de remédiation de leurs difficultés mises en place auparavant. Ils ne disposent ainsi parfois d'aucune traçabilité du parcours des élèves et indiquent qu'ils gagneraient du temps s'ils avaient déjà une idée du suivi global de l'élève. Ce manque d'informations rend leur tâche plus délicate encore et complexifie la mise en place des apprentissages qui pourrait pourtant être facilitée par une meilleure communication de l'information entre les IME, les CDOEASD, les MDPH, etc. et le collège. Parfois, seules les évaluations diagnostiques effectuées à l'entrée en sixième et quelques informations recueillies auprès des parents leur permettent de prendre la mesure des difficultés rencontrées par ces jeunes à besoins éducatifs particuliers.

Préconisation : donner un accès de consultation des évaluations et du parcours antérieur de l'élève entrant en sixième inclusive aux PLC, PLP et PESPE. Les éléments non confidentiels relatifs au traitement antérieur de la difficulté scolaire et versés aux dossiers soumis à l'expertise des commissions départementales d'orientation (CDOEASD) devraient être connus des enseignants et partagés.

La mission a donc pris le temps d'expertiser l'outil développé par un directeur adjoint de SEGPA et déployé dans différentes SEGPA sous la coordination du conseiller technique ASH du recteur de l'académie de Lille. À la fin de l'année 2017, mobilisé par 1 530 établissements inscrits dans cent départements, cet outil était utilisé par plus de 8 600 professeurs et concernait 90 400 élèves. Selon les périodes de l'année scolaire, cet outil enregistre entre 400 et 1 800 connexions par jour (1 000 en moyenne). La description détaillée de cet outil figure en annexe 2.

Cet outil, accessible aux équipes de direction, aux corps d'inspection, aux directeurs adjoints de SEGPA, aux enseignants (PESPE, PLC, PLP), aux enseignants référents, aux élèves et aux responsables légaux de ces élèves, permet :

- d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture des programmes du collège ;

- de contribuer à l’individualisation et à la sécurisation des parcours des élèves, à l’amélioration de la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité et à la réduction du décrochage scolaire ;
- de proposer des modalités d’évaluation des élèves qui favorisent la réussite de tous dans une école juste, mais aussi exigeante et inclusive ;
- d’aider les établissements à analyser l’effet de leurs actions sur les parcours des élèves.

Cet outil construit autour de six applications gratuites en ligne propose différentes fonctionnalités :

1. Il permet de réaliser un état des acquis des élèves : nuage de points avec positionnement des élèves pour certaines compétences, courbes-radars sur les performances et compétences avec le positionnement des scores de réussite des évaluations d’un élève par rapport à la population d’élèves de SEGPA enregistrée dans la base ;
2. Il permet le suivi des élèves : conception, suivi et régulation des parcours, des projets individuels de formation, des stages de découverte professionnelle ou d’immersion offrant la possibilité d’un accès aux bilans périodiques, à l’enregistrement des évaluations et des bilans de fin de cycle, au suivi des compétences exigées pour le CFG, pour le DNB de la série professionnelle. Il permet de conserver une trace écrite des échanges avec les familles, des conventions de stage, etc. ;
3. il renseigne sur l’acquisition des compétences relevant du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, celles développées dans le cadre de différents parcours. Ces éléments relatifs aux progrès des élèves sont par ailleurs accessibles aux parents et aux élèves ;
4. il intègre des éléments et des indicateurs (courbe-radar) renseignés par le directeur adjoint en charge de la SEGPA témoignant du climat scolaire au sein de la structure : pratiques pédagogiques et dynamiques d’équipes, projets, partenariats, implication des parents, qualité des espaces et locaux, application du règlement intérieur et règles de vie ;
5. il propose, sur la base de retours d’expérience enregistrés au fil du temps, une base de solutions éducatives ou de pratiques professionnelles mobilisables pour le traitement de la grande difficulté. Cette base de solutions propose un inventaire des différentes possibilités d’adaptation, des outils ou des stratégies pédagogiques disponibles. Elle ouvre aux enseignants, dans le cadre de leur marge d’autonomie pédagogique, des solutions adaptées au traitement de la grande difficulté et pour la construction du projet individuel de formation. Des ressources sur des thèmes davantage éducatifs : état de l’art et mobilisation des intelligences collectives et/ou multiples, traitement de l’égalité filles - garçons, etc. sont également disponibles pour aller plus loin ;
6. il propose un module de prévention du décrochage scolaire²⁸ ; cet outil est également accessible aux groupes de prévention du décrochage scolaire.

²⁸ Liliane Szajda-Boulanger, *Une autre approche du décrochage scolaire : le vécu des disciplines par des élèves de SEGPA*, La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation, n° 69, 2015.

La base de solutions éducatives proposées qui évolue et s'enrichit au fil du temps apporte un plus aux équipes pédagogiques qui utilisent cet outil ; il n'en reste pas moins que la mise en relation entre solutions ou famille de solutions et typologie des difficultés à surmonter reste à construire.

Une plus grande ergonomie et une meilleure complémentarité avec les bases existantes devraient permettre à cet outil de suivi d'évoluer et d'aider les équipes de direction, les enseignants, les inspecteurs territoriaux, les élèves et les parents d'élèves à co-construire **un projet individuel de formation adapté**. Il donnerait la possibilité aux acteurs d'une communication plus efficace sur les progrès des élèves, sur l'efficacité des actions et remédiations mises en œuvre ou attendues.

Interopérable avec d'autres applications administratives et scolaires, avec le LSU déployé dans le premier et le second degrés, permettant aussi l'intégration d'un tableau de bord spécifique de la SEGPA, un tel outil de repérage et de suivi, qui fait du reste l'objet d'une recommandation dans le rapport de 2013 des inspections générales (IGEN et IGAENR) sur le traitement de la grande difficulté : *« mettre en place un outil de suivi permettant de rassembler les informations disponibles, de nourrir les projets personnalisés, de procéder à des synthèses et des régulations périodiques et de mettre en évidence les progrès réalisés, en relation avec le livret scolaire »*, ouvre des perspectives intéressantes en termes de construction et de suivi des projets individualisés de formation, qu'il s'agisse :

- des PAP qui concernent les élèves présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages, évoluant sur une longue période, sans reconnaissance du handicap (dyslexie, dysphasie, dyspraxie et autres « dys ») ;
- des PPS qui concernent tous les enfants dont la situation répond à la définition du handicap (article 2 de la loi de 2005) et qui sont reconnus par la CDA (Commission des droits et de l'autonomie relevant de la MDPH) ;
- des PPRE qui concernent les élèves qui risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement.

Un outil ainsi conçu, qui combinerait et intégrerait selon les besoins et la scolarité de chaque élève, les différents dispositifs d'aide et d'accompagnement, permettrait de mettre en cohérence les différentes aides apportées antérieurement, d'anticiper sur la nature des dispositifs à adopter pour le traitement de la grande difficulté.

Il est donc aussi susceptible de nourrir plus efficacement les échanges entre les professeurs lors des réunions de coordination et de synthèse autour des différents dispositifs d'aide et d'accompagnement (PAE, PAI, PPS, PPRE) mis en œuvre depuis l'école primaire, mais aussi entre le collège, la SEGPA, les CDOEASD, les CDA, les MDPH.

Dans la perspective où un tel outil associerait également le projet individuel d'orientation et des outils existants comme le portfolio « folios » de l'Onisep, il offrirait donc l'opportunité d'un suivi cohérent, pertinent, efficace et surtout efficient des élèves de la SEGPA, celui-ci faisant régulièrement défaut à tous égards et aux différents moments de leur scolarité.

Préconisation : généraliser des outils du type « OPEN Scol »²⁹ en capacité d'intégrer et d'agrèger les différents dispositifs d'aide et d'accompagnement (PAI, PAP, PPS, PPRE), le projet d'orientation constitutif du projet individuel de formation et évalué dans le cadre des réunions de coordination et

²⁹ Anciennement « Web ASH », voir le descriptif de l'outil « OPENScol » en annexe.

de synthèse associant les PE, PESPÉ et PLC pour un meilleur suivi de chaque élève de SEGPA et une plus grande communication avec les familles. Assurer son caractère opératoire avec d'autres applications comme Pronote ou le Livret scolaire unique ou folios.

Un tableau de bord de la SEGPA composé de données (nombre d'enseignants PESPÉ, PLP, PLC, ancienneté, fréquence des remplacements, nombre d'élèves boursiers, demi-pensionnaires, internes, bénéficiaires d'aides extérieures...), de graphiques annuels (par exemple effectifs par division, sexe, origine des élèves, CSP, évolution des effectifs, fluctuations sur l'année, taux d'absentéisme, résultats aux évaluations, participation des familles à la vie de l'établissement, aux réunions...) d'un suivi de cohorte sur 4 ans viendrait utilement compléter cet outil de suivi de la formation des élèves.

4.2. Répondre à la demande récurrente de formation pour permettre aux enseignants d'adapter leur pratique aux besoins des élèves

La question de la formation requise pour pouvoir accompagner des élèves de SEGPA est systématiquement revenue dans les échanges que la mission a pu avoir avec les équipes de direction ou les équipes enseignantes. Diverses études témoignent de la difficulté des enseignants du second degré à mettre en place des adaptations pédagogiques. Ces études ont montré que la première difficulté professionnelle des enseignants du second degré, ayant de surcroît peu d'expérience sur ces questions, réside dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves, et pour d'autres, plus expérimentés, dans la difficulté à concevoir et mettre en œuvre des adaptations pédagogiques lorsqu'ils accueillent des élèves en situation de handicap. La guidance reste souvent le seul moyen à disposition des enseignants PLC alors que les enseignants spécialisés ont déjà recours plus naturellement à la différenciation pédagogique, à des adaptations de leurs enseignements et supports ainsi qu'aux apports métacognitifs.

Interrogés dans le cadre de la mission, les enseignants ont pointé, pour la regretter, l'absence d'une véritable formation initiale et continue relative à la prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire. Faisant le constat de l'insuffisance de leur formation initiale, pour celles et ceux ayant expérimenté des dispositifs d'inclusion, la demande récurrente de formation porte notamment sur la différenciation, l'adaptation des supports, les modalités d'intervention (co-enseignement³⁰, co-intervention³¹), les stratégies d'adaptation des supports pédagogiques, etc. pour une meilleure prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire.

Les PLC et les PESPÉ expliquent, pour le regretter, qu'il n'existe pas suffisamment de « ponts » entre le second et le premier degré dans les enseignements de l'ESPE dédiés à l'enseignement spécialisé. Seules quelques heures annuelles sont affectées à cet enseignement en master 1 ou master 2, ce qui paraît insuffisant à des enseignants qui réaffirment les deux composantes de leur mission, l'éducation et l'enseignement, et qui font le constat de l'arrivée en SEGPA d'élèves non affectés dans d'autres dispositifs (ULIS, IME, ITEP). En raison des troubles cognitifs ou comportementaux qui caractérisent ces élèves qui n'entrent pas à proprement parler dans le champ de la grande difficulté scolaire, les enseignants reconnaissent manquer de formation et de compétences pour aborder tous

³⁰ « Situation où deux enseignants enseignent dans un même espace et leur action porte sur un même objet didactique, même s'ils ne s'adressent pas forcément à l'ensemble du groupe. Leurs interventions sont interdépendantes », vade-mecum de l'académie de Lille, p. 29.

³¹ « Intervention dans un même espace-temps, en direction des mêmes élèves, de deux adultes ayant une mission d'enseignement », vade-mecum de l'académie de Lille, p. 29.

les « dys » et autres troubles des apprentissages que les élèves de SEGPA peuvent présenter. L'accompagnement et la formation des professeurs en charge d'élèves en grande difficulté scolaire apparaissent donc comme une nécessité absolue. À terme, tous les professeurs intervenant en SEGPA devraient pouvoir bénéficier d'une formation sur la base des modules de formation existants et permettant d'obtenir la certification CAPPEI³².

À elle seule, la différenciation pédagogique suppose de repenser l'organisation pédagogique, d'aménager différemment le temps scolaire, de réfléchir à la formation et à l'accompagnement des élèves, dans et en dehors de la classe. Les solutions pédagogiques expérimentées en sixième manquent d'essaimage, faute d'un dispositif de formation en établissement.

Préconisation : proposer une formation continue en établissement en équipe pluridisciplinaire et intercatégorielle constituée des professeurs PESPÉ, PLC et PLP travaillant en faveur des élèves de SEGPA et de collège pour les accompagner et les aider à construire des situations et des modalités de prise en charge d'élèves à besoins particuliers (inclusion, co-enseignement, différenciation, adaptation des supports) et favoriser ainsi leur montée en compétences professionnelles.

Encart n° 13 : formation continue et accompagnement des enseignants

Dans l'académie d'Aix-Marseille :

Tous les ans, une journée académique d'échanges et de retours d'expérience est programmée avec pour thème central la pédagogie en SEGPA. Une équipe de formateurs a été constituée avec le soutien de formateurs de l'ESPE. Des actions de formations intercatégorielles PESPÉ / PLC / PLP (différenciation pédagogique, gestion de l'hétérogénéité, évaluation au cycle 4, préparation au DNB pro), des formations inter champs professionnels sont programmées et mises en œuvre. Deux axes de formation ont été privilégiés : la classe inversée (recentrage sur l'apprentissage de l'élève, préparation du cours, généralisation de la mise en activité en classe), la pratique des îlots bonifiés. Des groupes d'échanges et de production ont travaillé à la rédaction de fiches pour enseigner autrement : travailler en réseau, exploiter les stages, développer une pédagogie par projets, organiser des travaux pratiques transplantés en LP, intégrer le numérique. Un parcours M@gistère a été créé. Des recommandations et des modalités pratiques privilégiant des inclusions collectives ou individuelles ont été communiquées aux SEGPA de l'académie.

Un tour d'horizon des ressources disponibles montre qu'elles existent, mais qu'elles ne sont pas toujours bien organisées. Les sites institutionnels restent peu documentés et s'avèrent moins riches que certains sites publiés par des professeurs qui délivrent des conseils, des suggestions de progression et des documents ressources – par discipline, par projet, par outil – plus actuels. Les sites académiques riches en ressources sont souvent peu ou mal structurés pour répondre au mieux aux besoins spécifiques des enseignants, ce qui rend l'exploration et la recherche de ressources parfois difficiles. Un triple constat s'impose donc : l'absence de retours d'expérience sur la mise en œuvre de dispositifs inclusifs, l'absence de ressources gratuites relayant les avancées de la recherche en matière d'adaptation, l'absence, enfin, de ressources pour travailler de manière plus experte la grande difficulté.

³² Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017, Formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, Cappei.

Préconisation : constituer un groupe de travail académique spécifique aux enjeux de la SEGPA et un vivier de formateurs pour traiter des questions de différenciation pédagogique, d'adaptation et d'inclusion au travers de parcours de formation personnalisés.

Pour pouvoir développer une politique éducative et pédagogique en lien avec une logique de parcours davantage individualisée telle qu'elle tend à se concrétiser avec le dispositif inclusif, une évolution en termes de moyens, comparable à l'accompagnement mis en œuvre dans le cadre de l'éducation prioritaire, et une attention plus particulière portée aux postes d'enseignants spécialisés ou d'enseignants intervenant en SEGPA, détenteurs du CAPPEI, est souhaitable pour renforcer encore le travail collaboratif entre PESPÉ, PLC et PLP.

Préconisation : formaliser et diffuser les pratiques pédagogiques adaptées, apporter aux équipes enseignantes des retours d'expériences pour mieux identifier les difficultés et lever les freins rencontrés, initier une journée académique et inter-catégorielle des enseignements adaptés.

4.3. Organiser des temps de concertation pour permettre aux enseignants d'adapter de concert leur enseignement et leurs supports de cours en cohérence avec le projet individuel de formation des élèves

Dans le cadre de constructions de séquences pédagogiques, il serait opportun que les enseignants exerçant au sein du collège et de la SEGPA puissent, en dehors des réunions de synthèse et de coordination, consacrer davantage de temps aux adaptations nécessaires au bénéfice de la différenciation et de l'individualisation ainsi qu'à leurs stratégies de co-intervention ou de co-enseignement.

Outre la demande de formation, cette autre demande récurrente concerne celle d'un temps hebdomadaire ou bimensuel de concertation, régulier et banalisé, à distinguer des heures de coordination et de synthèse de la SEGPA³³. Les PESPÉ, les PLP et les PLC y seraient ainsi associés autour d'un objectif essentiel : faire évoluer les pratiques d'adaptation et d'inclusion. Ces temps de concertation doivent permettre une meilleure mutualisation des expertises et des compétences. Ils doivent être aménagés en correspondance de l'emploi du temps des professeurs de SEGPA afin qu'ils puissent se rencontrer, échanger, décider et adapter de manière concertée des accompagnements efficaces et efficaces pour le traitement de la difficulté scolaire.

Préconisation : à l'initiative des chefs d'établissement, dans le cadre de l'organisation du travail des classes et des professeurs, instaurer un temps de concertation régulier (heure blanche inscrite à l'emploi du temps) pour que les professeurs puissent se rencontrer et concevoir ensemble leurs supports et leurs stratégies d'adaptation.

³³ Ces réunions « font partie de la "culture" des SEGPA depuis toujours, et plus généralement, de la "culture" de l'enseignement spécialisé », vade-mecum de l'académie de Lille, p. 19.

5. Articuler l'enseignement de complément de découverte professionnelle avec les autres enseignements et les différents parcours

La mission a souhaité insister sur les modalités de mise en œuvre et la nature des activités proposées dans le cadre de l'enseignement de complément de découverte professionnelle pour faire suite aux constats parus dans le rapport³⁴ de madame Sylvie Tolmont, parlementaire à l'Assemblée nationale, qui avait rendu un avis sur l'avenir des SEGPA. Par ailleurs, dans la mesure où des recommandations ont été présentées dans le cadre du PNF du mois de juin 2017 sur l'articulation entre les enseignements de technologie, la découverte professionnelle et le Parcours Avenir en classe de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel³⁵, la mission a souhaité faire le point sur l'articulation de cet enseignement incluant les différents champs professionnels proposés avec les autres enseignements et parcours.

Compte-tenu de l'enjeu qui consiste à préparer les élèves de SEGPA à une formation professionnelle – ce que dit explicitement la circulaire relative aux enseignements adaptés – il convient ici de rappeler que l'enseignement de complément de découverte professionnelle est un élément caractéristique de la formation des élèves de SEGPA.

En classe de cinquième, au travers de l'enseignement de technologie, il s'agit de « proposer aux élèves des activités technologiques qui leur permettent de se familiariser, selon des modalités pédagogiques adaptées, avec une démarche de projet technique permettant de déboucher, pour tout ou partie, sur une réalisation en relation avec les domaines de la production de biens ou de services ».

À partir de la classe de quatrième, « la démarche de projet amorcée en classe de cinquième évolue. Elle s'inscrit dans le cadre de situations empruntées à différents champs professionnels. Les activités proposées aux élèves au sein des plateaux techniques de la section et de son réseau leur permettent de développer certaines des compétences **auxquelles la formation professionnelle fera appel** et de faire évoluer la représentation qu'ils se font des métiers. De durée limitée, ces travaux doivent permettre plusieurs réalisations au cours de l'année scolaire afin de construire de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes ».

En classe de troisième, il s'agit de « préparer l'élève à la poursuite ultérieure d'une formation professionnelle diplômante. Cette préparation s'effectue dans le cadre de champs professionnels dont les formations diplômantes correspondantes sont clairement identifiées. Les activités se situent **en perspective d'objectifs professionnels faisant appel à des compétences communes à plusieurs métiers voisins**. Dans ce cadre, les élèves sont amenés à effectuer des stages en milieu professionnel »³⁶.

Cet enseignement de complément, dont les volumes horaires sont importants (six heures en classe de quatrième, douze heures en classe de troisième), doit largement contribuer, sur la base du livret

³⁴ Sylvie Tolmont, rapport à l'Assemblée nationale, Avis sur l'enseignement scolaire, tome 4, octobre 2014, partie II : « Quel avenir pour les SEGPA et les EREA à l'heure de la refondation ? »

³⁵ Cf. les actes du séminaire sur le site eduscol : <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/seminaires/8860/8860-0-pnf-3eme-prepa-programme.pdf>

³⁶ Extraits de la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015, enseignements adaptés, SEGPA, § 6. Préparation à l'accès à une formation professionnelle.

scolaire défini, à faire la preuve des connaissances, des compétences acquises, des valeurs et attitudes démontrées pour obtenir le brevet et pour attester en fin de scolarité du niveau de savoir et de maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

La mission a pu constater que l'enseignement de complément de découverte professionnelle est organisé de façon très différente dans les différentes SEGPA visitées. La qualité et la diversité des activités proposées au sein des plateaux techniques et espaces de formation auxquels accèdent les élèves de SEGPA reposent sur les compétences des professeurs encadrant cet enseignement et leur capacité à répondre aux objectifs visés par cet enseignement.

Les enseignements de découverte professionnelle dans les ateliers sont souvent dispensés avec une forte composante professionnelle, bien en amont de la formation qualifiante en CAP. Il conviendrait de se limiter, dans le cadre des activités pratiques, à apporter les connaissances, les méthodes et les outils d'apprentissage permettant de s'approprier véritablement dans un premier temps, en référence au Parcours Avenir, la culture et les environnements professionnels découverts, et dans un second temps, les méthodes et les apprentissages facilitant le passage du « *technologique au professionnel au cycle 4* » et la poursuite d'études et la réussite ultérieure en lycée professionnel.

Pour les élèves, la découverte professionnelle s'enrichit en fonction des stages qu'ils trouvent et qu'ils effectuent au contact d'environnements professionnels. Mais en raison de contraintes réglementaires plus strictes et de l'arrivée en SEGPA d'élèves plus jeunes et souvent peu mobiles, la découverte professionnelle a de plus en plus tendance à donner lieu à des visites et des stages d'observation ou d'immersion organisés dans un périmètre géographique très restreint ou dans le lycée professionnel voisin, parfois sans lien avec le projet professionnel de l'élève et s'inscrit donc moins dans le cadre d'un partenariat avec des entreprises, des PME-PMI, des TPE, des sociétés ou des artisans.

Cette découverte de différents champs professionnels se construit aussi selon les opportunités offertes par la mise en réseau des SEGPA entre elles ou avec les lycées professionnels ou centres de formation d'apprentis (CFA) voisins.

5.1. Renforcer la mise en réseau des SEGPA et développer la liaison avec les lycées professionnels ou CFA pour ouvrir la découverte professionnelle à un ensemble plus vaste de champs professionnels

Dans les différentes académies et départements visités, deux champs professionnels, HAS et HABITAT prédominent au sein des SEGPA et sont associés dans 80 % des cas. Les champs professionnels ERE et VDL sont souvent proposés dans une logique de complémentarité et de mise en réseau des SEGPA. Le champ professionnel PI est sous représenté, très peu proposé et la mission note une tendance nette à le remplacer par les champs VDL ou ERE. La mesure réglementaire qui interdit d'affecter des élèves mineurs à des travaux impliquant l'utilisation, l'entretien ou la maintenance de machines comportant des éléments mobiles pour l'exécution du travail dans le respect du décret n° 2015-443 du 17 avril 2015³⁷, explique en partie la sous-représentation dont ce champ est l'objet.

³⁷ Décret entré en vigueur depuis le 2 mai 2015, qui a poursuivi le processus engagé en 2013 (cf. circulaire interministérielle du 23 octobre 2013). Pour les jeunes âgés de 15 ans au moins et de moins de 18 ans (entre 15 et 18 ans ?), la demande de dérogation a été remplacée par une déclaration de dérogation adressée à l'inspection du travail par le chef

Encart n° 4 : évolution des espaces et plateaux techniques de formation

Dans l'académie de Besançon :

Les élèves de la SEGPA du collège Saint Vit ont sollicité et obtenu de leur principal que les espaces et plateaux techniques de la SEGPA intégrés au collège soient identifiés autrement que par le terme SEGPA, jugé par eux trop discriminatoire à leur égard. Les espaces de formation ont été rebaptisés par la désignation des champs professionnels abordés en formation.

Dans l'académie de Lille :

La SEGPA du collège Jean Jaurès de Vieux-Condé (59) a transformé les espaces dédiés aux activités du champ professionnel « production industrielle » en espaces de formation et d'activités spécifiques au champ professionnel « vente distribution et logistique ». Les rayonnages ont été réalisés par la filière « structures métalliques » d'un lycée professionnel situé à proximité. Les élèves du collège et de la SEGPA ont collecté et reconditionné différents emballages pour configurer les espaces de vente et de distribution. Des espaces de vente au comptoir ont été réalisés. En fonction des périodes commerciales de l'année, ces espaces permettent aux élèves d'être mis en situation de vente, de négociation et de relation clientèle. Le professeur PLP de STI qui s'est reconverti dans le champ VDL a suivi une formation pour pouvoir enseigner ce champ professionnel.

Dans l'académie d'Orléans-Tours :

La SEGPA du collège André Malraux est implantée à proximité de zones commerciales. Les élèves de la SEGPA découvrent les métiers des services à la clientèle, ceux de la vente, de la distribution et de la logistique. Le plateau technique et les espaces de formation ont été réintégrés au centre du collège. Des baies vitrées offrent aux élèves l'opportunité de décorer régulièrement cette vitrine et de faire découvrir aux autres élèves du collège les activités menées au sein de la SEGPA.

La logique d'implantation des champs professionnels dans les différentes SEGPA visitées relève davantage d'une politique de financement des équipements et il faut l'associer à un triple constat : soit à l'effectif des élèves de SEGPA (au-delà de 64 élèves, un troisième champ est généralement proposé), soit aux difficultés de recrutement, de renouvellement des ressources humaines (PLP) en capacité d'intervenir, soit encore à l'existence antérieure de formations qualifiantes dans les SEGPA. Les capacités d'insertion professionnelle ou les besoins d'emplois au niveau V ne sont que trop rarement pris en compte pour décider des implantations et des champs professionnels à dispenser.

D'autres raisons ont présidé en académie au choix privilégié des deux champs HAS et HABITAT, par exemple la disponibilité de professeurs PLP, la carte de formation des CAP, les possibilités d'insertion professionnelle pour les CAP relevant des champs abordés. Pour autant, en 2017, les élèves de SEGPA ont obtenu une place dans différents CAP (dans 55 % des CAP existants) avec toutefois une correspondance souvent éloignée entre les champs abordés au sein de la SEGPA et les CAP identifiés par champs professionnels.

Quelle que soit l'offre de formation en CAP disponible sur un territoire, le critère de proximité géographique est très souvent mentionné comme un élément décisif pour des élèves généralement peu mobiles. L'existence ou non de réseaux de transport, le coût des transports, de l'internat ou de certains équipements qui incombe aux familles, conditionnent encore très fortement les choix des élèves et de leurs parents.

d'entreprise ou par le chef d'établissement. Si cette procédure s'est assouplie, **les obligations en matière de formation et d'information à la sécurité à remplir préalablement par le déclarant ont été renforcées. L'évaluation des risques doit comprendre une évaluation des risques spécifiques pour les jeunes travailleurs et leurs postes de travail ou de formation.** La formation à la sécurité doit être évaluée par l'établissement de formation avant toute affectation à ces travaux.

Encart n° 5 : mise en réseau des SEGPA entre elles et avec les LP ou CFA

Dans l'académie d'Aix-Marseille :

Les SEGPA s'organisent en réseau entre elles de façon à permettre la découverte d'autres champs professionnels, mais aussi avec des LP et des CFA afin d'organiser des périodes d'immersion à l'intention de leurs élèves.

Dans l'académie de Besançon :

Les enseignements de découverte au sein des SEGPA du champ professionnel HABITAT s'organisent pour les classes de cinquième et de quatrième autour d'activités préprofessionnelles reposant sur des références communes (peinture, plâtrerie, maçonnerie, électricité, etc.). Les SEGPA ainsi mises en réseau ont fait évoluer leurs plateaux techniques en investissant dans un domaine professionnel particulier, offrant ainsi aux élèves des différentes SEGPA des enseignements préprofessionnels et une découverte de métiers et d'environnements professionnels davantage spécialisés.

Dans l'académie de Paris³⁸ :

« Dix classes de l'enseignement adapté s'engagent en réseau pour se construire un avenir ». Cette expérience a concerné sept professeurs de vente enseignant en SEGPA qui, depuis trois ans, travaillent ensemble afin de mettre en place une pédagogie innovante en réseau fondée sur les attendus du champ professionnel des métiers de la vente (VDL). Depuis septembre 2015, deux professeurs de vente d'EREA ont rejoint l'équipe pour travailler sur les perspectives scolaires et professionnelles des élèves. Deux blogs ont été créés et servent de plateforme d'échanges. Une inspectrice a su créer les conditions d'une approche en réseau en proposant un temps de rencontre entre ces professeurs avec pour animateurs, un professeur de vente chevronné, un psychologue clinicien, un spécialiste de la grande difficulté scolaire rejoint depuis la rentrée 2016 par une professeure de lycée professionnel, exerçant à l'EREA, détentrice des 2 CA-SH options F et D. Un groupe classe de seconde (baccalauréat professionnel commerce) en EREA collabore avec les classes de SEGPA, avec un groupe classe ULIS et un groupe classe de CAP EVS option C, également en EREA. Chaque classe a son activité et crée ses produits ou ses prestations de service.

La mise en réseau des SEGPA qui s'organisent pour permettre une découverte professionnelle élargie aux différents champs ou aux formations des lycées professionnels apparaît plus facile à concrétiser en milieu urbain, dans les métropoles ou encore dans les territoires où les réseaux de transports existent et même parfois se développent. Les entretiens effectués lors de l'enquête ont souvent mis en lumière la nécessité de renforcer la liaison SEGPA / lycée professionnel et/ou CFA. En milieu rural, on peut réfléchir à faciliter l'accès aux élèves de SEGPA à des internats, espaces « structurants » de socialisation.

Préconisation : accentuer la découverte d'un nombre plus important de champs professionnels ou d'environnements de formation pour conforter le projet d'orientation des élèves de SEGPA, par l'évolution de la carte académique d'implantation des champs professionnels, par la mise en réseau des SEGPA, par la mise en réseau avec des LP ou CFA.

Compte tenu du nombre croissant d'élèves de SEGPA s'orientant vers les CAP des métiers d'art et d'artisanat, vers les CAP relevant du ministère de l'agriculture, ou plus largement vers des CAP sans lien direct avec les champs professionnels existant dans les SEGPA, il convient de prolonger le travail d'information approfondi sur les poursuites d'études possibles afin de limiter les choix par défaut. Le décrochage des élèves de SEGPA en première année de CAP est à rapprocher du sentiment de déception né des représentations souvent erronées que les élèves avaient des métiers et filières de formation ; il est aussi à associer à des jeunes qui se sont orientés par défaut dans des CAP qui ne

³⁸ « 10 classes de l'enseignement adapté s'engagent en réseau pour se construire un avenir », Paris, 2016.

répondent ni à leurs attentes initiales ni à leurs aptitudes réelles, ce qui ne fait qu'intensifier le phénomène de décrochage constaté. En amont de l'orientation en lycée professionnel dans les différents CAP, les familles et les élèves ont besoin d'être engagés dans un processus d'« orientation active » qui leur apporte une information véritablement éclairante sur les contenus et les métiers, leurs contraintes, les lycées professionnels proposant la formation associée afin qu'ils puissent hiérarchiser leurs vœux et choisir une voie ou une filière de formation en toute conscience et en pleine confiance.

Encart n° 6 : accompagnement dans l'orientation des élèves de SEGPA

Dans l'académie de Lille

Les services de la CSAIO de l'académie de Lille analysent les demandes de poursuites d'études formulées par les élèves de SEGPA, les élèves, filles et garçons, affectés en CAP, ceux affectés sur leur vœu 1. Un guide spécifique « après la troisième SEGPA, choisir sa formation » a été élaboré à partir des ressources et informations nationales de l'Onisep sur les métiers et les formations : choisir un CAP pour apprendre un métier, comment préparer un CAP, calendrier des parents, les aides financières, « des métiers selon mes goûts », métiers et CAP par secteurs d'activités (en référence aux champs professionnels découverts en SEGPA). Il est à noter que la cellule et la mission de lutte contre le décrochage suivent plus particulièrement le phénomène de décrochage en CAP.

La liaison SEGPA - lycée professionnel apparaît essentielle si l'on veut éviter le décrochage en première année de CAP de ces élèves. De ce fait, la formation des professeurs PLP de CAP, confrontés à l'accueil des élèves de SEGPA désormais majoritaires en CAP, s'avère également nécessaire. Il faut s'efforcer de penser le processus depuis l'amont jusqu'au lycée en concertation maximale avec les parents afin d'éviter le décrochage post-troisième. Les données sur le décrochage des élèves qui suivent une formation en CAP amènent la mission à s'interroger sur les modalités d'un accompagnement plus efficace des élèves de SEGPA qui leur permettrait de mieux vivre l'entrée et la formation en lycée professionnel.

Il s'agit de faire preuve de la vigilance nécessaire et suffisante concernant la poursuite d'un accompagnement spécialisé (professeurs PLP détenteurs du CAPPEI), des mesures d'adaptations. Il s'agit de poursuivre le travail engagé en SEGPA sur les compétences transversales et relevant des enseignements généraux, sur la poursuite des projets individuels de formations construits, sur la maîtrise du langage à l'oral et à l'écrit. La situation particulière de l'accueil en CAP des élèves de SEGPA en situation de handicap devrait être aussi mieux prise en compte et plus particulièrement en cohérence avec le développement des ULIS-pro.

Préconisation : adapter la formation à destination des professeurs de lycée professionnel intervenant en CAP pour renforcer leurs compétences dans l'accueil des élèves de SEGPA et pour contribuer à une meilleure liaison entre la classe de troisième et le lycée professionnel.

5.2. Associer la construction des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que celles du Parcours Avenir à la construction du projet d'orientation de l'élève de SEGPA

La mission a constaté que l'enseignement de complément de découverte professionnelle dispensé sur la base d'activités ayant un caractère très professionnalisant ne s'inscrit pas toujours dans une

référence claire à l'acquisition du socle de compétences, de connaissances et de culture ni dans une référence explicite aux compétences à travailler ; cet enseignement n'est pas non plus pensé en articulation avec les différentes disciplines enseignées. Pourtant, la réactualisation récente des documents ressources relatifs aux différents champs professionnels prend en compte le socle commun de connaissances, de compétences et de culture tout en laissant une marge d'autonomie importante pour l'organisation des différentes activités de découverte professionnelle.

Les observations de terrain donnent l'impression que les activités menées dans le cadre des champs professionnels ou que le travail autour des stages qu'effectuent les élèves (préparation, suivi, exploitation) sont en quelque sorte « juxtaposés » et qu'aucun fil conducteur ne les relie entre eux. Il s'agit pourtant d'établir une continuité de la cinquième à la troisième, alors qu'il est préconisé (référentiel du Parcours Avenir) que les élèves découvrent ou explorent par strates successives des secteurs ou des environnements professionnels, des métiers, des activités, des voies de formation, et enfin les outils, les méthodes et les pratiques de professionnels. Le Parcours Avenir n'est donc pas véritablement intégré, faute d'un ancrage suffisant dans les enseignements et d'un lien évident avec les compétences visées et les activités de découverte professionnelle.

Le même constat vaut pour les compétences des Parcours citoyen, d'éducation artistique et culturelle, santé, à l'exception de projets ponctuels de SEGPA ou de collège. Les enseignements pratiques interdisciplinaires qui pourraient être mis en œuvre sur la base des activités à caractère professionnel proposées sont rarement construits en concertation avec les PESPÉ et les PLC, si ce n'est toutefois au travers de la participation des élèves de SEGPA à des projets ponctuels ou des concours ou des « challenges ».

Notons à cet endroit que les documents - ressources concernant les champs professionnels sur le site Eduscol, initialement élaborés en 2009, ont fait l'objet d'une réactualisation récente et d'une publication le 20 octobre 2017.

Chaque document-ressource précise pour un champ professionnel donné :

- les relations entre activités et métiers ;
- les formations qualifiantes de niveau V ;
- les activités professionnelles de référence ;
- la typologie des activités de formation en classe de quatrième et de troisième ;
- l'organisation fonctionnelle d'un plateau technique.

Les activités professionnelles de référence n'ayant pas, à la différence des programmes officiels, de caractère prescriptif, elles servent effectivement de « référence » aux professeurs de lycée professionnel qui interviennent sur les différents champs professionnels. Le texte explicatif précise pourtant bien que « *l'objectif en SEGPA ne vise pas à qualifier les élèves, mais à les aider à construire un projet de formation en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes. Pour atteindre cet objectif, il convient donc de leur permettre de découvrir des activités professionnelles de référence afin d'appréhender la réalité des métiers et de l'environnement économique et social* »³⁹.

³⁹ Ressource Eduscol, cycle 4, enseignement en SEGPA, champ professionnel, « activités professionnelles de référence », cf. exemple du champ HABITAT, page 4.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/SEGPA_EREA/36/0/RA16_C4_SEGPA_Habitat_821360.pdf

Dans la proposition qui est faite des activités de formation en classes de quatrième et de troisième qui anticipent les activités professionnelles développées en CAP, une confusion semble s'être installée entre une préprofessionnalisation qui doit avoir comme objectif essentiel la découverte des activités professionnelles de référence et une professionnalisation avant l'heure.

Si la mission axe ici son intérêt sur cet enseignement de complément, c'est aussi en raison des attentes formulées dans la circulaire de 2015 relative aux enseignements adaptés en SEGPA : « *Le livret scolaire défini à l'article D. 311-6 du code de l'éducation atteste les connaissances et compétences acquises qui seront prises en compte pour l'attribution de celui-ci. Tous les élèves de classe de troisième bénéficiant de la SEGPA pourront être présentés au diplôme national du brevet (DNB), plus particulièrement à la série professionnelle (DNB pro)* ». ⁴⁰

Dans la perspective de l'acquisition du socle et des exigences du cycle 4 (compétences à travailler, contenus), il conviendrait donc que les professeurs de lycée professionnel intervenant au titre de la découverte professionnelle et des différents champs professionnels se recentrent sur la typologie des activités de formation décrites et articulées avec les connaissances associées données en exemples et mises potentiellement en relation avec le socle commun.

Dans les documents-ressources actualisés, des activités des enseignements et des compétences à travailler du cycle 4 sont associées à la « typologie des activités de formation » (cf. page 5 document Eduscol, cycle 4, enseignement en SEGPA, champ professionnel) et sont également indiquées quelques compétences du cycle 3. Cette double référence aux compétences des cycles 3 et 4 incite manifestement les enseignants à traiter avant tout les contenus et programmes du cycle 3. Même si, dans l'esprit des rédacteurs de ces documents, certaines activités qui y sont décrites peuvent prendre appui sur les seuls acquis du cycle 3, il convient, dans la perspective de présenter un taux plus important d'élèves au DNB pro, de faire prendre conscience aux enseignants de la nécessaire mise en relation entre les activités de formation et les enseignements et compétences à travailler des programmes du cycle 4 ayant fait l'objet d'adaptations ⁴¹.

Il appartient dorénavant aux professeurs concernés, au travers de leurs activités, de leurs projets de découverte professionnelle, sur les espaces et plateaux techniques, lors des stages d'observation ou d'immersion, lors des visites d'entreprise et des rencontres avec des professionnels ou partenaires, de penser et de construire plus finement cette imbrication étroite avec les compétences du socle.

Les PLP, qui participent pourtant aux réunions de coordination et de synthèse qui concernent de près le projet individuel de formation de chaque élève, doivent conforter leur approche de l'enseignement de complément de découverte professionnelle en l'articulant davantage avec les compétences du Parcours Avenir, mais aussi en construisant avec leurs collègues PESPÉ et PLC des liens interdisciplinaires sur la base des activités et projets menés dans les locaux et espaces dédiés aux champs professionnels.

Préconisation : Faire en sorte que les professeurs en charge de l'enseignement de complément de découverte professionnelle se recentrent sur la typologie des activités de formation décrites par les documents - ressources, les accompagner dans la construction, l'organisation et la planification de

⁴⁰ Extraits de la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015, enseignements adaptés, segpa, § 6. Préparation à l'accès à une formation professionnelle.

⁴¹ Notes de service n° 2016-156 et n° 2016-157 du 12 octobre 2016 sur le référentiel de formation relatif aux sciences et à la technologie et sur le référentiel d'enseignement de l'histoire-géographie-EMC pour la série professionnelle.

leur enseignement dans une référence constante aux compétences du socle, aux programmes du cycle 4 et du Parcours Avenir.

Encart n° 7 : articulation découverte professionnelle et construction des compétences du socle

Dans l'académie de Lille :

À l'initiative d'une inspectrice IEN ET-STI ayant en charge la filière du bâtiment et du gros œuvre, les élèves de SEGPA et leurs professeurs se sont vus confier la rénovation de leurs espaces de formation. Ainsi, en partenariat avec le principal du collège et ses agents techniques ouvriers spécialisés et le soutien de la collectivité territoriale, un projet a été adopté : réalisation et aménagement de vestiaires, aménagement d'un magasin d'outillage. Les élèves découvrent les activités de référence du champ HABITAT. Dans le cadre de séquences de formation, les élèves découvrent les métiers de plâtrier, de plaquiste, de peintre, de menuisier agenceur ou installateur, de magasinier. En lien avec les compétences et domaines du socle et dans le cadre de différents apprentissages de mathématiques, d'arts plastiques en référence aux programmes et aux parcours, au travers des activités, les élèves mobilisent des connaissances et des compétences relevant des différentes disciplines scientifiques et technologiques (géométrie, représentation, procédures et protocoles de pose et de montage...). Avec le soutien des élèves de la SEGPA et les ressources des espaces techniques du champ HAS, une inauguration de ces espaces rénovés, avec à la clef une présentation orale de la démarche de projet initiée, est prochainement prévue.

5.3. Exploiter le potentiel offert par le numérique pour apprendre

Depuis 2009, seul le champ professionnel « vente distribution magasinage » a évolué vers le champ « vente distribution logistique » pour une plus grande cohérence avec la réalité des activités professionnelles développées en entreprise et les diplômes de niveau V correspondants. Or, les activités professionnelles dans leur ensemble sont traversées par des évolutions majeures qui transforment en profondeur les environnements professionnels et les activités associées : transformations par le numérique et, grâce aux évolutions de l'informatique, déploiement des objets et systèmes connectés et communicants, des réseaux, évolution des matériaux, des énergies, approches transversales et collaboratives autour de la réalisation d'objets, de biens, d'ouvrages ou de services. Il conviendrait maintenant de réactualiser la typologie des activités et d'insister sur la place du « numérique pour apprendre »⁴².

Encart n° 8 : le numérique au service des apprentissages des élèves de SEGPA

Dans l'académie de Caen :

La visite de la SEGPA du collège Léopold Senghor à Ifs (14) a ouvert sur l'observation des travaux réalisés par deux enseignants du champ HABITAT. Ces deux enseignants contribuent en académie à la formation des collègues PLP, titulaires ou contractuels. Ils concourent à l'évolution des pratiques pédagogiques par l'utilisation d'outils et d'applications numériques : cartes mentales, tablettes, smartphones, QR Code au service des projets éducatifs et professionnels initiés dans leurs ateliers.

Ces outils et ces méthodes d'enseignement innovantes favorisent la réussite scolaire et développent l'autonomie des élèves, participent de leur formation en tant que citoyens responsables et autonomes à l'ère du numérique en les préparant aux métiers actuels qui ont largement recours à la digitalisation. Ces usages correspondent aux attentes liées à la réforme du collège, et plus particulièrement à la mise en œuvre du programme du cycle 4 dans les classes de quatrième et troisième SEGPA.

⁴² Marin Brigitte, *Pédagogies innovantes et outils numériques : quels usages et quels effets sur les apprentissages et la construction des savoirs en classe de SEGPA ?* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 61, 2013.

Les élèves sont également motivés par la mise en œuvre de démarches pédagogiques de projet qui permettent de créer des passerelles entre les enseignements généraux, ceux de technologie et ceux centrés sur la découverte des métiers. Ces projets sont présentés aux élèves à partir d'extraits des cartes mentales imprimées sur chaque sorte de travail. Des dossiers - ressources (PDF, liens numériques, etc.) accompagnent ces cartes mentales. Des QR codes sont placés sur chacune des branches des cartes mentales et font référence à des consignes indiquées ou filmées par le professeur ou renvoient à d'autres ressources numériques. Les élèves ont la possibilité de les visionner à la demande, via l'utilisation de smartphones ou de tablettes.

Cette approche pédagogique permet à l'enseignant de consacrer plus de temps à l'accompagnement des activités des élèves, à des échanges davantage centrés sur le développement des compétences. Il axe moins ses interventions sur la transmission descendante de consignes ou de prérequis ou de connaissances spécifiques. Son intervention permet davantage de remédiation lorsqu'elle est nécessaire ou qu'elle intervient en réponse aux besoins spécifiques des élèves le cas échéant. L'usage du numérique permet aux enseignants de la SEGPA de IFS de construire une nouvelle modalité d'enseignement grâce à laquelle l'élève développe son autonomie. Les enseignants réaffirment avec conviction le potentiel encore insuffisamment exploité des avantages liés à l'usage du numérique dans leurs pratiques professionnelles et de l'impact qu'il a sur la motivation des jeunes.

Préconisation : équiper les SEGPA de ressources ou d'outils numériques (vidéos, réalité augmentée, réalité virtuelle et découverte en mode immersif) permettant de découvrir un plus grand panel de métiers et d'environnements professionnels.

Cette préconisation suppose de porter une attention aux compétences de lecture des élèves de SEGPA, de travailler avec eux et à partir de ces ressources, le champ lexical associé.

L'acquisition de compétences transversales en communication et en organisation, que les futurs employeurs réaffirment souvent comme faisant partie de leurs attentes, doit aussi faire l'objet d'une attention particulière et il convient de dispenser aux élèves ces méthodes et outils de formation, car elles sont de nature à aider les élèves de SEGPA à s'organiser, à planifier, à anticiper les délais et les ressources nécessaires à l'avancement de tout projet. L'organisation de revues de projet oblige à expliciter sa démarche à l'écrit comme à l'oral, à revenir sur ce qui a été réalisé et à interroger les écarts, mais aussi les raisons des écarts entre ce qui avait été planifié et ce qui a été réalisé, compétence indispensable à leur poursuite d'études et à leur future insertion professionnelle.

Préconisation : initier les élèves aux méthodes et aux outils de planification, de communication, de conduite et de revue des projets engagés dans le cadre de la formation.

5.4. Installer les enseignements de sciences et technologie dans l'emploi du temps des élèves, condition nécessaire pour leur permettre de réussir les épreuves du DNB série professionnelle

*« Tous les élèves de classe de troisième bénéficiant de la SEGPA pourront être présentés au diplôme national du brevet (DNB), plus particulièrement à la série professionnelle (DNB pro) ».*⁴³

⁴³ Extraits de la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015, enseignements adaptés, SEGPA, § 6, Préparation à l'accès à une formation professionnelle.

Le diplôme national du brevet, série professionnelle, propose, comme pour le DNB de la série générale, une épreuve écrite de sciences et technologie. La mission a régulièrement constaté l'absence, dans l'emploi du temps des élèves de SEGPA, de cet enseignement obligatoire. Lorsqu'il existe, cet enseignement de sciences et technologie est rarement pris en charge par des PLC du collège, qu'il s'agisse des PLC de sciences de la vie et de la terre, de physique-chimie ou de technologie. En règle générale, il est pris en charge dans sa globalité par les PESPÉ dans le prolongement de l'enseignement des sciences du cycle 3 ; lorsqu'il est pris en charge par les PLP, il est alors souvent intégré à l'horaire de l'enseignement de complément de découverte professionnelle qu'il majore, mais sans être réellement dispensé.

La mission a constaté à plusieurs reprises au cours de ses échanges que les enseignants n'ont pas toujours connaissance des programmes de sciences et technologie dont les contenus ont fait l'objet d'une adaptation pour les épreuves du DNB professionnel.

Il s'agit, pour les enseignements de sciences et de technologie, d'aider les élèves à comprendre le monde qui les entoure et de leur donner la possibilité de décrire, de donner du sens à l'exploration des liens entre les sciences et les technologies également présentes au sein des champs et environnements professionnels qu'ils sont amenés à découvrir. L'articulation entre les programmes de sciences et de technologie et l'enseignement de découverte professionnelle est nécessaire et elle est du reste indiquée dans les programmes adaptés pour les élèves se présentant au DNB pro.

Or, les PLP qui encadrent l'enseignement de complément de découverte professionnelle sont et restent très spécialisés sur un unique champ professionnel. À titre d'exemple, il n'est pas rare de voir apparaître la dénomination en académie de sous-champs professionnels tels que « couverture », « maçonnerie », « pressing », « cuisine », etc. en relation directe avec la spécialité, la valence et le statut du PLP intervenant.

Pour les professeurs PLP, dont le recrutement s'opère souvent sur un vivier académique de professeurs contractuels et dont le service est conséquent en classes de quatrième et troisième, il leur est difficile de proposer des activités extérieures à leur savoir-faire ; ils ne parviennent en tout cas pas, faute de formation adéquate, à élargir leurs approches professionnelles aux dimensions technologiques et scientifiques pour répondre aux besoins et exigences de la formation des élèves.

Lorsque la mission a questionné les équipes de direction et les enseignants concernés sur la nature de l'enseignement de sciences et de technologie, les réponses ont le plus souvent fait mention d'un enseignement de technologie effectivement liée à la spécialité ou au champ professionnel abordé par l'enseignant en charge de cet enseignement, et ont fait le constat que les programmes ne sont pas enseignés au niveau d'exigences attendu en termes de compétences et de contenus. Par l'étude de l'emploi du temps des élèves, la mission a constaté, sauf exception, l'absence de tout service d'enseignant de sciences et de technologie. Or, cette situation hypothèque les chances de réussite des élèves aux épreuves écrites de sciences et technologie du DNB professionnel.

Préconisation : s'assurer que les enseignements de sciences et de technologie sont inscrits à l'emploi du temps des élèves de SEGPA et dispensés en conformité avec les contenus attendus et au niveau d'exigences requis par un professeur possédant les compétences nécessaires.

À défaut de disposer d'enseignants PLC pour assurer ces enseignements, il convient d'accompagner ou de former les enseignants PESPÉ et PLP qui prennent en charge l'enseignement de sciences et

technologie. Une solution consisterait, dans un premier temps et à défaut de PLC disponibles, à envisager la mise en œuvre d'un co-enseignement avec des PLC de sciences et technologie du collège. Dans tous les cas, ils doivent pouvoir progresser dans l'appropriation des différents volets des programmes du cycle 4 ainsi que dans la connaissance des programmes et contenus de sciences et technologie et du Parcours Avenir.

Ces constats renvoient à la didactique des disciplines et aux différences qui peuvent exister entre cultures professionnelles et univers professionnels qui se méconnaissent parfois ; ils pointent aussi une difficulté à travailler en équipe et à trouver du temps pour un travail de conception et de réalisation collaboratif centré, par exemple, sur des projets communs ou des séquences partagées de formation.

Conclusion : Quelles marges de progrès et quelles avancées qualitatives envisageables pour les SEGPA ?

Sans une implication de tous les acteurs, le principe d'inclusion peine à évoluer au sein de la structure SEGPA. L'inclusion, individuelle, partielle ou totale, se développe progressivement et de façon très variable selon les différentes académies et établissements visités. Les évolutions sont à l'initiative des équipes de direction et des équipes enseignantes lorsqu'elles font preuve de volontarisme. En dernière instance, ce sont les chefs d'établissement et leurs équipes de direction, avec les directeurs adjoints en charge de la SEGPA, qui restent les chefs d'orchestre des dispositifs inclusifs. Le principe d'inclusion se maintient dans un entre-soi où perdurent des modalités d'accompagnement et de soutien aux élèves en grande difficulté, mais aussi des habitudes de fonctionnement et des organisations pédagogiques traditionnelles. **La construction des modalités inclusives mises en œuvre au cycle 3 doit être poursuivie, prolongée au cycle 4, en réponse à la loi et aux enjeux d'une École inclusive.**

L'absence d'indicateurs qualitatifs précis vis-à-vis du traitement de la grande difficulté scolaire ne permet pas toujours d'évaluer les bénéfices apportés par la construction en l'état des plans individuels de formation. Des freins, des difficultés mais aussi des avancées ont été identifiés et discutés dans le cadre de cette mission qui s'est voulue à l'écoute des acteurs et personnels de l'éducation nationale ayant témoigné de leurs pratiques.

Pour développer ces modalités inclusives et de traitement de la difficulté, il convient qu'elles soient davantage accompagnées par les différents corps d'inspection ; à défaut de pouvoir tous les mobiliser, on pourrait envisager de les conforter dans leurs missions sous la forme d'un inspecteur référent du collège qui veillerait plus particulièrement, avec le chef d'établissement et le directeur adjoint en charge de la SEGPA, à l'inclusion du projet de la SEGPA au projet d'établissement du collège, aux indicateurs de réussite et de pilotage pédagogique, au plan de formation en établissement, aux personnels prenant en charge les élèves de SEGPA.

Il apparait aussi souhaitable de faire évoluer le recrutement et le statut actuel des directeurs adjoints de SEGPA, organisateurs des plans de formation individualisés et adaptés à la situation de chaque élève, vers le statut actuel de personnel de direction. Une attention particulière doit être accordée au recrutement et à l'affectation des personnels enseignants, affectation qui pourrait être associée à l'existence de compétences spécifiques ou d'une certification dans le champ du traitement de la grande difficulté scolaire, mais aussi à la stabilité et à la formation des équipes

enseignantes constituées. Compte tenu de l'investissement requis attendu pour le traitement de la difficulté des élèves de SEGPA, il convient d'assurer la pérennité des ressources et moyens mis en œuvre et des efforts engagés.

Au cycle 4, certaines disciplines ou certains enseignements offrent déjà un cadre possible à la concrétisation, au développement de l'inclusion et à l'évolution des pratiques pédagogiques pour le traitement des difficultés. L'accompagnement personnalisé, les enseignements pratiques interdisciplinaires, l'aide aux devoirs ouvrent aussi des opportunités pour concrétiser les différentes formes ou modalités d'inclusion (co-intervention, co-enseignement). Il convient d'envisager d'autres pistes comme celle qui consisterait à **privilégier, lorsque l'occasion se présente, les inclusions collectives dans le cadre d'enseignements proposant des approches pédagogiques ou didactiques adaptées (classe inversée, travail en îlots, etc.)**.

Ces évolutions doivent pouvoir être discutées au sein de la liaison école - collège et des conseils pédagogiques, dans le cadre des réunions de synthèse et de coordination avant d'être mises en œuvre par les PESPE, les PLP et les PLC. Il s'agit, pour reprendre les propos d'une inspectrice, d'évoluer du « *penser ensemble* » au « *construire ensemble* ». Dans la perspective d'une mutualisation des moyens et des ressources humaines au service du traitement de la difficulté scolaire au profit de la coordination des projets de formation individualisés des élèves, **il convient d'envisager une dotation horaire globalisée (DGH) unique collège - SEGPA pour simplifier le pilotage des deux structures administratives**.

La proposition qui consisterait à apparenter les missions des professeurs des écoles spécialisés aux missions définies pour les coordonnateurs des ULIS permettrait certainement d'aller au-delà des simples inclusions ponctuelles, partielles ou collectives. Des modules co-construits et co-enseignés sur l'année scolaire, entre PLC, PESPE et PLP autour du traitement de la grande difficulté scolaire, devraient pouvoir se développer. En mobilisant et en combinant les moyens, les ressources et les horaires dédiés aux différents enseignements et parcours **au service des plans de formation individualisés de chaque élève, la création de tels modules devraient permettre aux professeurs en charge des élèves de SEGPA de répondre ainsi plus facilement aux exigences des différents cycles**.

La découverte professionnelle, enseignement apprécié des élèves, doit accompagner les jeunes dans l'acquisition des compétences du socle et du Parcours Avenir et leur ouvrir de réelles perspectives de poursuites d'études, une meilleure connaissance des métiers et des voies de formation. Gage d'une meilleure réussite en CAP, l'enseignement de découverte professionnelle, à l'instar des autres enseignements, doit être porteur d'ambition et de motivation pour relever le pari d'une validation des compétences du socle commun de connaissances et de culture. **Le caractère parfois trop professionnalisant des activités menées au sein des champs professionnels de la SEGPA doit s'atténuer au profit d'une montée en compétences des élèves en lien avec la maîtrise du socle**.

Pour favoriser la mobilité des élèves, une découverte plus ouverte des champs professionnels, la mise en réseau des SEGPA, les liaisons renforcées entre les SEGPA et les lycées professionnels ou CFA méritent être confortées. En effet, les élèves de SEGPA restreignent trop souvent leur choix d'études post-troisième à un environnement social et économique géographiquement proche du domicile parental, parce qu'ils le connaissent déjà ou l'ont découvert à la faveur d'un stage et qu'ils le considèrent, avec leur famille, comme sécurisant. Faire évoluer, mettre en synergie ou mixer les champs professionnels tels que définis pour permettre une découverte professionnelle élargie pourrait constituer une première solution à cette problématique. Des initiatives sont déjà prises dans

différentes académies. Des actions de liaison entre les SEGPA et les lycées professionnels ou CFA partenaires, sur le modèle de celles mises en œuvre pour réussir l'entrée en lycée professionnel pourraient se mettre en place avec une vigilance accrue sur la continuité de l'enseignement général dispensé en CAP. **Les initiatives permettant actuellement de former des élèves de SEGPA en immersion au sein de lycées professionnels ou CFA partenaires et dans le cadre de travaux pratiques transplantés pourraient être encouragées.**

Pour les élèves de SEGPA, il s'agit donc d'aller vers un approfondissement des apprentissages à l'issue du cycle 3 de consolidation des acquis tout en visant les compétences à travailler du cycle 4 **des programmes ayant fait l'objet d'une adaptation.**

Une **certification partielle des acquis** des élèves permettrait de sécuriser et de soutenir sans risque l'ambition d'une élévation du niveau de compétences pour les élèves de SEGPA. **Face aux réserves émises, il conviendrait de sensibiliser les professeurs de SEGPA (PESPÉ et PLP) aux attentes et exigences du DNB série professionnelle. De même que le CFG pourrait à terme être délivré à partir d'un niveau de performance démontré au travers des épreuves du DNB de la série professionnelle. Cette disposition permettrait de relever le défi d'une réussite qui irait au-delà du certificat général de formation, avec une préparation et une présentation plus systématiques des élèves de SEGPA au DNB de la série professionnelle ce qui aurait par ailleurs pour conséquence de limiter le recours aux dispenses d'épreuves.**

Dans plusieurs pays européens⁴⁴ et hors Europe, la question de l'inclusion des élèves et du traitement de leurs besoins particuliers est davantage prise en compte. Ces retours d'expériences, comme ceux identifiés dans le cadre de cette mission, déployés dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants, devraient permettre également aux cadres assurant le pilotage des SEGPA, aux équipes de direction et directeurs adjoints en charge des SEGPA, aux équipes pédagogiques, de progresser.

Pour les élèves de la SEGPA et pour ceux du collège, il s'agit de faire face aux besoins de tous afin de leur permettre de répondre au mieux aux enjeux et défis qui se présenteront à eux : acquisition du socle de connaissances, de compétences et de culture ; réussite au DNB de la série professionnelle ; poursuites d'études et insertion professionnelle réussie dans la société.

Les préconisations formulées par la mission peuvent, à court ou moyen terme, permettre d'aboutir à une plus grande valorisation et à une meilleure cohérence du travail pédagogique engagé par l'ensemble des acteurs de terrain concernant la prise en charge d'élèves et le traitement de la grande difficulté scolaire. Ces préconisations souhaitent faire écho au projet d'une école bienveillante, mais qui n'en doit pas moins rester exigeante et davantage inclusive.

Il s'agit donc de conforter la SEGPA dans sa spécificité et de la considérer, non comme une structure à part ou qui se referme sur elle-même, **mais plutôt comme un « pôle ressource de la difficulté scolaire », ouvert sur son environnement, dynamique et efficace du traitement plus global de la grande difficulté scolaire et favorisant, comme les ULIS le proposent, l'inclusion, l'individualisation et les adaptations à destination de tous les élèves en difficulté et en réponse à leurs besoins.**

⁴⁴ Cf. annexe 6, bibliographie : Études internationales sur la difficulté scolaire et les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Rappel des préconisations

Sur la base de l'étude de la bibliographie, des ressources disponibles (cf. annexe) et des éléments statistiques obtenus, à partir des retours d'expériences ainsi que des rencontres et entretiens organisés en académies, la mission est en mesure de formuler un ensemble de recommandations récapitulées ci-dessous et qui se situent dans le prolongement de celles déjà établies dans différents rapports publics, notamment le rapport de mai 2010 sur *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* ou celui de novembre 2013 sur *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*⁴⁵ :

Au niveau national

Page 31 Généraliser des outils du type « OPEN Scol » en capacité d'intégrer et d'agréger les différents dispositifs d'aide et d'accompagnement (PAI, PAP, PPS, PPRE), le projet d'orientation constitutifs du projet individuel de formation et évalué dans le cadre des réunions de coordination et de synthèse associant les PE, PESPÉ et PLC pour un meilleur suivi de chaque élève de SEGPA et une plus grande communication avec les familles. Assurer son caractère opératoire avec d'autres applications comme Pronote ou le Livret scolaire unique ou folios

Au niveau académique

Page 9 Définir à l'échelle de chaque département puis à l'échelle de l'académie des critères identiques pour la constitution et le traitement des dossiers présentés en CDOEASD

Page 29 Donner un accès de consultation des évaluations et du parcours antérieur de l'élève entrant en sixième inclusive aux PLC, PLP et PESPÉ. Les éléments non confidentiels relatifs au traitement antérieur de la difficulté scolaire et versés aux dossiers soumis à l'expertise des commissions départementales d'orientation (CDO) devraient être connus des enseignants et partagés

Page 20 En académie, dans les EPLE, prendre des mesures de gestion des ressources humaines susceptibles de stabiliser les équipes pédagogiques qui s'investissent dans la mise en œuvre de stratégies pédagogiques et dispositifs inclusifs en SEGPA

Page 25 Identifier pour chaque SEGPA un inspecteur référent, interlocuteur des instances et de l'autorité académique et départementale, de l'équipe de direction, relais pédagogique des différents corps d'inspection auprès du chef d'établissement, du directeur adjoint en charge de la SEGPA et des équipes pédagogiques

⁴⁵ Rapport IGEN - IGAENR n° 2013-095, *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, novembre 2013.

- Page 27 Conforter le rôle du directeur adjoint en charge de la SEGPA en termes de coordination et de pilotage pédagogiques des équipes enseignantes sous couvert du chef d'établissement et de l'inspecteur référent afin d'améliorer la coordination des projets individuels de formation, d'orientation et les dispositifs de traitement de la difficulté
- Page 26 Au plan académique, départemental ou par bassin d'éducation, à l'initiative des cadres académiques associés, co-animer le réseau des directeurs adjoints de SEGPA pour les conforter au sein de l'équipe de direction dans leurs missions de conduite de partenariats, de management des équipes pédagogiques et des dispositifs de traitement de la grande difficulté
- Page 33 Proposer une formation continue en établissement en équipe pluridisciplinaire et intercatégorielle constituée des professeurs PESPÉ, PLC et PLP travaillant en faveur des élèves de SEGPA et de collège pour les accompagner et les aider à construire des situations et des modalités de prise en charge d'élèves à besoins particuliers (inclusion, co-enseignement, différenciation, adaptation des supports) et favoriser ainsi leur montée en compétences professionnelles
- Page 41 Faire en sorte que les professeurs en charge de l'enseignement de complément de découverte professionnelle se recentrent sur la typologie des activités de formation décrites par les documents ressources, les accompagner dans la construction, l'organisation et la planification de leur enseignement dans une référence constante aux compétences du socle, aux programmes du cycle 4 et du parcours avenir
- Page 38 Accentuer la découverte d'un nombre plus important de champs professionnels ou d'environnements de formation pour conforter le projet d'orientation des élèves de SEGPA, par l'évolution de la carte académique d'implantation des champs professionnels, par la mise en réseau des SEGPA, par la mise en réseau avec des LP ou CFA
- Page 43 Équiper les SEGPA de ressources ou d'outils numériques (vidéos, réalité augmentée, réalité virtuelle et découverte en mode immersif) permettant de découvrir un plus grand panel de métiers et d'environnements professionnels
- Page 39 Adapter la formation à destination des professeurs de lycée professionnel intervenant en CAP pour renforcer leurs compétences dans l'accueil des élèves de SEGPA et pour contribuer à une meilleure liaison entre la classe de troisième et le lycée professionnel
- Page 34 Formaliser et diffuser les pratiques pédagogiques adaptées, apporter aux équipes enseignantes des retours d'expériences pour mieux identifier les difficultés et lever les freins rencontrés, initier une journée académique et intercatégorielle des enseignements adaptés

Page 34 Constituer un groupe de travail académique spécifique aux enjeux de la SEGPA et un vivier de formateurs pour traiter des questions de différenciation pédagogique, d'adaptation et d'inclusion au travers de parcours de formation personnalisés

Au niveau local, au niveau de l'EPL

Page 14 Faire évoluer le regard dépréciatif porté sur la SEGPA par une meilleure communication sur la capacité inclusive des SEGPA. Communiquer davantage en direction des parents et des enseignants sur les retours d'expérience, démontrer que la SEGPA reste en capacité de traiter et de résorber la grande difficulté scolaire et conduire à la réussite

Page 10 Consolider l'avis de la CDOEASD par une communication renforcée en direction des familles concernées ; étayer la proposition d'orientation en SEGPA par des éléments de diagnostic et des recommandations d'aménagement ou d'adaptation ou de compensation en réponse aux difficultés et besoins spécifiques des élèves

Page 11 À l'occasion des conseils écoles-collège, dans le cadre du conseil de cycle 3, en appui du livret unique de scolarité, évaluer les mesures mises en œuvre pour le traitement de la difficulté scolaire et renseigner le dossier de saisine de la CDOEASD avec des éléments de diagnostic sur les difficultés persistantes et des préconisations sur la continuité des dispositifs (PAP, PAI, PPS, PPRE) mis en œuvre à l'école primaire

Page 23 Inscrire dans les contrats d'objectifs de l'EPL des indicateurs de performance et des plans d'action associant le collège et la SEGPA et traduisant les avancées qualitatives en matière d'inclusion, de traitement de la difficulté scolaire et de suivi des progrès des élèves de SEGPA

Page 20 Organiser le temps scolaire, les espaces de formation, la temporalité des activités d'enseignement pour permettre aux équipes pédagogiques d'adapter les apprentissages aux besoins particuliers des élèves ; favoriser et renforcer le travail coopératif autour des contenus et formes d'intervention pédagogique entre enseignants

Page 22 Pour le cycle 4 et afin de répondre au principe d'inclusion, structurer et organiser les services, les interventions des enseignants et des élèves de SEGPA autour de projets concrets anticipés, programmés et/ou initiés durant l'année

Page 18 Encourager la modularisation des enseignements, favoriser des organisations didactiques et pédagogiques souples en réponse aux besoins des élèves et à la capacité organisationnelle des équipes pédagogiques

Page 34 Instaurer un temps de concertation hebdomadaire banalisé pour les enseignants afin qu'ils puissent concevoir ensemble leurs supports et leurs stratégies d'adaptation

- Page 45 S'assurer que les enseignements de sciences et de technologie sont inscrits à l'emploi du temps des élèves de SEGPA et dispensés en conformité avec les contenus attendus et au niveau d'exigence requis par un professeur possédant les compétences nécessaires
- Page 29 Détecter dès la classe de cinquième les élèves de SEGPA en mesure de se présenter au DNB série professionnelle, les accompagner et les préparer à ces épreuves, mettre en œuvre les dispositifs d'accompagnement pour mieux assurer leur réussite (AP, « Devoirs faits », etc.)
- Page 43 Initier les élèves aux méthodes et aux outils de planification, de communication, de conduite et de revues des projets engagés dans le cadre de la formation



Jean-Marc DESPREZ



Bénédicte ABRAHAM

Annexes

Annexe 1 :	Parcours des élèves de SEGPA, données quantitatives issues des bases centrales de pilotage (BCP) et extrait de la note n°2 de la DEPP, janvier 2017 « Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de SEGPA sur dix sortent diplômés du système éducatif »	55
Annexe 2 :	Fonctionnalités de l’outil Openscol « Outils pédagogiques d’évaluation numériques scolaires » expérimenté dans l’académie de Lille : 6 applications.....	59
Annexe 3 :	Liste des CAP ayant accueilli des élèves de SEGPA à la rentrée 2017	65
Annexe 4 :	Liste des CAP choisis par les élèves de SEGPA, classés par ordre décroissant d’affectation et pour des effectifs supérieurs à 100	70
Annexe 5 :	Liste des personnes rencontrées	71
Annexe 6 :	Bibliographie	77
Annexe 7 :	Liste des sigles.....	81

Parcours des élèves de SEGPA, données quantitatives issues des bases centrales de pilotage (BCP)

- Nombre de SEGPA implantées en collège en France métropolitaine et DOM : + 22 en 5 ans

Année scolaire	SEGPA
2012-2013	1 811
2013-2014	1 817
2014-2015	1 823
2015-2016	1 827
2016-2017	1 833

- Effectifs des élèves scolarisés en SEGPA : baisse régulière, en 5 ans, 10 % de l'effectif total

Année scolaire	en 6e SEGPA	en 5e SEGPA	en 4e SEGPA	en 3e SEGPA	Σ
2012-2013	20 689	24 656	26 010	25 624	96 979
2013-2014	20 007	24 410	25 688	25 674	95 779
2014-2015	19 018	23 433	25 433	25 197	93 081
2015-2016	18 234	22 271	24 531	25 101	90 227
2016-2017	18 054	22 050	23 503	24 005	87 612

- Effectifs d'élèves de CM2 (année n – 1) en SEGPA (année n) : de nouveau en hausse après une baisse des effectifs sur 4 ans

Année scolaire	en 6e SEGPA
2012-2013	17 797
2013-2014	17 394
2014-2015	16 676
2015-2016	16 023
2016-2017	16 622

- Poursuite d'études des élèves de sixième SEGPA (année n – 1) en classe de cinquième de collège : augmentation régulière mais limitée

Année scolaire	en 5e
2012-2013	142
2013-2014	143
2014-2015	182
2015-2016	329
2016-2017	338

- Effectifs des élèves de collège (année n – 1) inscrits en SEGPA (année n) : un flux plus important en 5^e SEGPA qui a considérablement augmenté l'an dernier

Année scolaire	en 5e SEGPA	en 4e SEGPA	en 3e SEGPA
2012-2013	3 560	1 394	293
2013-2014	3 431	1 476	396
2014-2015	3 225	1 529	303
2015-2016	3 105	1 435	322
2016-2017	3 700	1 575	284

- Poursuite d'études des élèves de SEGPA en classes de collège : peu de retours en classe ordinaire

Année scolaire	en 5e	en 4e	en 3e
2012-2013	142	153	293
2013-2014	143	159	396
2014-2015	182	152	303
2015-2016	329	303	322
2016-2017	338	275	284

- Accès aux formations de niveau V et IV (année n) pour les élèves de troisième SEGPA (année n – 1) : les poursuites d'études augmentent légèrement et de façon continue en baccalauréat professionnel, près de 50 % d'augmentation en 5 ans

Année scolaire	1ère année de CAP	1ère année de baccalauréat professionnel
2012-2013	15 485	396
2013-2014	15 969	397
2014-2015	16 286	482
2015-2016	16 137	636
2016-2017	16 039	760

- Poursuite d'études en CAP par champs professionnels identifiés des élèves de troisième SEGPA en 2017 :

- Nombre de CAP⁴⁶ existants : 185
- Nombre de CAP ayant fait l'objet d'une poursuite d'études : 102, soit 55 % des CAP
- Nombre d'élèves concernés : 14 478

Champs professionnels	Nombre d'élèves concernés	% d'élèves concernés	Nombre de CAP concernés	Part de CAP en % / Nb de CAP existants
Hygiène alimentation services	5 029	34	14	7,5
Vente distribution logistique	3 356	23	6	3,2
Habitat	3 048	20,6	18	9,7
Production industrielle	1 747	12	13	7
<i>Autres</i>	870	6	30	16,2
Espace rural et environnement	567	3,9	3	1,6
<i>Design et métiers d'art</i>	90	0,6	17	9,1

Ne sont pas identifiés les CAPa relevant du ministère de l'agriculture.

Autre : les CAP (hors design et métiers d'art) non identifiés dans les documents-ressources décrivant les champs professionnels.

- Accès au dispositif DIMA, dispositif d'initiation aux métiers en alternance : à partir de la classe de quatrième SEGPA essentiellement, un flux qui reste modeste

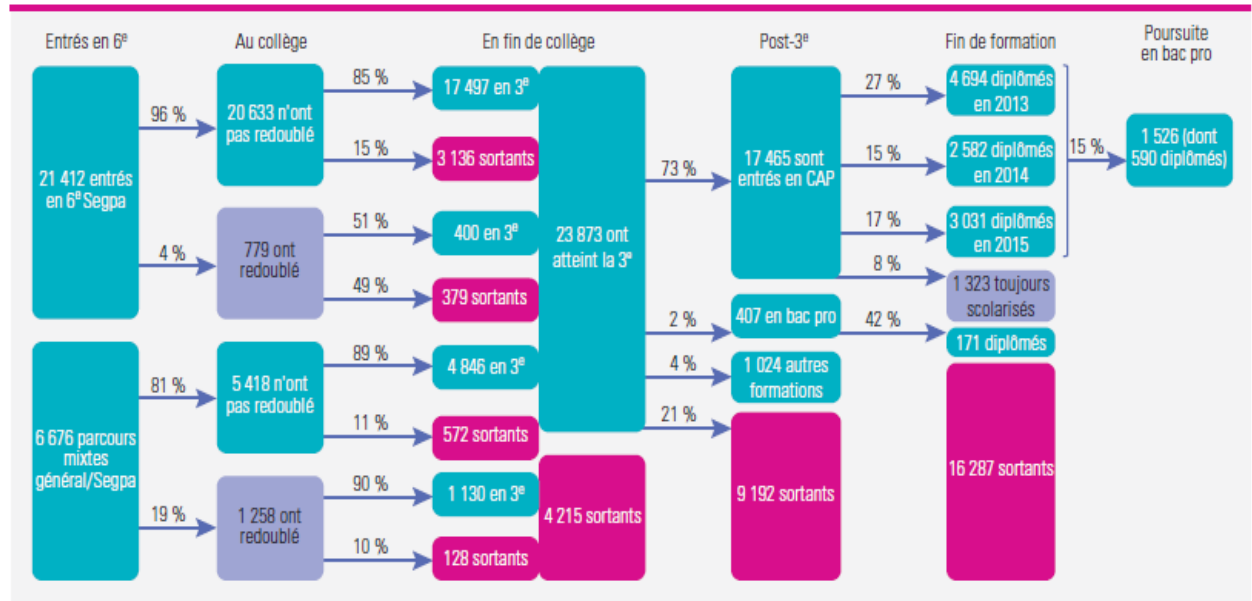
Année scolaire	À partir de la 5e SEGPA	À partir de la 4e SEGPA	À partir de la 3e SEGPA
2012-2013	3	58	7
2013-2014	1	77	16
2014-2015	1	70	8
2015-2016	1	41	6
2016-2017	338	41	5

⁴⁶ Liste des CAP, édition 2017 CPC.

Extrait de la note n° 2 de la DEPP, janvier 2017

« Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de SEGPA sur dix sortent diplômés du système éducatif », rubrique 7 : parcours des élèves de SEGPA

7 – Parcours des élèves de Segpa



Lecture : parmi les 23 873 élèves de Segpa ayant atteint la 3^e, 73 % se sont inscrits en CAP et 21 % sont sortis.

Source : MENESR-DEPP.

**Fonctionnalités de l'outil Openscol « Outils pédagogiques d'évaluation numériques scolaires »
expérimenté dans l'académie de Lille. Déclaration CNIL n° 1416900 - Copyright © 2007
Mentions légales et conditions générales d'utilisation sur le site <http://www.plen.fr/open.scol/>**

Coordination : David Rataj, inspecteur de l'éducation nationale ASH, conseiller technique du recteur de l'académie de Lille. Conception et développement : Patrick Lenglet, directeur adjoint chargé de SEGPA, collège Paul Verlaine, Saint-Nicolas-Lez-Arras.

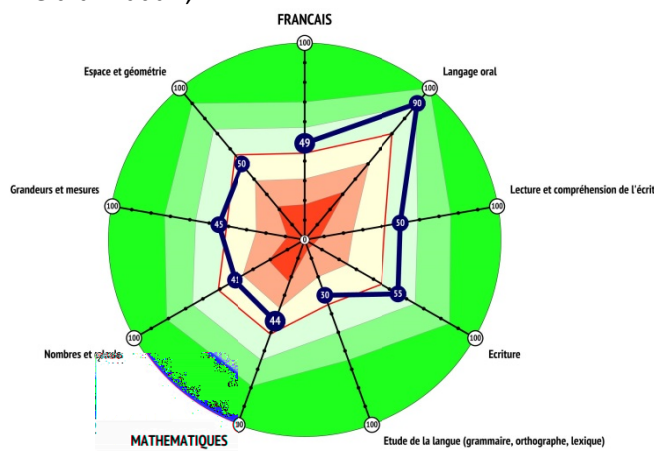
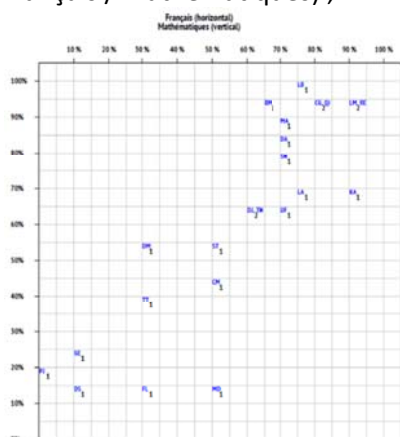
OPEN.scol permet :

- de contribuer à l'individualisation et à la sécurisation des parcours des élèves, à l'amélioration de la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité et à la réduction du décrochage scolaire ;
- d'aider les établissements à analyser l'effet de leurs actions sur les parcours des élèves.

L'application « **Évaluation des élèves** » permet d'analyser les résultats à divers dispositifs d'évaluation diagnostique, avec une identification précise des acquis, des difficultés et des besoins des élèves. Le logiciel permet d'éditer divers documents. Par exemple :

- la répartition des élèves sous forme d'un graphique de nuage de points (croisement français / mathématiques) ;

- le positionnement des scores de réussite d'un élève par rapport à une population d'étalonnage sous la forme d'un radar ;



- l'analyse des résultats détaillés avec application de filtres.

Élèves

								Moyenne
FRANCAIS	83 %	93 %	73 %	50 %	60 %	33 %	70 %	58.84 %
Lecture et compréhension de l'écrit	70 %	90 %	80 %	50 %	70 %	30 %	60 %	63.91 %
Lire avec fluidité	78 %	100 %	89 %	56 %	78 %	33 %	67 %	70.53 %
Mettre en oeuvre efficacement et rapidement le décodage	78 %	100 %	89 %	56 %	78 %	33 %	67 %	70.53 %
Comprendre un texte littéraire et l'interpréter	67 %	89 %	78 %	44 %	67 %	33 %	56 %	61.84 %
Mettre en oeuvre une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identifier et mémoriser les informations importantes, en particulier des personnages, leurs actions et leurs relations (écrits, théâtre), mettre en relation les informations	83 %	100 %	83 %	67 %	83 %	33 %	67 %	75.36 %
Identifier le genre et ses enjeux, mobiliser des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (univers, personnages-types, scripts...) et mettre en relation explicite le texte lu avec les textes lus antérieurement et les connaissances culturelles des lecteurs et/ou des destinataires	33 %	67 %	67 %	0 %	33 %	33 %	33 %	34.78 %

L'application « Suivi des élèves » s'inscrit dans le cadre de ce qui est attendu dans la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 relative aux enseignements généraux et professionnels adaptés. Grâce à cette application, les équipes pédagogiques peuvent :

- élaborer et réguler les projets individualisés en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;

Nom et prénom		Année scolaire	2015-2016	Numéro du projet	3
Date	01/11/2015	Période de mise en oeuvre			
Professeur de référence	M	Autres professeurs			
Fréquentation scolaire	Assiduité et ponctualité.				
Informations sur le parcours antérieur	Notifications, aides mises en place antérieurement, aides en attente...				
<input type="checkbox"/> Facilitateurs de scolarisation en place	Accompagnements ou aides spécifiques, conditions matérielles, suivis, aides ou soins extérieurs.				
<input type="checkbox"/> Difficultés particulières	* Attention : difficultés à être attentif ; à se concentrer. * Cognitif : difficultés à avoir son matériel.				
<input type="checkbox"/> Objectifs prioritaires	* Attention : développer les capacités d'attention. * Adaptation scolaire : apprendre à s'installer, à rester en place, à canaliser son énergie ; participer aux sorties extra-scolaires.				
<input type="checkbox"/> Besoins éducatifs particuliers	Besoin d'un positionnement dans la salle de cours pour respecter les règles scolaires.				

Ajouter un document (pdf, doc, docx, xls, xlsx, odt, ods, jpg) : Aucun fichier choisi

Actions (moyens)

<input type="checkbox"/> Formes de l'action de l'équipe pédagogique	Dispositifs d'aide, adaptations, aménagements, stratégies, activités, supports...
Formes de l'action d'autres intervenants	Intervenants, lieux, fréquence des interventions...

- élaborer des projets collectifs (parcours éducatifs, enseignements pratiques interdisciplinaires, projets de classe, interclasses ou interétablissements...) et y associer des plans de formation ou des activités ;

Parcours avenir **Cycle 3 - 6ème**

L'île déserte

COLLEGE 1

<input checked="" type="checkbox"/> Découvrir le monde économique et professionnel <input checked="" type="checkbox"/> Développer l'esprit d'initiative et la compétence à entreprendre <input type="checkbox"/> Elabrer son projet d'orientation scolaire et professionnel	Principes de fonctionnement du monde économique et professionnel Secteurs ou champs professionnels et métiers
---	--

Domaines d'enseignement <input checked="" type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Langues vivantes <input type="checkbox"/> Arts plastiques <input type="checkbox"/> Education musicale <input type="checkbox"/> Histoire des arts <input type="checkbox"/> Education physique et sportive <input checked="" type="checkbox"/> Enseignement moral et civique <input checked="" type="checkbox"/> Histoire et géographie <input checked="" type="checkbox"/> Sciences et technologie <input type="checkbox"/> Mathématiques	Domaines du socle commun <input checked="" type="checkbox"/> Langues pour penser et communiquer <input checked="" type="checkbox"/> Langue française <input type="checkbox"/> Langues vivantes étrangères ou régionales <input type="checkbox"/> Langues mathématiques, scientifiques et informatiques <input type="checkbox"/> Langues les arts et du corps <input checked="" type="checkbox"/> Méthodes et outils pour apprendre <input checked="" type="checkbox"/> Formation de la personne et du citoyen <input type="checkbox"/> Systèmes naturels et systèmes techniques <input checked="" type="checkbox"/> Représentations du monde et activité humaine
---	--

Eléments du programme travaillés et évalués (connaissances, compétences, attitudes)

C3-FR	Français
C3-FR-CT	Compétences travaillées
C3-FR-CT-1	Comprendre et s'exprimer à l'oral
C3-FR-CT-1.3	Participer à des échanges dans des situations diversifiées
C3-FR-1	Langage oral
C3-FR-1.3	Participer à des échanges dans des situations diversifiées
C3-FR-1.3.2	Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation...)
C3-FR-1.3.5	Respecter des règles conversationnelles (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos)
C3-EMC	Enseignement moral et civique
C3-EMC-CT	Compétences travaillées
C3-EMC-CT-3	Penser par soi-même et avec les autres
C3-EMC-CT-3.1	Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux, en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté
C3-HG	Histoire et géographie
C3-HG-CT	Compétences travaillées
C3-HG-CT-3	Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués
C3-HG-CT-3.1	Poser des questions, se poser des questions
C3-HG-CT-3.2	Formuler des hypothèses
C3-ST	Sciences et technologie
C3-ST-CT	Compétences travaillées
C3-ST-CT-2	Concevoir, créer, réaliser
C3-ST-CT-2.1	Identifier les évolutions des besoins et des objets techniques dans leur contexte

Description
Dans toute société, les gens s'organisent autour de pôles d'activités pour satisfaire les besoins individuels et collectifs

- enregistrer les évaluations tout au long de la scolarité de l'élève et valider progressivement les compétences (compétences du socle commun et des programmes) ;

Objectifs d'apprentissage
 Non atteints Partiellement atteints Atteints Dépassés

Absent
Effacer

Compétences

Programmes 2016 Cycle 3	
C3-FR	Français
C3-FR-CT	Compétences travaillées
C3-FR-CT-1	Comprendre et s'exprimer à l'oral
C3-FR-CT-1.3	Participer à des échanges dans des situations diversifiées

Elèves →

Situation d'évaluation
 Classique (par défaut)
 Avec adaptation

Type d'évaluation
 Sommative (par défaut)
 Formative
 Diagnostique

- éditer les bilans périodiques du livret scolaire unique (les évaluations sont automatiquement reprises sur le bilan qui précise les compétences travaillées et rend compte du niveau de réussite) ;



Académie de LILLE
COLLEGE PAUL VERLAINE
 RUE DES GEMEAUX
 62223 SAINT-NICOLAS-LEZ-ARRAS
 Tél : 03 21 55 48 86
 Courriel : ce.0623014P@ac-lille.fr

2	CE1	CE2	CE3
3	CM1	CM2	6 ^e
4	5 ^e	1 ^{er}	2 ^e



Année scolaire -
 Bilan [trimestriel/semestriel] du cycle 3 - [n] trimestre

[Prénom] [NOM]
 Né(e) le [j/m/aaaa]

Professeur principal : [Civ.] [NOM]
 Classe de 6^{ème} []

NOM DU RESPONSABLE

RUE

CODE VILLE

Suivi des acquis scolaires de l'élève

Objectifs d'apprentissage non atteints (Non), partiellement atteints (Par), atteints (Att), Dépassés (Dép)						
	Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences)	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles	T1	T2	Pr.	Objectifs d'apprentissage
Français	-					
[Civ.] [Nom]	-					
Mathématiques	-					

- éditer des conventions de stage et évaluer les élèves en stage ;
- rédiger les bilans annuels, les bilans de fin de cycle, des fiches de liaison interétablissements ;
- préparer et conserver une trace écrite des réunions d'équipe (réunions de synthèse et de coordination, équipes éducatives, équipes de suivi de scolarisation...) ;
- conserver une trace écrite des rencontres avec les familles ;
- travailler avec les élèves sur leur projet personnel d'orientation.

L'application « compétences et parcours de formation » permet aux élèves et à leurs responsables légaux de consulter en ligne et en temps réel :

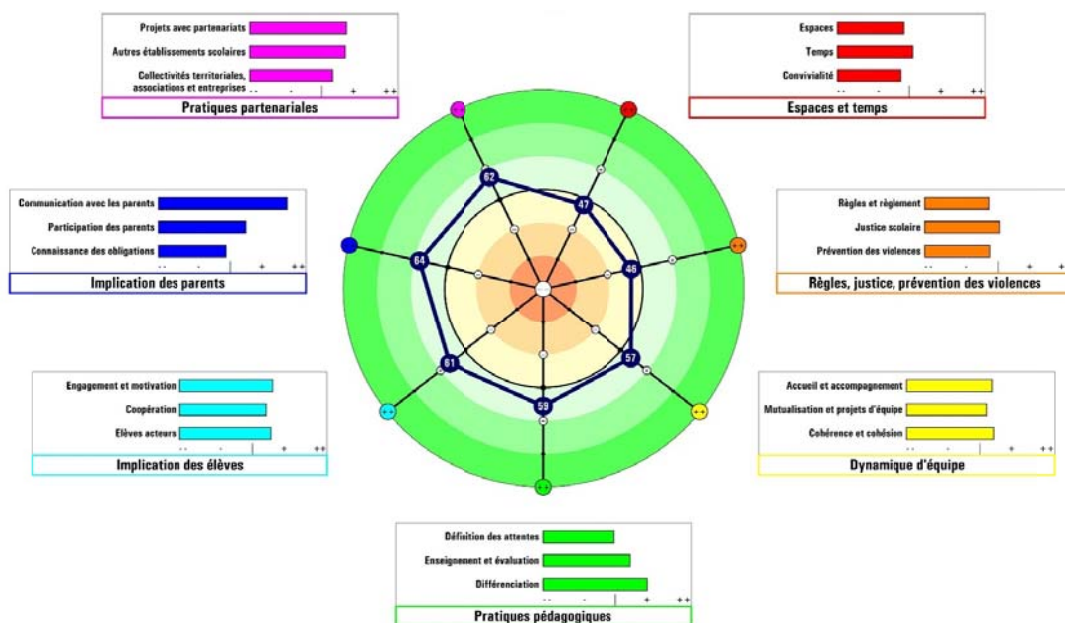
- une partie de leur projet individualisé, sous forme de contrat ;
- les évaluations enregistrées par les professeurs ;
- les bilans périodiques et les bilans de fin de cycle.

Les élèves peuvent s'autoévaluer à partir des activités proposées par les professeurs.

1 Maîtrise de la langue française		Auto-évaluation				Evaluation du professeur	
1E	Étude de la langue - Grammaire	NR	PR	AR	RE		
1E-1-1	Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet)	✗	○	○	○		NE
1E-1-2	Repérer le verbe d'une phrase et son sujet	✗	○	○	○		NE
1E-1-3	Distinguer le présent du futur et du passé	✗	○	○	○		NE
1E-1-4	Conjuguer les verbes du 1er groupe, être et avoir, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ; conjuguer les verbes 'aire, aller, dire, venir, au présent de l'indicatif	✗	○	○	○		NE
1F	Étude de la langue - Orthographe	NR	PR	AR	RE		
1F-1-1	Écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres	✗	○	○	○		NE
1F-1-2	Orthographier correctement des formes conjuguées, respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal	✗	○	○	○		NE
1F-1-3	Écrire sans erreur des mots mémorisés	✗	○	○	○		NE

Ils peuvent aussi constituer progressivement leur projet personnel d'orientation grâce à de nombreuses pages sur la connaissance de soi, la découverte des métiers, des formations et du monde économique.

L'application « climat scolaire » favorise la réflexion sur le climat scolaire au sein d'un établissement scolaire (primaire ou secondaire) ou médico-social en procédant à son évaluation interne en ligne. À partir des réponses anonymées à des questionnaires adaptés aux différentes catégories de personnes (enseignants, non-enseignants, élèves, etc.) plusieurs analyses sont proposées.



L'application « se questionner sur... » favorise la réflexion individuelle ou collective sur plusieurs sujets :

- les intelligences multiples ;
- l'égalité fille-garçon ;
-

À partir de questionnaires adaptés (adulte, adolescent, enfant), différentes analyses sont proposées (résultats globaux en radar, résultats détaillés, répartition des réponses).

Tableau de bord de la SEGPA : données, graphiques par année, suivi de cohorte sur 4 ans :

- équipes constituées (nombre d’enseignants PESPÉ, PLP, PLC, ancienneté, remplacements) ;
- effectifs (par division, sexe, origine, évolutions, fluctuations sur l’année) ;
- aperçu de l’environnement (CSP, composition et structure de la famille, bourse, ½ pensionnaires, internes, bénéficiaires d’aides extérieures) ;
- aperçu de la scolarité (origine par division, taux d’absentéisme, résultats aux évaluations, participation des familles à la vie de l’établissement, aux réunions).

Liste des CAP ayant accueilli des élèves de SEGPA à la rentrée 2017

Mise en relation avec les champs professionnels existants et comparaison sur la base des 185 CAP répertoriés à la rentrée 2016 et des 14 478 élèves de SEGPA ayant poursuivi leurs études dans 102 CAP en 2017 (soit 55 % des CAP).

Champ professionnel : vente distribution logistique

Champ professionnel : vente distribution logistique 3 356 élèves, 23 % des élèves, 6 CAP, 3,2 % des CAP	effectif	NB de départements concernés
CAP employé commerce multi spécialités	1 665	90
CAP employé vente : produits équipements courants	901	72
CAP opérateur / opératrice logistique	367	61
CAP employé vente : produits alimentaires	293	41
CAP vendeur-magasinier pièces auto	82	20
CAP employé vente spécialisée : service	48	10

Champ professionnel : hygiène alimentation services

Champ professionnel : hygiène alimentation services 5 029 élèves, 34,7 % des élèves, 14 CAP, 7,5 % des CAP	effectif	NB de départements concernés
CAP agent polyvalent de restauration	1 552	92
CAP ass. tech. milieux famil. collect.	1 461	92
CAP cuisine	815	86
CAP commer.serv.hotel-café-restaurant	582	88
CAP métiers de la mode-v-tement flou	209	43
CAP agent de propreté et d'hygiène	196	32
CAP pâtissier	118	26
CAP métier du pressing	44	19
CAP boulanger	20	11
CAP charcutier-traiteur	10	2
CAP métiers de la blanchisserie	9	5
CAP métiers de la mode- v-t. tailleur	9	4
CAP chocolatier confiseur	2	2
CAP poissonnier	2	1

Champ professionnel : habitat

Champ professionnel : habitat 3 048 élèves, 20,6 % des élèves, 18 CAP, 9,7 % des CAP	effectif	NB de départements concernés
CAP prep. & real. ouvrages électriques	758	74
CAP peintre-applicateur de revêtement	489	73
CAP fabrication men mob agencement	422	65
CAP maçon	320	65
CAP installateur sanitaire	312	50
CAP maintenance bâtiments de collectivité	220	39
CAP installateur thermique	114	26
CAP carreleur mosaïste	96	21
CAP menuisier installateur	65	17
CAP plâtrier-plaquiste	54	14
CAP constructeur bois	43	17
CAP constructeur ouv.bat.alu.ver.m.s.	39	10
CAP install. froid conditionn. d'air	37	13
CAP constructeur béton arme bâtiment	29	6
CAP constructeur canalisations t.p.	23	6
CAP couvreur	18	9
CAP constructeur de routes	5	3
CAP constructeur en ouvrages d'art	4	3

Champ professionnel : production industrielle

Champ professionnel : production industrielle 1 747 élèves, 12 % des élèves, 13 CAP, 7 % des CAP	effectif	NB de départements concernés
CAP maint. vehic. auto op. a voit. part.	529	65
CAP serrurier métallier	340	66
CAP réparation des carrosseries	270	48
CAP real. ind. chaud. soud. op.a chaudr.	146	37
CAP conduct. installations production	128	29
CAP peinture en carrosserie	122	22
CAP maint. vehic. auto op. c motocycles	77	15
CAP maint. veh. auto op.b veh. tra. rout.	34	12
CAP signalétique et décors graphiques	31	14
CAP maint. materiels opt.b tp & manut.	30	8
CAP composit. plastiq. Chaudronnes	18	8
CAP real. ind. chaud. soud. op.b soudage	17	4
CAP décolletage : opérateur régleur	5	1

Champ professionnel : espace rural et environnement

Champ professionnel : espace rural et environnement 567 élèves, 3,9 % des élèves, 3 CAP, 1,6 % des CAP	Effectif	NB de départements concernés
CAP maçon	320	65
CAP maint.materiels opt.c esp. verts	179	43
CAP fleuriste	68	18

Ne sont pas identifiés les CAPa relevant du ministère de l'agriculture.

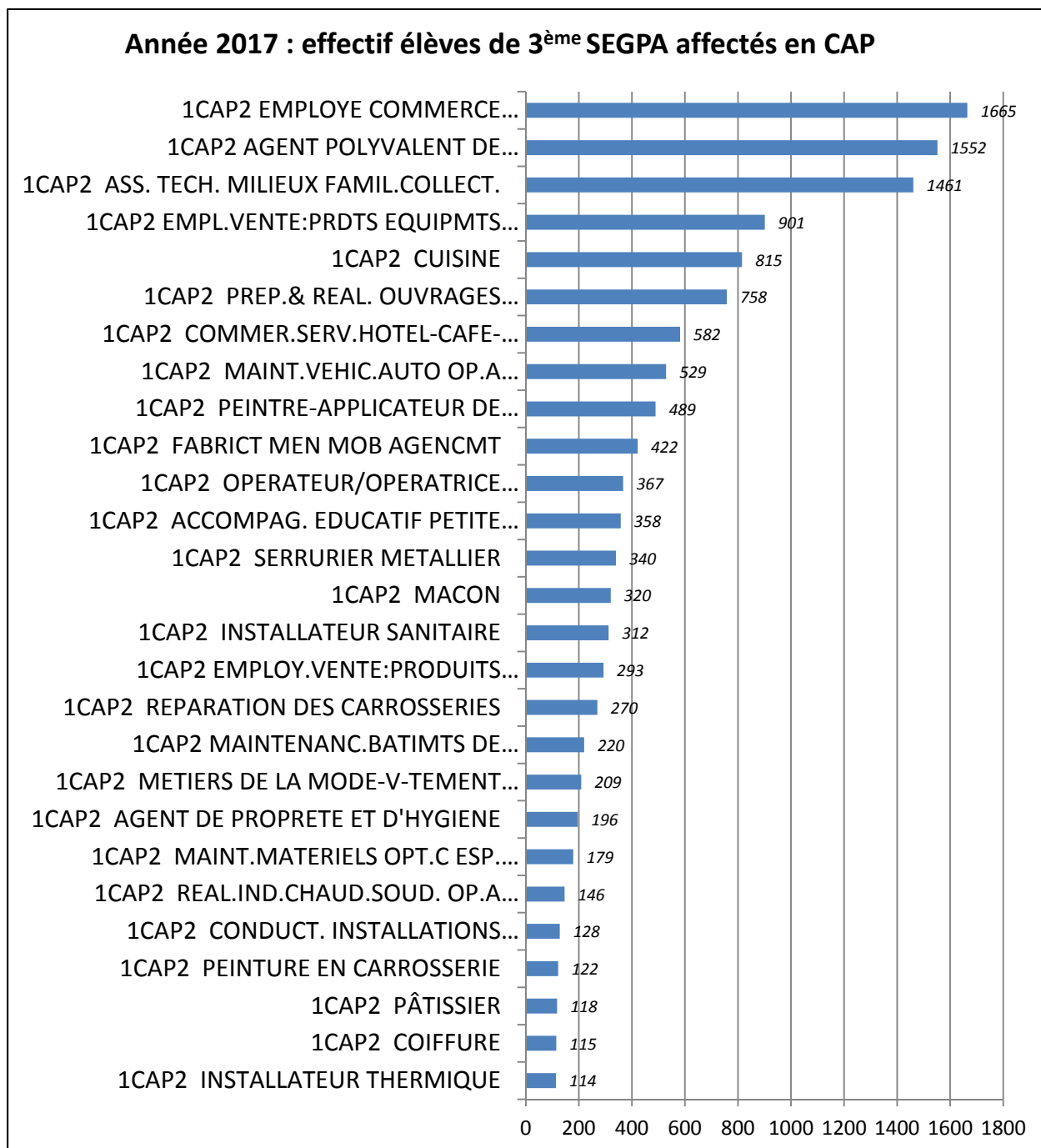
Champ professionnel identifié par la mission : autres

Liste des CAP non indiqués dans les champs professionnels 870 élèves, 6 % des élèves, 30 CAP, 16,2 % des CAP	Effectif	NB de départements concernés
CAP accompagn. éducatif petite enfance	358	41
CAP coiffure	115	38
CAP repar.entr.embarcations plaisance	63	8
CAP maint.materiels opt.a agricoles	40	12
CAP esthétique cosmétique parfumerie	37	16
CAP ébéniste	36	23
CAP conducteur livreur marchandises	33	10
CAP conducteur routier marchandises	33	11
CAP charpentier bois	31	8
CAP conducteur engins travaux pub. Carrières	18	8
CAP production	14	8
CAP sérigraphie industrielle	14	8
CAP employé technique de laboratoire	12	4
CAP propr.envir.urbain-collec.recycl	11	3
CAP métiers enseigne signalétique	9	4
CAP agent prévention médiation	7	3
CAP devpt:gestion pte expl.rurale-tom	7	1
CAP cordonnerie multiservice	6	3
CAP agent de la qualité de l'eau	6	4
CAP distribution objets serv.clientel	5	1
CAP services	2	1
CAP transport câbles-remontées mécaniques	2	1
CAP maintenance d'extincteurs	2	1
CAP orthoprothésiste	2	1
CAP outillage en moules métalliques	2	1
CAP accessoiriste réalisateur	1	1
CAP industries chimiques	1	1
CAP monteur en isolement thermique et acoustique	1	1
CAP outillage à découper et à emboutir	1	1
CAP tournage en céramique	1	1

Champ professionnel identifié par la mission : design et métiers d'arts

CAP relevant du design et des métiers d'art 90 élèves, 0,6 % des élèves, 17 CAP, 9,1 % des CAP	Effectif	NB de départements ouvrant la formation aux élèves de SEGPA
CAP ferronnier d'art	16	7
CAP tapissier-e ameublement en décor	14	5
CAP maroquinerie	11	5
CAP tapissier-e ameublement en siège	7	3
CAP sellerie générale	7	3
CAP tailleur de pierre	6	5
CAP art tec. bij. joaill.op.bij.joail	5	4
CAP arts du bois. sculpteur ornemanis	4	4
CAP art de la broderie	3	2
CAP arts et technique verre : décorateur	3	2
CAP décoration en céramique	3	2
CAP staffeur ornemaniste	3	2
CAP charpentier de marine	2	1
CAP horloger	2	1
CAP vannerie	2	1
CAP fourrure	1	1
CAP vêtements de peau	1	1

Liste des CAP choisis par les élèves de SEGPA, classés par ordre décroissant d'effectifs affectés et effectif supérieur à 100



Liste des personnes rencontrées en académie et dans les collèges visités par la mission

Académie de Caen (les 12 septembre et 9 octobre 2017)

Pour les IEN

M. Chenal, IEN ASH, CT auprès du DASEN du département du Calvados

M. Adam, IEN IO Calvados, ex IEN IO de la Manche

Mme Morvan, IEN SBSSA, CT DASEN de la Manche, suivi académique du champ HAS

M. Magnier, IEN STI, CT DASEN de l'Orne, suivi académique du champ HABITAT

Pour la SEGPA du collège Léopold Sédar Senghor à Iffs (14)

M. Leblanc, principal du collège

Mme Royeau-Peltier, directrice de la SEGPA

M. Mathon, professeur champ HABITAT

M. Nasri, professeur champ HABITAT

Mme Boursin, professeure champ HAS

M. Turban, IEN ASH du Calvados

M. Magnier, IEN STI, CT DASEN de l'Orne, suivi académique du champ HABITAT

Pour la SEGPA du collège Saint-Exupéry, Sainte-Mère-Église (50)

M. Rodriguez, principal du collège

Mme Audouard, directrice de la SEGPA

M. Le Granche, ex directeur adjoint de SEGPA et coordinateur de la CDOEASD dans la Manche

M. Paillette, directeur adjoint chargé de la SEGPA du collège Denis Diderot à Tourlaville

M. Chenal, IEN ASH de la Manche

Mme Morvan, IEN SBSSA, CT DASEN de la Manche, suivi académique du champ HAS

M. Adam, IEN IO Calvados, ex IEN IO de la Manche

M. Magnier, IEN STI, CT DASEN de l'Orne, suivi académique du champ HABITAT

Académie d'Aix-Marseille (le 27 septembre 2017)

Pour les IEN

M. Torrent, doyen du collège des IEN ET-EG, IEN ET-STI

Mme Robaglia, IEN ET-SBSSA

Mme Fassy, Faisant Fonction IEN ET-SBSSA

Mme Garello, IEN ET économie - gestion

Académie de Toulouse (le 18 octobre 2017)

Pour les IEN

Mme Armagnac, IEN ET-SBSSA

M. De La Cruz, IEN ASH pour le département de l'Ariège

M. Montoya, IEN ASH pour le département de la Haute-Garonne

Académie de Lille (du 14 au 17 novembre et le 20 novembre 2017)

M. Johan, recteur d'académie et chancelier des universités

M. Martiny, secrétaire général d'académie

Pour le rectorat de Lille

M. Bacon, DAET

M. Baeckeroot, IEN ASH

M. Barca, directeur adjoint en charge de SEGPA

M. Bauvin, doyen des IEN-ET

M. Blondeau, directeur adjoint en charge de SEGPA

M. Blot, principal adjoint du collège Paul Langevin de Boulogne-sur-Mer

M. Bomy, PLP génie industriel des structures métalliques

M. Bourne Branchu, conseiller technique référent du DASEN du Pas-de-Calais

M. Brunet, principal du collège Jean Jaurès de Vieux-Condé

M. Cattiaux, doyen des IA-IPR

Mme Delattre, professeure certifiée de mathématiques

M. Denoyelle, conseiller technique référent du DASEN du Nord

Mme Desormeaux, PE spécialisée

Mme Gamain, conseillère principale d'éducation

M. Gosset, IEN ET-STI

M. Lasson, IA-IPR

Mme Le Diagon, PLP biotechnologie santé environnement

Mme Ledez, professeure agrégée de lettres

Mme Lefebvre, DACS

Mme Sellier, représentante de Mme Lévêque, CSAIO

Mme Levie, IEN ET-SBSSA

M. Logeon, IEN ASH

Mme Maiffroy d'Anfray, conseillère technique référente du DASEN du Nord

M. Masure, IEN ASH

M. Ostojski, IA-IPR

M. Pierre, secrétaire général adjoint

Mme Puig, IEN ASH

M. Rataj, conseiller technique ASH du recteur

Mme Renard, PE spécialisée

Mme Salvary, IEN ASH

Mme Sobczak, IEN ASH

Mme Vincent, directrice adjointe de la SEGPA du collège Paul Langevin de Boulogne-sur-Mer

Mme Wexcsteen, IEN ASH

Pour la SEGPA du collège Jean Jaurès, Vieux-Condé (59)

M. Brunet, principal
M. Blondeau, directeur adjoint SEGPA
M. Masure, inspecteur ASH de référence
Mme Fleury, PSYEN
Mmes Fernandes et Hemerick, CPE
Mme Delbecque, PE spécialisée
M. Biland, PE spécialisé
M. Boudjoudi, PLP
Mme Gromada et Mme Vanlancker, professeures de lettres
M. Leveugle, professeur d'histoire - géographie-EMC
M. Guislain, professeur de mathématiques
Mme Cristel, professeure d'anglais

Pour la SEGPA du collège Gayant, Douai (59)

Mme Nison, principale par délégation de Mme Fobert
M. Campagne, IA-IPR référent de l'établissement, IA-IPR SVT
M. Logeon, IEN ASH Douai - Cambrai
Mme Lefebvre, directrice adjointe chargée de la SEGPA
M. Barca, directeur adjoint chargé de la SEGPA de Douai Canivez
M. Hardy, professeur d'anglais
Mme Merlin, professeure de mathématiques
Mme Delaby, professeur d'éducation musicale
Mme Agard, professeur d'EPS
Mme Masselot, professeure de français
M. Leterme, professeur d'histoire
Mme Garali, PE spécialisée
Mme Mouro, PLP biotechnologie, champ HAS
M. Acebo, PLP STI, champ HABITAT
Mme Capy, PSYEN

Pour la SEGPA du collège Péguy, Arras (62)

M. Fevrier, principal
Mme Guelmenger, principale adjointe
M. Henaut, directeur adjoint en charge de la SEGPA
Mme Sobzak, IEN ASH

Pour la SEGPA du collège Langevin, Boulogne-sur-Mer (62)

M. Raux, principal
M. Blot, principal adjoint
Mme Vincent, directrice adjointe de la SEGPA
Mme Salvary IEN ASH
Mme Le Diagon, PLP biotechnologie santé environnement

M. Bomy, PLP génie industriel, structures métalliques
Mme Desormeaux, PE spécialisée
Mme Renard, PE spécialisée
Mme Gamain, conseillère principale d'éducation
Mme Ledez, professeure agrégée de lettres
Mme Delattre, professeure certifiée de mathématiques

Pour l'EREA Michel Collucci dit Coluche, Liévin (62)

Mme Brichet, directrice de l'EREA
M. Millien, directeur délégué aux formations
M. Bernier, parent d'élève, membre du conseil d'administration
Élèves de SEGPA : Tracy, William, Steven
M. Maingonnat, PE spécialisé en charge de l'internat
Mme Carpentier, PE spécialisée
M. Regniez, PE spécialisé internat
Mme Dufresne, PE spécialisée intervenant au lycée
M. Humetz, PE spécialisé
M. Wexcsteen, IEN ASH Lens
Mme Mykaj, IEN ET-STI en charge du champ HABITAT

Pour la SEGPA du collège Sévigné, Auchel (62)

M. Dej, principal
Mme Mosse, directrice adjointe en charge de la SEGPA

Académie d'Orléans-Tours (le 23 novembre 2017)

Pour les IEN

M. Virton, IEN ASH - CT ASH auprès de la rectrice d'académie pour l'ASH
M. Jargeais, IEN ET, coordonnateur du groupe des IEN STI et conseiller technique auprès du DASEN du Loiret

Pour les EGPA

Mme Gomez, IEN "Loiret ASH2"

Pour la SEGPA du collège André Malraux, Saint-Jean-de-la-Ruelle

Mme Lemiale, principale
M. Villelegier, directeur adjoint chargé de la SEGPA
Mme Degore, professeure contractuelle, champ VDL
M. Agoutin, professeur contractuel, champ HAS
Mme Pivert, PE spécialisée
M. Guillaume, PE spécialisé
Mme Guillard, PE spécialisée
M. Perrouin, professeur agrégé EPS, coordonnateur EPS
M. Fourret, professeur certifié de technologie
M. Dos Santos, professeur certifié d'anglais

Pour la SEGPA du collège Étienne Dolet, Orléans

Mme Dorion, principale
M. Runel, directeur adjoint chargé de la SEGPA
Mme Perque, PE spécialisée
Mme Giraudier, PE spécialisée
Mme Ollagnier, PLC
M. Pesin, PLC de mathématiques
Mme Dezelut, PLC de lettres modernes
Mme Saint-Chely, PLC de SVT

Académie de Besançon (les 30 novembre et 1^{er} décembre 2017)

M. Chanet, recteur d'académie et chancelier des universités

Pour les IEN

M. Marlier, CT ASH auprès du recteur pour l'ASH
M. Peyrot, IEN mathématiques - sciences, doyen du collège des IEN ET-EG
Mme Bouhali-Marques, IEN ASH à la DSDEN du Doubs
M. Bertrand, IEN ET-EG
M. Speck, IEN ET-STI

Pour la SEGPA du collège Diderot, Besançon

M. Grillot, principal
Mme Pichetti, principale adjointe
Mme Chaillet, adjointe gestionnaire
M. Aubert, directeur de la SEGPA
Mme Blardone, professeure certifiée d'EPS
Mme Bonnet, professeure de lycée professionnel
M. Dominique, professeur de lycée professionnel
Mme Douche, professeure certifiée d'anglais
Mme Goudgil, personnel en complément de service de M. Aubert
M. Gautheron, PE spécialisé
M. Marchand, PE spécialisé

Les élèves de la SEGPA

Délégués de 6^e : Amanda Asan et Farcia Said
Délégués de 5^e : Kelly Millot et Emrah Pandzic
Délégués de 4^e : Samir Bezaku et Fatima Saiti

Pour la SEGPA du collège Jean Jaurès, Saint-Vit

M. Colladant, principal
M. Cuenot, principal adjoint
Mme Schiffmann, directrice adjointe chargée de la SEGPA
M. Blaise, professeur certifié d'EPS
M. Brillant, professeur de technologie
Mme Ciantia, PE spécialisée

M. Horiot, PE spécialisé

Mme Isabey, professeure certifiée d'EPS

Mme Rabbe, professeure de lycée professionnel contractuelle, champ HAS

Mme Tissot, professeure certifiée d'anglais

Les élèves de la SEGPA

Élèves de 6^e : Lenny Bache et Adrien Chotard

Élèves de 5^e : Mathéo Gaiffe et Fanny Rousseau

Élèves de 4^e : Armen Jalilian

Élèves de 3^e : Pierre ARBOGAST et Alexi POGGI

Bibliographie

Textes officiels principaux :

Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017. Formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei).

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028

Décret n° 2017-968 du 10 mai 2017 modifiant le décret n° 89-826 du 9 novembre 1989 portant attribution d'une indemnité spéciale aux instituteurs et professeurs des écoles affectés dans les établissements régionaux d'enseignement adapté et les écoles régionales du premier degré, aux instituteurs et professeurs des écoles affectés dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté, aux directeurs adjoints chargés de section d'enseignement général et professionnel adapté, aux instituteurs et aux professeurs des écoles affectés au Centre national d'enseignement à distance et aux instituteurs et professeurs des écoles en fonctions dans les unités pédagogiques d'intégration et les classes relais.

https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000034675841

Décret n° 2017-964 du 10 mai 2017 instituant une indemnité pour les personnels enseignants exerçant dans certaines structures de l'enseignement spécialisé et adapté.

https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000034675770

Circulaire de rentrée 2016.

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

Extrait : « *Différencier les pratiques pédagogiques vise aussi à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire. À cet égard, l'organisation des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) évolue, en cohérence avec l'exigence d'une École inclusive et la réforme du collège. Ainsi, l'existence et les moyens de ces structures sont réaffirmés ; le pilotage est renforcé ; l'orientation et les modalités d'admission des élèves sont redéfinies et les conditions nécessaires à l'individualisation des parcours de formation sont détaillées, afin que tous les élèves soient en mesure, à l'issue de la scolarité obligatoire, d'accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V* ».

Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015. Sections d'enseignement général et professionnel adapté.

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94632

L'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers : Document de travail ASH 41 : « PAI, PAP, PPS, PPRE : projet, plan, programme... quelques repères »

http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ash41/formulaires/document-repères-PPS-PAP-PAI-PPRE-mars-2015.pdf

Principales statistiques :

RERS 2017. *Les élèves du second degré*. Depp, 2017. Chapitre 4.18 « Les élèves de SEGPA ».

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/7/depp_rers_2017_eleves_second_degre_801417.pdf

Note d'information n° 2, janvier 2017. Depp, 2017 : « Après leur entrée en 6^e en 2007, près de 4 élèves de SEGPA sur 10 sortent diplômés du système éducatif ».

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/37/9/depp-ni-2017-02-Parcours-des-eleves-en-SEGPA_694379.pdf

Rapports :

IGEN, *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Mai 2015.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf

Assemblée nationale, Tolmont Sylvie. *Avis sur l'enseignement scolaire Tome 4*. Octobre, 2014.

<http://www.assemblee-nationale.fr/14/budget/plf2015/a2261-tIV.asp>

Partie II : « Quel avenir pour les SEGPA et les EREA à l'heure de la refondation ? »

IGEN – IGAENR, *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, Novembre 2013.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/27/1/2013-095_grande_difficulte_293271.pdf

Sélection de projets, expérimentations et ressources académiques :

Nancy-Metz, Collège : dispositif de parcours personnalisés, 2017.

<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11203.pdf>

Zaffran Joël, *Les transitions scolaires de l'école primaire à la SEGPA : le score ne fait pas tout*. In *Les transitions scolaires : Paliers, orientations, parcours*. Presses universitaires de Rennes, 2016.

Dijon, conférence de Gilles Pétreault lors du colloque académique d'octobre 2016, *Inclusion scolaire en SEGPA, exemples de déclinaisons dans les structures adaptées*. Vidéo de 1 h 20. <http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article208>

Lyon, *Il était une fois... un goûter*, 2016

<http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12238>

Paris, *10 classes de l'enseignement adapté s'engagent en réseau pour se construire un avenir*, 2016.

<http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=11790>

Grenoble, *Réseau EGPA / ULIS : construire des parcours inclusifs*, 2016.

<http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12478>

Bordeaux, *Bilan d'un projet innovant et expérimental en SEGPA*, 2015.

http://webetab.ac.bordeaux.fr/collegejeanmoulinssaintpaullesdax/fileadmin/0400096M/fichiers_publics/Images/Page_accueil/Fil_info/Projet_co_enseignement_2015-2016.pdf

Autres publications et articles de réflexion

L'accompagnement à l'école, dispositifs et réussites des élèves, dossier de veille, revue de l'institut français de l'éducation, n° 119, juin 2017.

Havard Christelle ; MER, Graziella ; Masure, Reinold : *Des expériences d'inclusion conduites dans le département du Nord*, in : Revue du Cerfop N° 31, p. 55-60.

Luce Cathy, *En fin de cursus primaire, l'enseignant face à des élèves en grande difficulté : conflits psychiques et processus défensifs*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2016.

Parcours d'élèves et pratiques d'accompagnement dans les enseignements adaptés du second degré, Revue du Cerfop n° 30, décembre 2015.

<http://www.revuecerfop.org/userfiles/sommaire-revue-n-30.pdf>

Szajda-Boulanger Liliane, *Une autre approche du décrochage scolaire : le vécu des disciplines par des élèves de SEGPA*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n° 69, 2015.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-1-page169.htm?1=1&DocId=329848&hits=6053+5943+5761+4325+4054+2797+1804+1685+1443+1340+15+>

Magot Claude-Alexandre, *Perspectives d'une approche motivationnelle par la remédiation cognitive dans l'apprentissage du français*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 70-71, 2015.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-247.htm>

Durand Arnaud, *Et si on repensait les SEGPA ? Le projet DIPS*. 2014.

<https://mathix.org/linux/archives/5883>

Blanchon Sandrine, Samuel Martine, *Projet individuel de formation*, 2013

http://cache.media.education.gouv.fr/file/adapte/81/0/Le_PIF_Ideal_en_SEGPA_473810.pdf

Marin Brigitte. *Pédagogies innovantes et outils numériques : quels usages et quels effets sur les apprentissages et la construction des savoirs en classe de SEGPA ?* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 61, 2013.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-1-page-81.htm>

Tali Fatiha, *L'orientation vers les enseignements adaptés : évolution des procédures et des profils des élèves*, Diversité, n° 169, 2012.

http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/user_upload/Diversite_169%20_p_184-191.pdf

Roiné Christophe, *Les spécificités des élèves de SEGPA à l'épreuve des évaluations nationales*, Les Dossiers des sciences de l'éducation, n° 25, 2011.

<https://dse.revues.org/1012>

Dossier *Enseigner et apprendre en SEGPA*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 52, 2010.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2010-4.htm>

Études internationales sur la difficulté scolaire et les élèves à besoins éducatifs particuliers :

La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens : quelles voies de réforme pour la France ? Centre d'analyse stratégique, 2013.

<http://archives.strategie.gouv.fr/cas/en/system/files/2013-01-10-scolarisation-handicap-na314.pdf>

Malgré son titre, cette publication traite plus largement des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Modèles européens de bonnes pratiques dans l'enseignement et la formation professionnels : participation des apprenants avec besoins éducatifs particuliers, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2013.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_VET-Report_FR.pdf

À la recherche des indicateurs d'éducation inclusive. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal, université Lyon 2, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, présentée et soutenue publiquement par Mme Fonseca, mai 2007.

Liste des sigles

AP	Accompagnement personnalisé
BCP	Base centrale de pilotage
CAPPEI	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
CDA	Commission départementale de l'autonomie
CDA	Commission des droits et de l'autonomie
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDOEASD	Commission départementale d'orientation vers l'enseignement adapté du second degré
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFG	Certificat de formation générale
CP	Cours préparatoire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CSAIO	Chef du service académique de l'information et de l'orientation
CSD / CSR	Compléments de services donnés et rendus
DACS	Directeur adjoint en charge d'une SEGPA
DAET	Délégation académique aux enseignements techniques
DAFPIC	Délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue
DASEN	Directeur académique des services de l'éducation nationale
DDEAS	Diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGH	Dotation horaire globalisée
DIMA	Dispositif d'initiation aux métiers en alternance
DNB	Diplôme national du brevet
EPI	Enseignements pratiques interdisciplinaires
ERE	Espace rural environnement
HAS	Hygiène alimentation services
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PESPÉ	Professeurs des écoles du premier degré spécialisés
PI	Production industrielle
PLC	Professeur de lycée et collège
PLP	Professeur de lycée professionnel
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
REP	Réseaux d'éducation prioritaires
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SES	Section d'éducation spécialisée
ULIS	Unités localisées d'inclusion scolaire
UPI	Unités pédagogiques d'intégration
VDL	Vente distribution logistique