BILAN DE LA LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (LEO)

ANALYSES DES PARCOURS ET TRANSITIONS DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE I ET II

Karine Benghali Daeppen

Sylvie Leuenberger Zanetta

Ladislas Ntamakiliro

196 / Septembre 2025

canton de vaud
LIBERTÉ ET PATRIE

Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques

URSP

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ 5
1. INTRODUCTION 9
2. PARCOURS DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE I 11
2.1 Introduction 11
2.1.1 Le système d'enseignement secondaire obligatoire après LEO 11
2.1.2 Comparaison avant – après LEO 13
2.1.3 Analyse différenciée des parcours des élèves 13
2.1.4 Les données du recensement scolaire 15
2.2 L'orientation scolaire en fin de 8e année 15
2.2.1 Caractéristiques sociodémographiques des élèves 16
2.2.2 Les taux d'orientation avant et après LEO 16
2.2.3 Variation des taux d'orientation selon les catégories sociodémographiques 17
2.2.4 Le redoublement en 8e année est-il utile aux élèves ? 19
2.3 Parcours des élèves après la 9e année 21
2.3.1 Répartition des élèves entre les trois niveaux d'exigences de l'enseignement avant et après LEO 21
2.3.2 Parcours des élèves après la 9e année avant et après LEO 22
2.3.3 Variation des taux de promotion et de redoublement selon les catégories sociodémographiques 24
2.3.4 Les inégalités de chances de promotion avant et après LEO 25
2.4 Parcours des élèves après la 10e année 26
2.4.1 Répartition des élèves dans les niveaux d'exigences de l'enseignement avant et après LEO 26
2.4.2 Parcours des élèves après la 10e année avant et après LEO 27
2.4.3 Variation des taux des promotion et de redoublement selon les catégories sociodémographiques 29
2.4.4 Parcours des élèves à besoins pédagogiques particuliers 30
2.5 Parcours des élèves après la 11e année 31
2.5.1 Répartition des élèves dans les niveaux d'exigences de l'enseignement avant et après LEO 32
2.5.2 Parcours des élèves après la 11e année avant et après LEO 32
2.5.3 Variation des taux de transition immédiate selon les catégories socio-démographiques 36
2.5.4 Les inégalités de chances d'une transition immédiate après la 11e 36
2.5.5 Transition immédiate pour les élèves à besoins pédagogiques particuliers 38

2.6 Synthèse des principaux résultats concernant les parcours des élèves au secondaire I 39
3. PARCOURS DES ÉLÈVES APRÈS UN PASSAGE PAR UN DISPOSITIF DE TRANSITION 41
3.1 Introduction 41
3.1.1 La transition entre l'école obligatoire et la formation postobligatoire 41
3.1.2 Les dispositifs de transition postobligatoire dans le canton de Vaud 41
3.1.3 Les solutions transitoires en Suisse 44
3.1.4 les enjeux des parcours transitoires pour le projet MAT-EO 44
3.2 Quels élèves pour quels dispositifs de transition ? 45
3.2.1 Répartition des élèves dans les différents dispositifs de transition 45
3.2.2 Caractéristiques des élèves selon les dispositifs de transition 46
3.3 Suivi des parcours des élèves après un dispositif de transition 48
3.3.1 Le raccordement 1 48
3.3.2 Le raccordement 2 52
3.3.3 La 12e année certificative 55
3.3.4 Le préapprentissage 58
3.3.5 L'école de la transition et l'école de l'accueil 62
3.4 Synthèse des principaux résultats concernant les parcours des élèves après un dispositif de transition 73
4. PARCOURS DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE II 75
4.1 Introduction 75
4.2 L'école de maturité 77
4.2.1 Analyse tranversale des parcours des élèves après la 1re, 2e et 3e année 77
4.2.2 Analyse longitudinale des parcours des éléves depuis leur entrée en 1re année jusqu'à l'obtention de la maturité 80
4.2.3 Analyse longitudinale des parcours des redoublants en 1re année de l'école de maturité 85
4.3 L'école de culture générale 88
4.3.1 Situation en t+1 des élèves en ECG 89
4.3.2 Certification des élèves en ECG 91
4.3.3 Certification des élèves en maturité professionnelle et en maturité spécialisée 92
4.3.4 Obtention du certificat ECG, de la maturité spécialisée ou professionnelle selon la durée 93
4.4 L'apprentissage AFP 95
4.4.1 Situation en t+1 des élèves en apprentissage AFP 95
4.4.2 Certification des élèves en AFP 97

4.5 L'apprentissage CFC 98
4.5.1 Situation en t+1 des élèves en apprentissage CFC 98
4.5.2 Certification des élèves en CFC 102
4.5.3 Obtention du cfc selon la durée 103
4.6 Dynamiques de certification selon les filières 104
4.7 Synthèse des principaux résultats concernant les parcours des élèves au secondaire II 106
5. CONCLUSION 109
6. BIBLIOGRAPHIE 117

RÉSUMÉ

Contexte de l'étude et méthodologie

Dix ans après l'entrée en vigueur de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) en 2014, le canton de Vaud a entrepris une évaluation approfondie de ses effets sur les parcours et les transitions des élèves au secondaire I et II. Cette réforme majeure visait à la fois à garantir l'efficacité du système éducatif et à renforcer son équité, notamment en redéfinissant les critères d'orientation, les voies et niveaux d'exigence, et en favorisant la perméabilité entre ces derniers.

Dans un contexte national marqué par la transformation du cadre réglementaire de la maturité gymnasiale, le projet MAT-EO (Maturité – École obligatoire) a été lancé en 2024 par le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF). Son principal objectif est de repenser l'organisation du cycle 3 ainsi que l'articulation entre l'école obligatoire et les formations du secondaire II. Le projet s'inscrit dans la perspective d'un modèle vaudois « 10/11+4 », qui permettra aux élèves les plus avancés d'accéder directement à la maturité après la 10e année, tout en offrant à ceux qui en ont besoin une 11e année de consolidation.

Le mandat confié à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) vise à analyser l'impact de la LEO sur les parcours des élèves, en s'appuyant sur les données du recensement scolaire (RESCO). L'approche méthodologique a combiné une analyse transversale – comparant différentes cohortes avant et après la mise en œuvre de la LEO – et une analyse longitudinale, suivant les trajectoires de groupes d'élèves sur plusieurs années. Cette double approche a permis de saisir à la fois l'état des parcours à des moments clés de la scolarité et la dynamique d'évolution à moyen terme.

Synthèse des résultats

L'analyse des parcours scolaires des élèves dans le canton de Vaud après la mise en œuvre de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) met en évidence des transformations notables dans la dynamique d'orientation, de promotion et de transition entre les différents niveaux du système éducatif. Si la réforme a globalement contribué à une élévation du niveau d'exigence et à une plus grande fluidité des parcours, elle a également révélé la persistance, voire l'accentuation, de certaines inégalités sociodémographiques. Les résultats présentés ici concernent trois moments de la scolarité : les parcours au secondaire I, les dispositifs de transition et les parcours au secondaire II.

1. Les parcours au secondaire I

Les changements les plus marquants au secondaire I concernent l'orientation en fin de 8e année et la répartition des élèves dans les niveaux d'exigence de l'enseignement. Après l'introduction de la LEO, la proportion d'élèves orientés vers le niveau élevé a progressé de 5 à 6 points, tandis que celle du niveau élémentaire a reculé de 6 à 8 points. Cette évolution positive s'observe dans toutes les catégories sociodémographiques, mais les écarts selon le genre, la nationalité ou la langue d'enseignement se sont creusés, indiquant une amélioration globale accompagnée d'un renforcement des inégalités relatives.

Le taux de redoublement en fin de 8e année, quasi nul avant la réforme, s'est stabilisé autour de 3% après un pic initial de 5 à 7%. S'il s'avère bénéfique pour une minorité d'élèves qui peuvent ainsi accéder au niveau intermédiaire, son efficacité reste limitée pour la majorité, pour qui la progression au niveau élémentaire aurait probablement été une meilleure alternative.

En 9e année, la proportion d'élèves au niveau élevé a augmenté de 7 à 11 points, et cette répartition s'est ensuite maintenue en 10e et 11e années. Parallèlement, les taux de promotion ont connu une amélioration notable : de 90% avant la LEO à 94% après. Les redoublements ont diminué, tandis que les réorientations sans redoublement — vers un niveau supérieur ou inférieur — sont plus fréquentes, rendant le système plus perméable et adaptatif. Ces progrès bénéficient particulièrement aux filles, aux élèves suisses et aux francophones.

En revanche, la dynamique d'amélioration observée en 9e année s'atténue dès la 10e, où les taux de promotion et de redoublement se stabilisent. Les écarts entre Suisses et étrangers ou entre francophones et allophones se réduisent légèrement, mais demeurent significatifs.

En 11e année, les taux de transition immédiate vers le postobligatoire n'ont guère varié, sauf aux niveaux intermédiaire et élémentaire où ils ont diminué. Si le taux global d'élèves sans solution reste stable, il baisse au niveau intermédiaire mais augmente sensiblement au niveau élémentaire. Ces constats soulignent la persistance d'inégalités d'accès à la formation postobligatoire, particulièrement au détriment des élèves étrangers et allophones.

La situation des élèves à besoins éducatifs particuliers demeure préoccupante. En 2022–23, près de 90% d'entre eux suivent un parcours au niveau élémentaire, avec un taux de promotion comparable à celui des autres élèves de ce niveau. Toutefois, leurs perspectives à l'issue de la scolarité obligatoire sont nettement plus restreintes : ils accèdent plus rarement à une formation postobligatoire, même transitoire, et connaissent davantage de sorties prématurées du système.

2. Les dispositifs de transition

Les dispositifs de transition occupent une place structurelle majeure dans le système vaudois : plus d'un tiers des élèves n'intègre pas directement une formation certifiante après la 11e année. Le canton affiche ainsi un taux d'élèves en transition de 22%, le deuxième plus élevé de Suisse (moyenne nationale : 15% – CSRE, 2023[1]). Chaque année, environ 1 900 élèves intègrent l'un des sept dispositifs transitoires analysés, dont les plus fréquentés sont le préapprentissage, le Rac1 et l'école de la transition.

Le dispositif Rac1 a vu ses effectifs croître après la LEO (de 400 à plus de 650 élèves), du fait d'un assouplissement des conditions d'accès. Près de la moitié des participants poursuit en école de culture générale (ECG) ou en maturité professionnelle — ce qui correspond à l'objectif du Rac1 — et environ 60% d'entre eux maintiennent un parcours linéaire jusqu'à la troisième année du secondaire II. Trois ans après leur entrée en Rac1, 29% ont obtenu un titre postobligatoire, contre seulement 16% parmi les élèves de 11eVG. À l'inverse, le Rac2, plus

[1] CSRE (2023). *L'éducation en Suisse - rapport 2023*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

sélectif depuis la réforme, a vu ses effectifs baisser (de 160 à moins de 100 élèves). La majorité (85%) accède à une école de maturité l'année suivante, et plus de la moitié obtient un titre trois ans plus tard.

La 12e année certificative, introduite en 2020 afin de permettre aux élèves ayant échoué en 11e d'obtenir un certificat de fin de scolarité obligatoire, accueille encore peu d'élèves (59 en 2024-25). Si elle affiche un taux élevé de réussite à l'examen de VG (84%), les trajectoires ultérieures sont fragiles : seulement un quart des élèves entre en formation professionnelle l'année suivante, et moins de 10% obtiennent un titre postobligatoire trois ans plus tard.

Le préapprentissage, dont les effectifs avoisinent 400 élèves par an, montre des résultats plus favorables : 60% accèdent à une formation certifiante dès l'année suivante (majoritairement un CFC), et 20% environ obtiennent un diplôme trois ans après l'entrée. Toutefois, un tiers des élèves reste hors système scolaire référencé à l'issue du dispositif.

Les écoles de la transition se caractérisent par une forte hétérogénéité interne. Dans le secteur préprofessionnel, la moitié des élèves accède à un CFC, tandis que dans le secteur SAS, seuls 22% y parviennent. Les taux de certification trois ans après restent modestes (25 à 33%), et une part importante des élèves (jusqu'à la moitié en SAS) sort du système sans solution identifiable. Enfin, l'école de l'accueil, qui s'adresse à un public allophone, offre des perspectives d'intégration à court terme limitées : seuls 12% accèdent directement à une formation l'année suivante tandis que plus d'un tiers des élèves se trouvent hors du système scolaire vaudois. Par ailleurs, 12% obtiennent une certification trois ans après leur entrée.

Globalement, ces dispositifs jouent un rôle de tremplin vers la formation postobligatoire, mais leurs effets sur la certification à moyen terme demeurent inégaux. Leurs performances varient fortement selon le profil des publics accueillis, confirmant que les inégalités initiales du secondaire I tendent à se reproduire, voire à s'accentuer dans la phase de transition.

3. Les parcours au secondaire II

À l'école de maturité, les effectifs ont connu une hausse de plus d'un tiers après la mise en œuvre de la réforme, en particulier dans les options scientifiques. Le taux de promotion en fin de première année a progressé de 4 points tandis que les redoublements ont diminué de 3 points. Par ailleurs, la proportion d'élèves obtenant la maturité en trois ans est passée de 67% à 71% après l'introduction de la LEO, une amélioration observée dans toutes les options spécifiques. Les filles réussissent plus souvent dans le délai prévu que les garçons, tandis que les élèves allophones atteignent désormais des résultats comparables à ceux de leurs camarades francophones.

L'école de culture générale (ECG) a doublé ses effectifs, notamment en raison de l'ouverture de l'option « commerce et communication » et d'un assouplissement des critères d'admission. La proportion d'élèves issus du niveau intermédiaire est passée de 21% à 24%. Si la LEO a eu un impact limité sur les parcours, elle s'accompagne d'une baisse du taux de certification à l'année t pour les élèves en 3e année (de 90% à 85%), bien que la réussite globale à t+1 reste élevée (93%). La part d'élèves qui obtiennent leur diplôme en trois ans est de 55%.

Les élèves d'ECG peuvent poursuivre en maturité professionnelle option santé-social (MP, moins de 100 élèves par volée) ou en maturité spécialisée (MS) dont les effectifs se sont

fortement accrus pour atteindre environ 500 élèves. La MP maintient un excellent taux de réussite (97%), contre environ 25% d'échecs en MS, sans variation significative après la réforme.

Dans la formation professionnelle, les tendances divergent selon le type d'apprentissage. L'AFP a connu une hausse d'effectifs parallèlement à une baisse des taux de promotion et à une augmentation des redoublements en première année (7 à 10%). Les parcours tendent à s'allonger et le taux global de certification à t+1 s'établit à 74% pour les élèves de 3e année. Les CFC, à l'inverse, ont vu leurs effectifs diminuer, mais leurs taux de promotion se sont améliorés, notamment en première année. Comparés aux CFC en trois ans, les CFC en quatre ans présentent davantage de redoublements en dernière année de formation (12% contre 9%) et un taux de certification plus faible (70% contre 79% pour les CFC de trois ans). En outre, ils obtiennent moins souvent leur titre dans la durée attendue (49% contre 59% pour les CFC de trois ans).

Dans l'ensemble, les réformes introduites par la LEO ont contribué à une montée du niveau de formation et à une meilleure articulation entre les filières, tout en maintenant une part importante d'élèves en dispositifs transitoires ou en parcours discontinus. Si les taux de certification progressent légèrement dans certaines filières, les écarts de réussite selon l'origine, le genre et la langue d'enseignement persistent. Ces résultats invitent à consolider les dispositifs d'accompagnement aux transitions et à renforcer la continuité entre les niveaux d'exigence, afin de garantir une égalité effective des chances d'accès et de réussite au sein du système éducatif vaudois.

1. INTRODUCTION

Depuis son entrée en vigueur en 2013, la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) a marqué une étape importante dans l'évolution du système scolaire vaudois. Elle a contribué à structurer les parcours des élèves tout en cherchant à concilier deux objectifs fondamentaux : garantir l'efficacité du système éducatif et renforcer son équité. Dix ans après, le moment est venu d'établir un bilan approfondi afin d'évaluer les effets concrets de cette loi sur les trajectoires scolaires des élèves et d'identifier les défis qui subsistent.

Cette évaluation s'inscrit dans un contexte national de transformation du cadre réglementaire de la maturité gymnasiale. En juin 2023, la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adopté une révision complète des bases légales, approuvée ensuite par le Conseil fédéral. Les nouveaux textes, entrés en vigueur en août 2024, redéfinissent les objectifs de la formation gymnasiale en insistant à la fois sur le renforcement des savoirs disciplinaires et sur le développement des compétences transversales – esprit critique, autonomie dans le travail intellectuel, aptitudes à l'interdisciplinarité.

L'une de ses mesures phares est l'harmonisation de la durée du cursus, désormais fixée à un minimum de quatre ans, ce qui conduit les cantons encore organisés sur trois ans – dont Vaud – à adapter progressivement leur système d'ici 2034 afin de garantir la reconnaissance nationale des diplômes de maturité.

À cet égard, le canton de Vaud a choisi de mettre en place le modèle dit « 10/11+4 », qui ouvre la possibilité aux élèves les plus avancés d'accéder directement à l'école de maturité dès la fin de la 10e année, tout en permettant à d'autres de bénéficier d'une 11e année.

Dans cette perspective, le projet MAT-EO (Maturité – École obligatoire), lancé en 2024 par le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF), a pour objectif de repenser l'organisation du cycle 3 – en particulier l'orientation en fin de 8e année et le système actuel à deux voies et niveaux en voie générale – et d'améliorer les transitions vers le secondaire II.

Le mandat confié à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) s'inscrit dans ce cadre. Il vise à analyser de manière détaillée les parcours scolaires des élèves, avant et après l'entrée en vigueur de la LEO, et à mettre en évidence les évolutions observées en termes de promotion, d'orientation, de réussite et de transitions.

La démarche adoptée combine deux approches complémentaires : une analyse transversale, qui compare la situation des élèves à différents moments de leur scolarité selon qu'ils ont étudié avant ou sous LEO ; et une analyse longitudinale, qui suit sur plusieurs années les parcours de cohortes spécifiques d'élèves, par exemple celles et ceux ayant bénéficié de dispositifs de transition. Cette double perspective permet de dépasser la simple photographie à un instant donné, en saisissant les dynamiques d'ensemble et les continuités dans les parcours.

Le rapport se compose de trois parties. La première est consacrée au suivi transversal des élèves au secondaire I : elle s'intéresse entre autres à l'orientation en fin de 8e année, aux réorientations ultérieures, aux redoublements, ainsi qu'aux résultats de certification en fin de

11e année. La deuxième partie examine les dispositifs de transition. Elle combine analyses transversales et longitudinales pour mieux comprendre les effets de mesures telles que les raccordements, la 12e année certificative ou l'école de la transition sur la poursuite de la formation. Enfin, la troisième partie porte sur les parcours au secondaire II, qu'il s'agisse du gymnase ou de la formation professionnelle, afin d'apprécier la manière dont la LEO influence l'accès, la progression et la réussite dans ces filières.

À travers ce travail, l'objectif n'est pas seulement de dresser un état des lieux, mais également de mettre en lumière les points forts et les zones de fragilité du système, d'identifier les leviers d'amélioration et d'apporter des éléments utiles à la réflexion sur les prochaines étapes de la réforme. Le rapport se veut ainsi un outil au service de la décision publique, tout en constituant une contribution scientifique à la compréhension des parcours scolaires dans le canton de Vaud.

2. PARCOURS DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE I

2.1 INTRODUCTION

Dans cette première partie du rapport, après ce chapitre introductif dans lequel les concepts clés et la méthode sont précisés, les chapitres suivants sont destinés à présenter les résultats de l'analyse des parcours des élèves après la 8e année puis à la fin des trois degrés successifs du secondaire obligatoire (9e, 10e et 11e année).

2.1.1 LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OBLIGATOIRE APRÈS LEO

Adoptée par référendum le 4 septembre 2011 et progressivement mise en œuvre dès 2013, la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) a profondément réformé toute la scolarité obligatoire, aussi bien les deux premiers cycles primaires que le troisième cycle, le secondaire obligatoire (ci-après secondaire I).

S'agissant du secondaire I, les principaux changements concernent l'orientation des élèves à la fin de la huitième année, l'organisation de l'enseignement dans les trois degrés (9e, 10e et 11e) et l'évaluation du travail des élèves.

L'orientation des élèves à la fin de la 8e année

Le changement de la procédure d'orientation scolaire constitue un marqueur fort de la réforme du secondaire I. Avant l'introduction de la LEO, tous les élèves arrivés en fin de 8e année étaient orientés dans les filières du secondaire I. La décision d'orientation se basait sur des éléments quantitatifs (les résultats dans les différentes matières) et qualitatifs (l'attitude de l'élève vis-à-vis du travail scolaire et sa capacité d'adaptation aux nouvelles conditions d'apprentissage).

Avec la réforme, seuls les élèves ayant réussi la 8e année sont orientés dans les filières et les voies du secondaire I, les autres devant redoubler. La procédure d'orientation repose exclusivement sur des éléments quantitatifs : les résultats scolaires dans toutes les branches d'enseignement, ainsi que les résultats aux épreuves cantonales de référence, pris en compte à hauteur de 30% dans le calcul de la moyenne annuelle des trois disciplines considérées comme fondamentales (français, mathématiques et allemand). Les critères de la décision d'orientation sont ainsi standardisés, les mêmes pour tous les élèves, dans toutes les classes et tous les établissements du canton.

L'organisation de l'enseignement secondaire

Avant LEO, les élèves étaient répartis entre trois filières d'enseignement hiérarchisées appelées voies :

- VSB : voie secondaire de baccalauréat (enseignement à exigences élevées) ;
- VSG : voie secondaire générale (enseignement à exigences intermédiaires) ;
- VSO : voie secondaire à options (enseignement à exigences élémentaires).

Le nouveau système d'enseignement ne comporte plus que deux voies hiérarchisées :

- VP : voie prégymnasiale (enseignement à exigences élevées), équivalente à la VSB ;
- VG : voie générale (différenciation de l'enseignement avec exigences intermédiaires et celui avec exigences élémentaires dans les trois disciplines fondamentales).

La différenciation de l'enseignement assuré en VG consiste à regrouper les élèves en deux niveaux dans les trois disciplines d'enseignement fondamentales (français, mathématiques et allemand) :

- Niveau 1 : exigences de base
- Niveau 2 : exigences supérieures

La LEO a par ailleurs renforcé la perméabilité entre les voies et les niveaux. Les possibilités de réorientation à la hausse (vers une voie plus exigeante) ou à la baisse (vers une voie moins exigeante) sont plus nombreuses qu'auparavant. De même, en fonction des résultats des élèves, les changements de niveau à la hausse (du niveau 1 au 2) ou à la baisse (du niveau 2 au 1) sont envisagés.

L'évaluation du travail des élèves

Avant LEO, l'évaluation sommative des apprentissages des élèves était assurée tout au long de l'année scolaire, le nombre de travaux significatifs pouvant varier dans certaines limites fixées dans un document à valeur directive, le Cadre général de l'évaluation. En fin d'année, les notes obtenues faisaient l'objet d'une moyenne par discipline, comptant dans les décisions de promotion prises par la conférence des maîtres de l'établissement scolaire. L'élève était promu d'un degré à l'autre s'il avait atteint le seuil de suffisance (la note de 4 sur 6) dans toutes les disciplines, les cas limites (notes juste au-dessous du seuil de suffisance dans quelques disciplines), faisant l'objet de délibérations. Les résultats aux épreuves cantonales de référence n'étaient pas pris en compte dans les décisions d'orientation ou de promotion. Ils étaient « communiqués aux parents selon des modalités leur permettant de situer les résultats de leur enfant par rapport à une moyenne cantonale » (DGEO, 2010).

Dans le cadre de la LEO, le principal changement concerne les critères de la décision de promotion. Dès la 8e année, désormais, les décisions de promotion se basent sur les totaux de points obtenus dans trois groupes de disciplines, avec une possibilité de compensation à l'intérieur de chaque groupe. Un élève ayant échoué dans une ou plusieurs disciplines garde ainsi une chance d'être promu, au besoin par délibération, si le total des points d'insuffisance dans les groupes se situe dans les cas limites.

La mise en œuvre généralisée de la réforme dès 2015-16 sera marquée par quelques changements dont les deux plus importants sont :

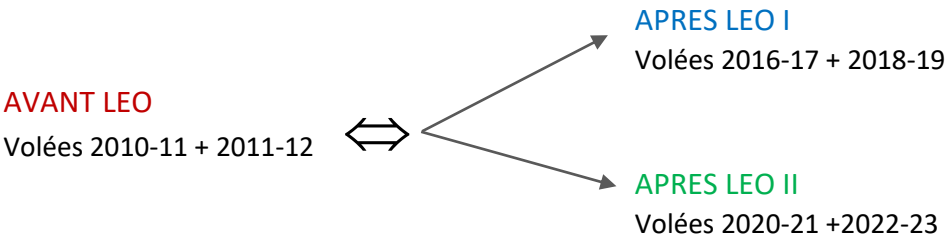
- L'école à visée inclusive qui ambitionne de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves, y compris ceux qui présentent des besoins pédagogiques spécifiques**.** En conséquence, les classes de développement (classes D) n'existent plus depuis la rentrée 2019-20. Précisons qu'une grande partie des élèves intégrés bénéficient d'un programme personnalisé ou de mesures renforcées de pédagogie spécialisée.

- La refonte du Cadre général de l'évaluation dont une partie des changements adoptés sera mise en place dès l'année scolaire 2020-21. Une des principales modifications consiste à élargir les possibilités de compensation entre disciplines. « Dès la 6e année, les décisions se fondent sur les résultats obtenus, d'une part, dans l'ensemble constitué de toutes les disciplines de la grille horaire sujettes à évaluation (groupe principal) et, d'autre part, dans un groupe restreint de disciplines considérées comme fondamentales » (DGEO, 2022). Trois autres principales modifications sont à

souligner : diminution du nombre de travaux significatifs d'évaluation sommative, standardisation et allégement du poids de l'examen de certificat, nouvelles règles d'évaluation d'élèves à besoins pédagogiques particuliers bénéficiant des programmes personnalisés ou de mesures renforcées de pédagogie spécialisée[2].

2.1.2 Comparaison avant - après LEO

Le but principal de cette étude est de proposer un bilan de la LEO à partir de diverses approches statistiques. Le paradigme choisi consiste à comparer les parcours des élèves avant et après l'implémentation de la réforme LEO. Avant LEO, nous analyserons les parcours de deux volées d'élèves, celles de 2010-11 et 2011-12, dont les élèves ont suivi toute leur scolarité obligatoire dans les conditions de la loi scolaire de 1984.



Après LEO, tenant compte des changements marquants de la mise en œuvre de la réforme ci-avant évoqués, il convient de distinguer deux moments : l'après LEO I représenté par les volées 2016-17 et 2018-19 et l'après LEO II, par les volées 2020-21[3] et 2022-23.

2.1.3 Analyse différenciée des parcours des élèves

Dans un système scolaire avec filières, l'analyse des parcours se doit d'être différenciée, en tenant compte des divers niveaux d'exigences de l'enseignement.

	AVANT LEO	APRÈS LEO
NIVEAU ÉLEVÉ	VSB	VP
NIVEAU INTERMÉDIAIRE	VSG	VG222-221-212-122
NIVEAU ÉLÉMENTAIRE	VSO	VG111-112-121-211

Avant LEO, les élèves du secondaire I étaient répartis entre trois voies (VSB, VSG, VSO) correspondant à trois niveaux d'exigences de l'enseignement (élevé, intermédiaire et élémentaire). Depuis la LEO, ils sont répartis entre deux voies, VP et VG ; ceux de la VG suivant

[2] Les élèves concernés par une analyse qualitative de leur situation globale sont les élèves bénéficiant d'un PP, ceux pour lesquels sont envisagés un saut de classe, une poursuite conditionnelle du parcours scolaire ou une libération anticipée de la scolarité obligatoire, et ceux au bénéfice d'un aménagement du temps scolaire (CGE, 2022).

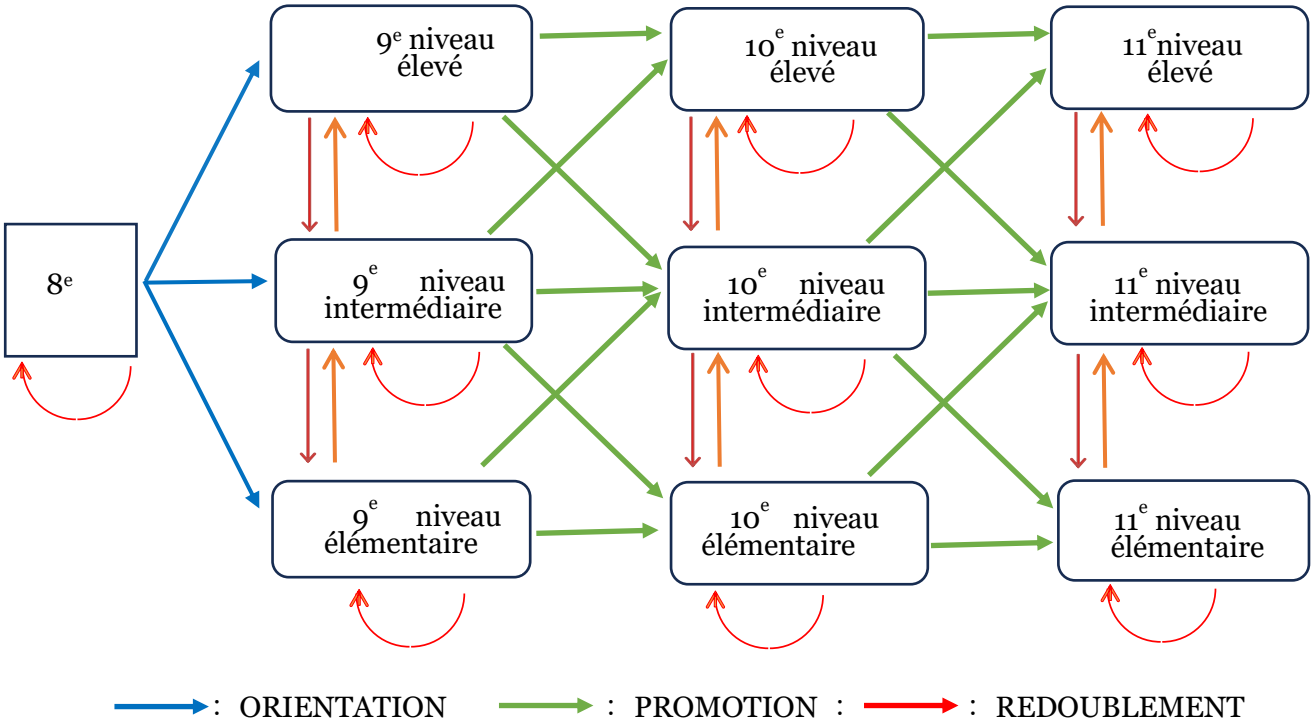
[3] Il s'agit de la première volée post COVID caractérisée par une approche plus généreuse du Département en juin 2020 pour orienter les élèves vers le haut. L'objectif était d'éviter que la fermeture des classes en mars 2020 ne pénalise les élèves issus de milieux modestes, moins bien outillés pour travailler à distance.

un enseignement différencié dans les trois disciplines fondamentales (français, mathématiques et allemand) en niveau de base (1) et niveau supérieur (2).

Les trois niveaux d'exigences de l'enseignement après LEO ont été définis en référence notamment à l'OFS (2021) et au consortium COFO (2025). La VP correspond au niveau élevé. La VG avec un niveau 2 dans deux ou trois disciplines correspond au niveau intermédiaire. La VG avec un niveau 1 dans deux ou trois disciplines correspond au niveau élémentaire.

Les principaux parcours des élèves après la 8e, la 9e et la 10e année selon le niveau d'exigences de l'enseignement suivi (élevé, intermédiaire ou élémentaire) sont schématiquement représentés à la figure II.1.

Figure II.1: Principaux parcours des élèves après la 8e, 9e et 10e année



Après la 8e, la grande majorité des élèves sont orientés dans l'un ou l'autre des niveaux d'exigences de l'enseignement, seule une petite minorité redoublent.

En fin de 9e et 10e, en fonction de leurs résultats, les principaux parcours des élèves consistent en une promotion ou un redoublement[4] :

- avec exigences supérieures si l'élève passe au niveau d'exigences plus élevé que celui dans lequel elle ou il était ;
- avec exigences similaires s'il conserve le niveau d'exigences dans lequel elle ou il était ;
- avec exigences inférieures s'il passe au niveau d'exigences moins élevé que celui dans lequel elle ou il était.

[4] L'élève ne peut, en principe, pas avoir plus de deux ans de retard au début de la 11e année (LEO, art. 59, al. 2).

D'autres parcours peu fréquents ne sont pas représentés dans la figure II.1 : ceux des élèves qui passent soit dans l'enseignement spécialisé, soit dans l'enseignement postobligatoire, soit dans l'enseignement privé, de même que les parcours d'élèves qui quittent le canton pour d'autres cantons ou d'autres pays. Ci-après, dans différents graphiques, ces parcours sont étiquetés « sans indication(s) ».

2.1.4 Les données du recensement scolaire

Les analyses de parcours menées dans cette étude s'appuient sur les données du recensement scolaire (RESCO), relevées chaque année par la DGEO, consolidées par l'URSP et transmises à l'OFS, qui gère les informations à l'échelle nationale.

Il convient de préciser que les données portent sur les jeunes qui suivent une formation publique ou privée d'une durée minimale équivalente à six mois plein temps dans le canton de Vaud. Elles sont relevées au 1er octobre et ne prennent pas en compte d'éventuels changements de trajectoire en cours d'année. Ainsi, les élèves répertoriés comme « sans indication » ou « hors système » correspondent à ceux qui ne sont plus recensés dans les différentes structures de formation, de transition ou de soutien du canton. Il peut s'agir de jeunes suivant une formation hors canton ou non certifiante, effectuant un stage, ou participant à des mesures de soutien de moins de courte durée, telles que le SeMo. Ils ne sont donc pas nécessairement sans activité.

La base de données RESCO permet un suivi longitudinal des élèves, depuis leur entrée dans le système scolaire vaudois jusqu'à leur sortie.

2.2 L'orientation scolaire en fin de 8e année

Dans le canton de Vaud, comme partout en Suisse, l'orientation scolaire intervient précocement, avant la fin de la scolarité obligatoire, plus précisément à la fin de l'école primaire, soit après la 8e année. La LEO a conservé cette tradition, se limitant à en changer la procédure.

L'orientation en fin de 8e est alignée sur l'organisation du secondaire obligatoire. Avant et après LEO, principalement en fonction de leurs résultats, les élèves sont répartis entre trois niveaux d'enseignement hiérarchisés :

- le niveau élevé
- le niveau intermédiaire
- le niveau élémentaire

Trois questions principales sont examinées dans ce chapitre :

- Quel a été l'impact de la LEO sur les taux d'orientation aux niveaux élevé, intermédiaire et élémentaire ainsi que sur les taux de redoublement ?
- Dans quelle mesure la LEO a-t-elle permis de réduire les inégalités de chances d'être orienté au niveau élevé, intermédiaire ou élémentaire ?
- Le redoublement en 8e, une nouveauté introduite par la LEO, est-il utile aux élèves ?

Avant de présenter les résultats des analyses effectuées en réponse à ces questions, il est important de renseigner sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves concernés.

2.2.1 Caractéristiques sociodémographiques des élèves

Les proportions d'élèves scolarisés en 8e année par catégorie sociodémographique, avant et après LEO I et II, sont indiquées dans le tableau II.1.

Tableau II.1: Proportion de garçons, d'étrangers et d'allophones avant et après LEO

	Pourcentage de garçons	Pourcentage d'étrangers[5]	Pourcentage d'allophones[6]
Avant LEO, volées 2010-11 + 2011-12 (N=14217)	50	16	17
Après LEO I, volées 2016-17 + 2018-19 (N=15601)	51	21	30
Après LEO II, volées 2020-21 + 2022-23 (N=16871)	50	28	34

L'après LEO est marqué par une augmentation significative des effectifs scolaires et un changement important concernant les caractéristiques sociodémographiques des élèves. La part d'élèves d'origine étrangère est passée de 16% avant LEO à 21% après LEO I puis à 28% après LEO II. La proportion d'élèves de langue maternelle autre que le français, langue d'enseignement, est passée de 17% avant LEO à 32% après LEO I puis à 34% après LEO II.

2.2.2 Les taux d'orientation avant et après LEO

Avec une nouvelle procédure d'orientation en fin de 8e et une nouvelle organisation du secondaire I en filières et niveaux, les taux d'orientation dans les trois niveaux d'exigences de l'enseignement ont significativement varié comme indiqué dans la figure II.2.

Ce graphique met en évidence trois changements importants imputables à la LEO :

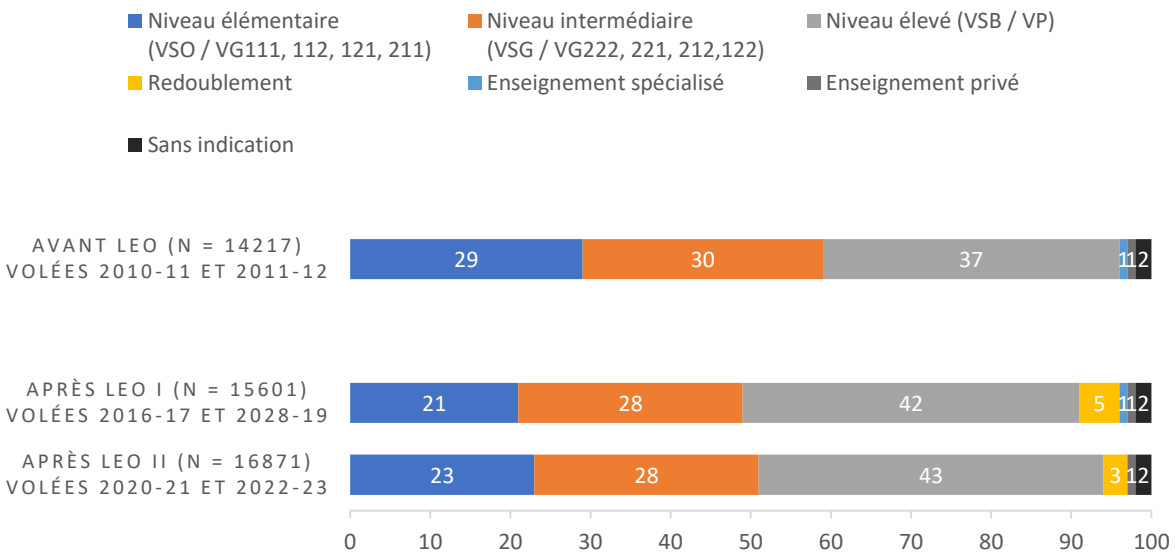
- une hausse significative du taux d'élèves orientés au niveau d'enseignement le plus exigeant (+5 points après LEO I et +6 points après LEO II)[7] ;
- une baisse significative du taux d'élèves orientés vers le niveau d'enseignement le moins exigeant (–8 points après LEO I et –6 points après LEO II) ;
- une augmentation notable du taux de redoublement en 8e qui est passé de 0% avant LEO à 5% après LEO I, puis à 3% après LEO II.

[5] Les élèves possédant la double nationalité, suisse et étrangère, sont comptabilisés comme Suisses.

[6] Selon le principe de l'OFS, la langue recensée correspond à la langue maternelle, soit la première langue apprise dans l'enfance. Cette caractéristique demeure stable au fil du temps, contrairement à la langue principale, qui désigne la langue que l'élève maîtrise le mieux. Toutefois, cette donnée étant déclarée par les parents, – ou par les élèves eux-mêmes au postobligatoire – la définition n'est pas toujours appliquée strictement. Afin d'en améliorer la fiabilité, les responsables de la consolidation des données ont mis en place des mesures de vérification.

[7] Le « rapport Induni » présente la moyenne des taux d'orientation en VP depuis l'introduction de la LEO jusqu'en 2023, comparée à celle de l'orientation en VSB durant les 5 années précédant la LEO. Il confirme une hausse moyenne structurelle d'environ 6 points (Conseil d'État du canton de Vaud, 2023).

Figure II.2 : Proportion (%) d'élèves orientés aux niveaux élevé, intermédiaire et élémentaire avant et après LEO

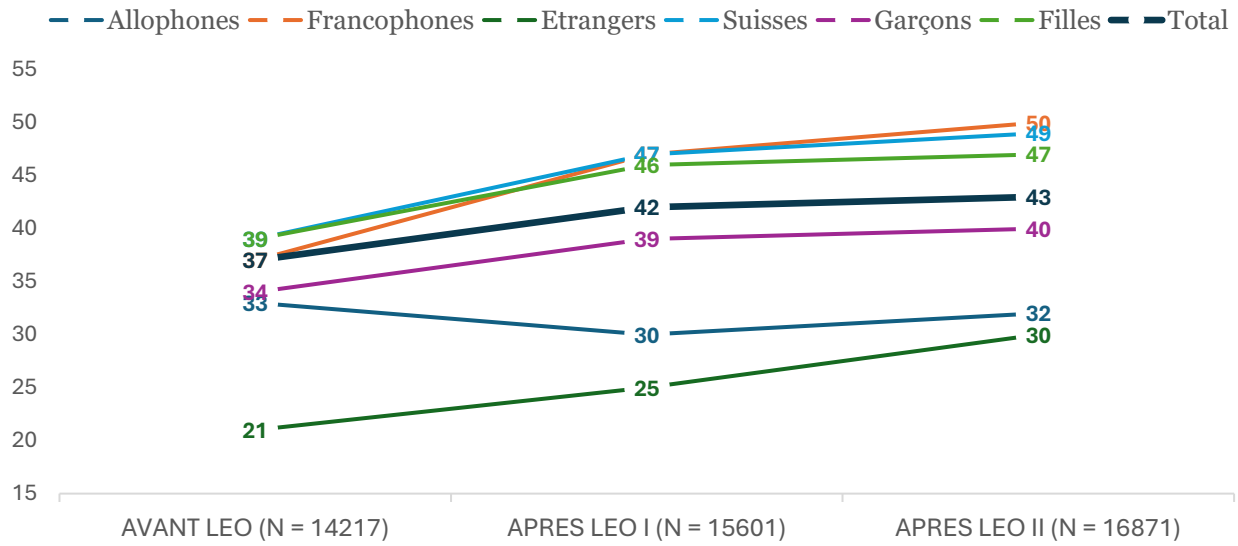


Les analyses secondaires des données issues des enquêtes PISA (Moreau 2004, 2007) ont mis en évidence ce qu'il est convenu d'appeler le « recouvrement des filières » : de nombreux élèves auparavant orientés en VSO ou en VSG présentaient en réalité un niveau de compétences en français, en mathématiques ou en sciences supérieur à celui de certains de leurs pairs inscrits en VSG, respectivement en VSB. La LEO semble avoir contribué, au moins en partie, à réduire les injustices inhérentes au processus d'orientation.

2.2.3 Variation des taux d'orientation selon les catégories sociodémographiques

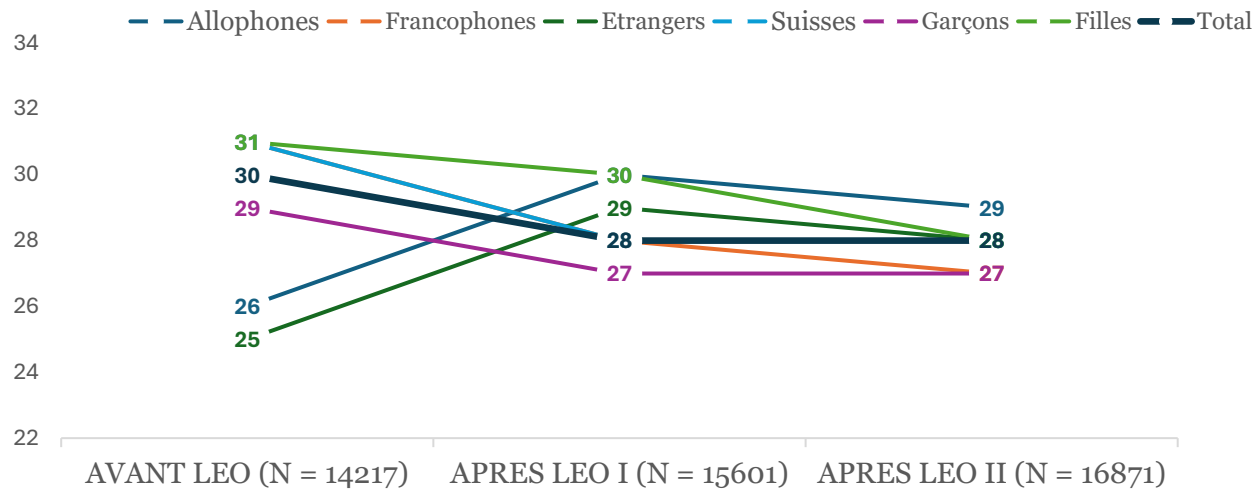
Les figures II.3, II.4 et II.5 montrent les variations des taux d'orientation dans les trois niveaux d'exigences de l'enseignement selon les catégories sociodémographiques.

Figure II.3 : Taux (%) d'orientation au niveau élevé selon les catégories sociodémographiques



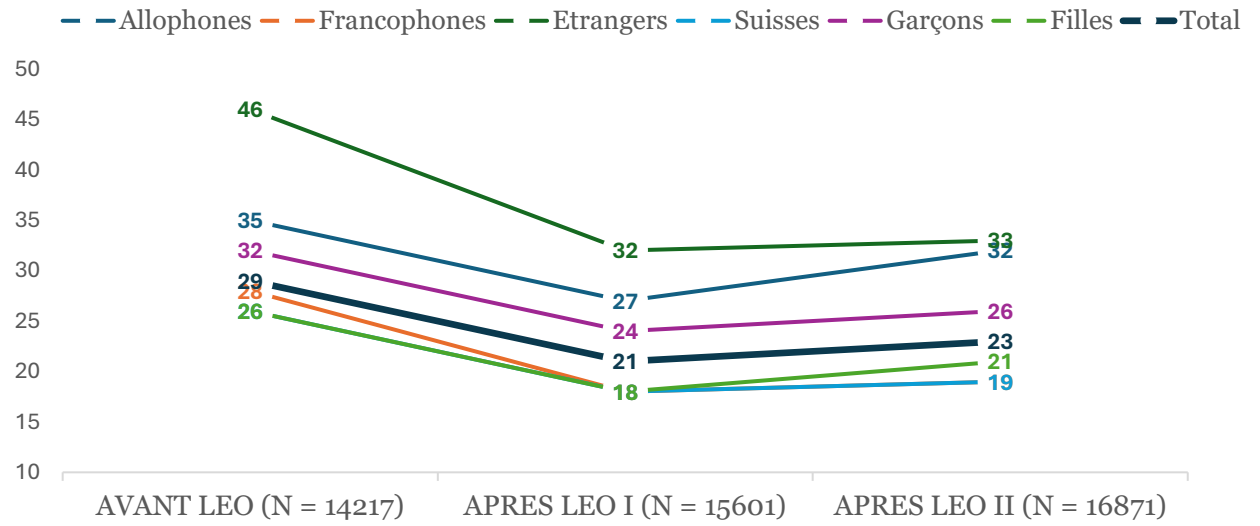
Exceptés les allophones, toutes les catégories sociodémographiques ont bénéficié d'une augmentation significative du taux d'élèves orientés au niveau élevé après la mise en œuvre de la LEO (figure II.3). Seuls les allophones ont accusé une légère baisse. Bien que la majorité des groupes présentent une hausse du taux d'orientation au niveau élevé, les écarts entre filles et garçons ainsi qu'entre Suisses et étrangers se sont légèrement creusés, tandis que les différences entre francophones et allophones se sont accentuées de manière plus marquée. Paradoxalement, la LEO semble avoir contribué à renforcer les inégalités d'accès à la filière de niveau élevé.

Figure II.4 : Taux (%) d'orientation au niveau intermédiaire selon les catégories socio-démographiques



Deux catégories sociodémographiques affichent une augmentation légère mais significative du taux d'élèves orientés au niveau intermédiaire : les étrangers et les allophones (figure II.4). Pour toutes les autres catégories, les taux ont légèrement diminué après LEO.

Figure II.5 : Taux (%) d'orientation au niveau élémentaire selon les catégories socio-démographiques



Toutes les catégories sociodémographiques ont connu une baisse significative des taux d'orientation au niveau élémentaire (figure II.5). En particulier, les deux catégories les plus surreprésentées au niveau élémentaire avant la mise en œuvre de la LEO, les étrangers et les allophones, ont enregistré les plus fortes baisses.

En résumé :

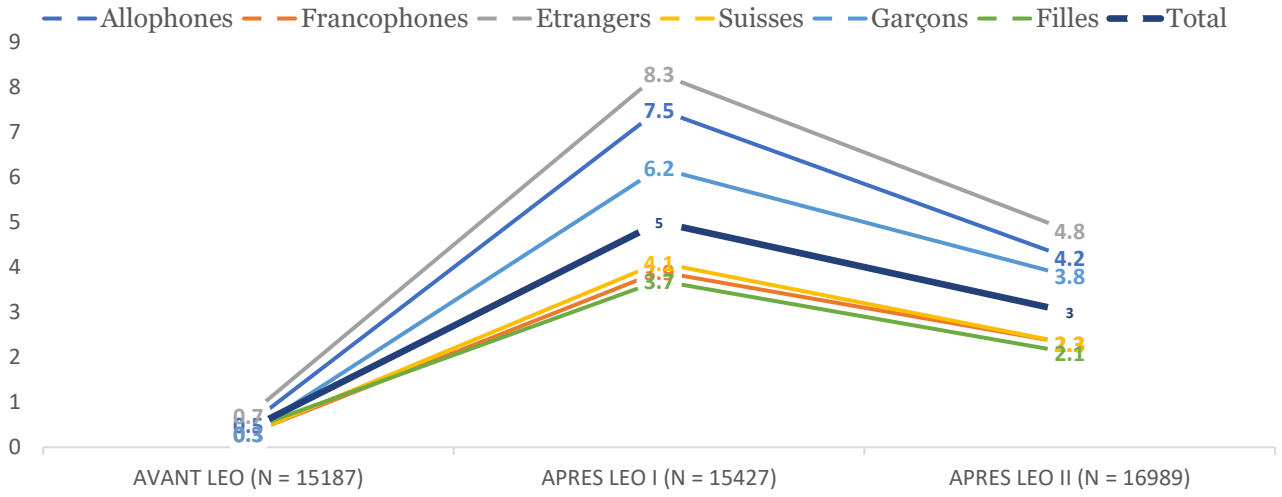
- Toutes les catégories sociodémographiques, sauf les allophones, ont observé une hausse importante du taux d'orientation au niveau élevé après LEO I, plus importante encore après LEO II ;
- Toutes les catégories sociodémographiques, plus particulièrement les étrangers et les allophones, ont enregistré une baisse importante des taux d'orientation au niveau élémentaire ;
- Les étrangers et les allophones ont observé une légère hausse des taux d'orientation au niveau intermédiaire alors que les autres catégories étaient en légère baisse.

2.2.4 Le redoublement en 8e année est-il utile aux élèves ?

Avant LEO, en fin de 8e année, les élèves en échec étaient malgré tout orientés en 9e VSO, c'est-à-dire en 9e année niveau élémentaire. Sauf pour des cas exceptionnels, les élèves absents pendant une bonne partie de l'année par exemple, le redoublement en 8e année n'existait presque pas.

Depuis la mise en œuvre de la LEO, les taux de redoublement en 8e sont élevés. Ils étaient très élevés (entre 5% et 7%) durant les huit premières années, avant de baisser depuis la refonte du Cadre général de l'évaluation pour se stabiliser autour de 3%. Ils restent cependant élevés pour certaines catégories sociodémographiques comme on peut s'en rendre compte à la figure II.6. Pour trois catégories d'élèves, en particulier, les taux de redoublement en 8e année restent à surveiller : les garçons (3.8%), les élèves allophones (4.2%) et les élèves d'origine étrangère (4.8%).

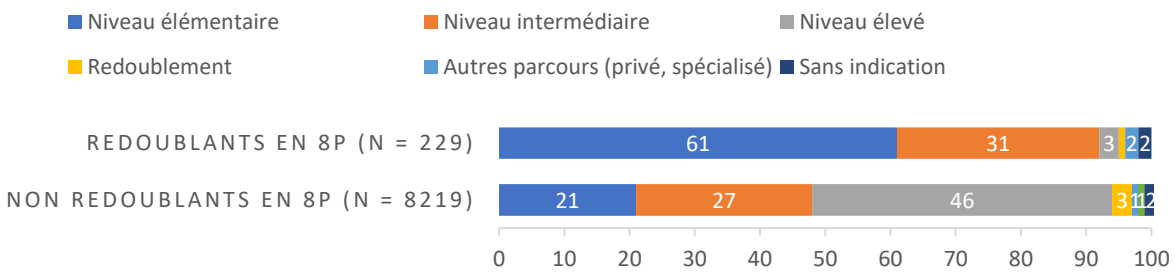
Figure II.6 : Taux de redoublement en 8e selon les catégories sociodémographiques



La question qui se pose est celle de savoir dans quelle mesure le redoublement en 8e est utile aux élèves. Nous avons voulu y répondre d'abord en comparant les parcours des élèves après

l'année redoublée avec ceux des non redoublants, ensuite en faisant une analyse longitudinale des parcours de ces redoublants sur plusieurs années.

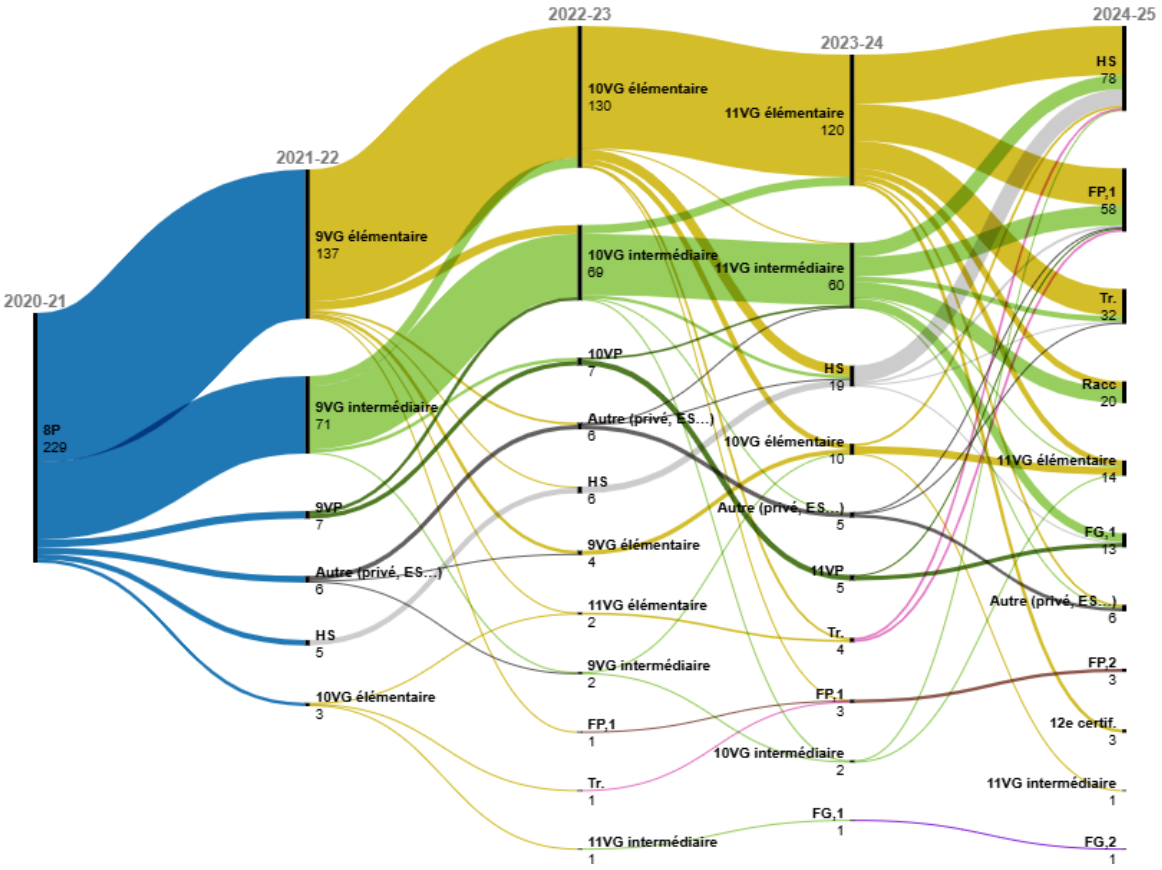
Figure II.7 : Parcours des redoublants et des non redoublants en 8e en 2020-21



Nous avons choisi la volée 2020-21 pour comparer les parcours des redoublants et des non redoublants. Parmi 8448 élèves recensés en 8e année en 2020-21, 229 étaient redoublants. Leurs parcours à la fin de l'année redoublée, comparés à ceux des non redoublants, sont présentés à la figure II.7.

À la fin de l'année redoublée, presque tous les redoublants en 8e, qui étaient donc en échec l'année précédente, ont été promus ; deux-tiers d'entre eux ont été orientés au niveau élémentaire, près d'un tiers au niveau intermédiaire, seulement 3% au niveau élevé. Leurs parcours ne sont évidemment pas comparables à ceux des non redoublants dont seulement un quart ont été orientés au niveau élémentaire et près de la moitié au niveau élevé.

Figure II.8 : Parcours jusqu'en 2024-25 des redoublants en 8e en 2020-21



Le diagramme de flux (figure II.8) permet de suivre sur quatre ans les différents parcours des 229 redoublants.

Parmi les 60% de redoublants qui ont été orientés en 9e niveau élémentaire, 88% ont suivi un parcours direct jusqu'en 11e. Après la 11e, il apparaît que ces élèves ont moins de chances de commencer une formation professionnelle ou de poursuivre une formation transitoire que les autres élèves de 11e en général. Comme on le verra au chapitre 5, après la 11e niveau élémentaire, un quart des élèves bénéficient d'une transition immédiate au postobligatoire, un tiers d'une formation transitoire et un quart restent sans solution de formation immédiate. Dans le cas des redoublants en question, on observe moins d'élèves ayant bénéficié d'une formation transitoire mais plus d'élèves sans solution. Quant aux redoublants en 8e qui ont été orientés au niveau intermédiaire et y sont restés jusqu'en 11e, leurs parcours ressemblent à ceux d'autres élèves de niveau intermédiaire.

En résumé, l'efficacité du redoublement en 8e année n'est pas avéré pour tous les redoublants. Il aura été particulièrement bénéfique à près d'un tiers d'entre eux, qui ont été orientés au niveau intermédiaire après l'année redoublée et y sont restés jusqu'en 11e pour la majorité. En effet, dans les conditions d'avant LEO, ces élèves auraient été orientés au niveau élémentaire. Quant aux deux tiers restants, orientés au niveau élémentaire et ayant suivi un parcours direct jusqu'en 11e, l'utilité du redoublement est loin d'être évidente. Il est difficile de tirer des conclusions sans connaître l'évolution qu'ils auraient eue s'ils n'avaient pas redoublé. On peut cependant émettre l'hypothèse que, dans la mesure où l'enseignement en VG après LEO est différencié, ces élèves auraient pu surmonter leurs difficultés scolaires et parcourir l'ensemble du secondaire I sans avoir perdu l'année redoublée en 8e.

2.3 Parcours des élèves après la 9e année

2.3.1 Répartition des élèves entre les trois niveaux d'exigences de l'enseignement avant et après LEO

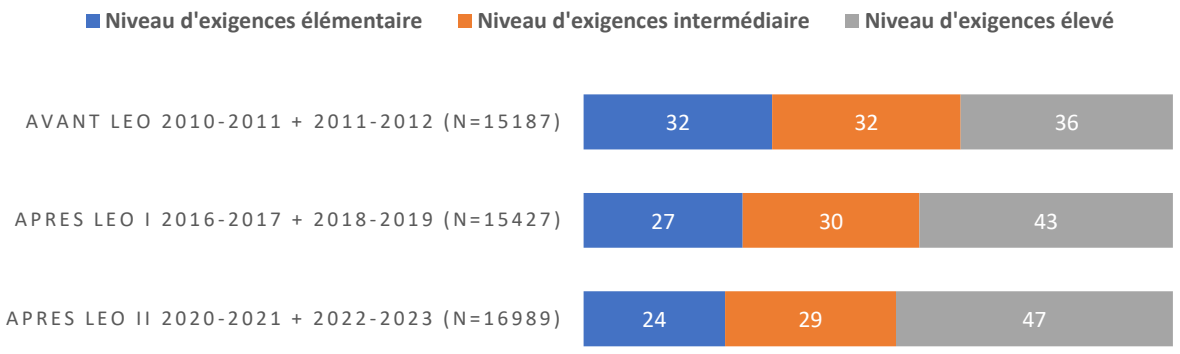
Les proportions d'élèves par niveau d'enseignement en 9e année sont indiquées dans la figure II.9. Elles diffèrent logiquement des taux d'orientation indiqués à la figure II.2. En effet, d'une part, ces derniers ne comprennent pas les élèves ayant redoublé en 8e ni ceux ayant adopté d'autres parcours peu fréquents (passage par un établissement privé ou de pédagogie spécialisée), d'autre part, les redoublants font partie du nombre d'élèves scolarisés dans les différentes filières d'enseignement en 9e année.

Les différences relevées précédemment entre l'avant LEO d'une part, l'après LEO I et II d'autre part, demeurent importantes. On observe encore :

- L'augmentation significative (+7 points après LEO I et +11 points après LEO II) de la part d'élèves fréquentant le niveau d'enseignement le plus exigeant ;
- La diminution significative (- 5 points après LEO I et - 8 points après LEO II) de la part d'élèves fréquentant le niveau d'enseignement le moins exigeant.

Notons que la proportion d'élèves fréquentant le niveau d'enseignement le moins exigeant est plus faible après LEO II malgré l'inclusion d'élèves à besoins pédagogiques particuliers autrefois scolarisés en classes de développement.

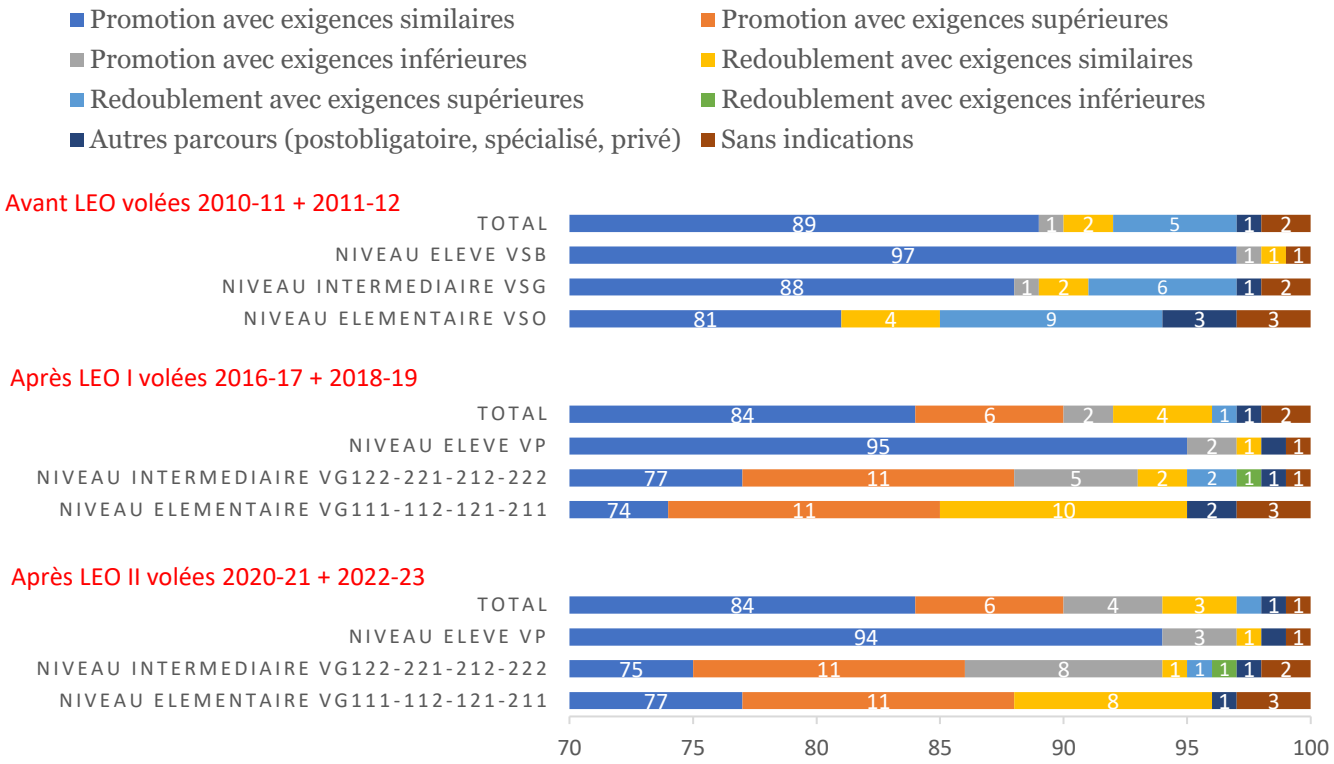
Figure II.9 : Proportion (%) d'élèves dans les trois niveaux d'exigences de l'enseignement en 9e année



2.3.2 Parcours des élèves après la 9e année avant et après LEO

Après la 9e année, les principaux parcours consistent en une promotion ou un redoublement avec exigences supérieures, similaires ou inférieures. Les autres parcours (passage dans l'enseignement postobligatoire, l'enseignement spécialisé ou l'enseignement privé) sont très peu fréquents, concernant environ 1% des élèves au total. Le pourcentage de « sans indications » varie entre 1 et 2% au total selon les volées[8].

Figure II.10 : Parcours des élèves après la 9e année avant et après LEO



[8] Pour la définition des élèves « sans indication » utilisée dans ce rapport, se référer au point 2.1.4.

La figure II.10 indique les pourcentages d'élèves correspondant à chaque type de parcours selon le niveau d'exigences.

Au total, on observe une légère augmentation du taux de promotion avec exigences similaires, supérieures et inférieures qui s'élève à 90% avant LEO, 92% après LEO I et 94% après LEO II. Dans le même temps, on observe une légère diminution du taux de redoublement avec exigences similaires, supérieures et inférieures qui s'établit à 7% avant LEO, 5% après LEO I et 4% après LEO II.

Après LEO I et II, tout comme avant LEO, les taux de promotion et de redoublement varient considérablement selon les niveaux d'exigences de l'enseignement et selon les moments (avant LEO, après LEO I et II).

Avant LEO :

- Au niveau élevé, 97% des élèves ont été promus en 10e année niveau élevé, 1% en 10e niveau intermédiaire, 1% ont redoublé en 9e niveau élevé ;
- Au niveau intermédiaire, 88% des élèves ont été promus en 10e niveau intermédiaire, 1% en 10e niveau élémentaire, 2% ont redoublé en 9e niveau intermédiaire, 6% en 9e niveau élevé ;
- Au niveau élémentaire, 81% ont été promus en 10e niveau élémentaire, 4% ont redoublé en 9e niveau élémentaire, 9% ont redoublé en 9e niveau intermédiaire.

Après LEO I :

- Au niveau élevé, 97% des élèves ont été promus en 10e année niveau élevé, 1% en 10e niveau intermédiaire, 1% des élèves ont redoublé en 9e niveau élevé ;
- Au niveau intermédiaire, 77% des élèves ont été promus en 10e niveau intermédiaire, 11% en 10e niveau élevé, 5% en 10e niveau élémentaire, 2% ont redoublé en 9e niveau intermédiaire, 2% en 9e niveau élevé, 1% en 9e niveau élémentaire ;
- Au niveau élémentaire, 74% ont été promus en 10e niveau élémentaire, 11% en 10e niveau intermédiaire, 10% ont redoublé en 9e niveau élémentaire.

Après LEO II

- Au niveau élevé, 94% des élèves ont été promus en 10e niveau élevé, 3% en 10e niveau intermédiaire, 1% des élèves ont redoublé en 9e niveau élevé ;
- Au niveau intermédiaire, 75% des élèves ont été promus en 10e niveau intermédiaire, 11% en 10e niveau élevé, 8% en 10e niveau élémentaire, 1% ont redoublé en 9e niveau intermédiaire, 1% en 9e niveau élevé, 1% en 9e niveau élémentaire ;
- Au niveau élémentaire, 77% ont été promus en 10e niveau élémentaire, 11% en 10e niveau intermédiaire, 8% ont redoublé en 9e niveau élémentaire.

En comparant l'avant LEO avec l'après LEO I et II, les principales différences sont les suivantes :

- Au niveau élevé, les taux de promotion avec exigences inférieures sont plus élevés après LEO I et II qu'avant LEO ;
- Au niveau intermédiaire, les promotions avec exigences supérieures sont très fréquentes après LEO I et II, alors qu'il n'en existait guère avant la mise en œuvre de la

LEO ; les promotions avec exigences inférieures sont beaucoup plus fréquentes après LEO I et II qu'avant LEO ; les redoublements avec exigences supérieures sont beaucoup plus fréquents avant LEO qu'après LEO I et II.

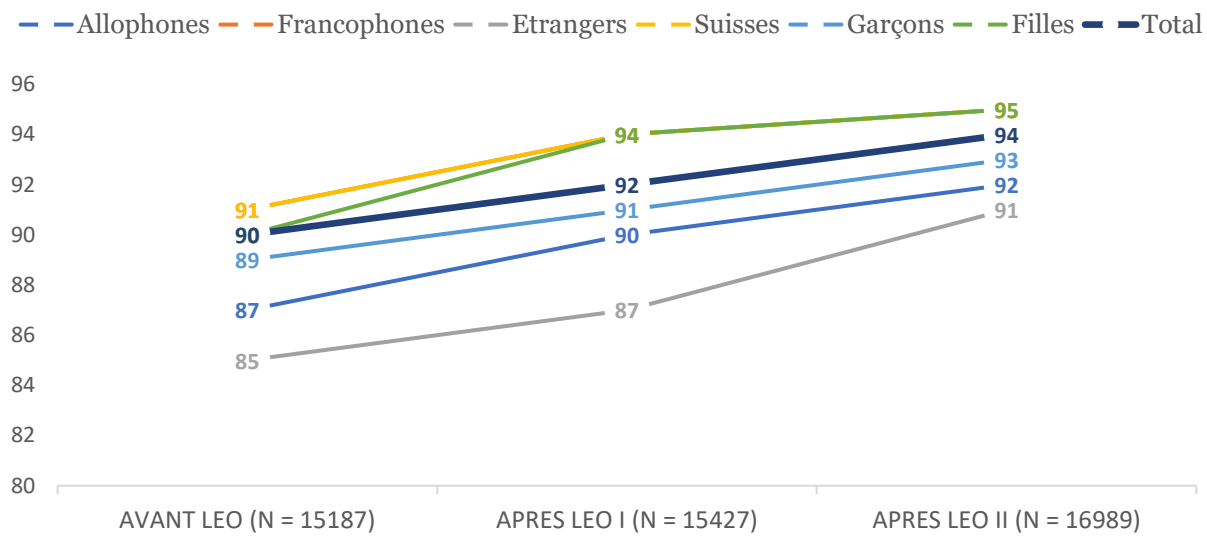
- Au niveau élémentaire, les promotions avec exigences supérieures sont très fréquentes après LEO I et II, alors qu'il n'en existe guère avant LEO ; les redoublements avec exigences supérieures sont très fréquents avant LEO alors qu'il n'en existe guère après LEO I et II.

Il apparaît assez clairement que le système d'enseignement en 9e année est beaucoup plus fluide après LEO qu'avant LEO. Les promotions avec exigences supérieures ou inférieures, en d'autres termes les réorientations à la hausse ou à la baisse, sont beaucoup plus fréquentes. Avant LEO, le redoublement avec exigences supérieures était la principale sinon la seule possibilité de bénéficier d'un niveau d'enseignement plus exigeant.

2.3.3 Variation des taux de promotion et de redoublement selon les catégories sociodémographiques

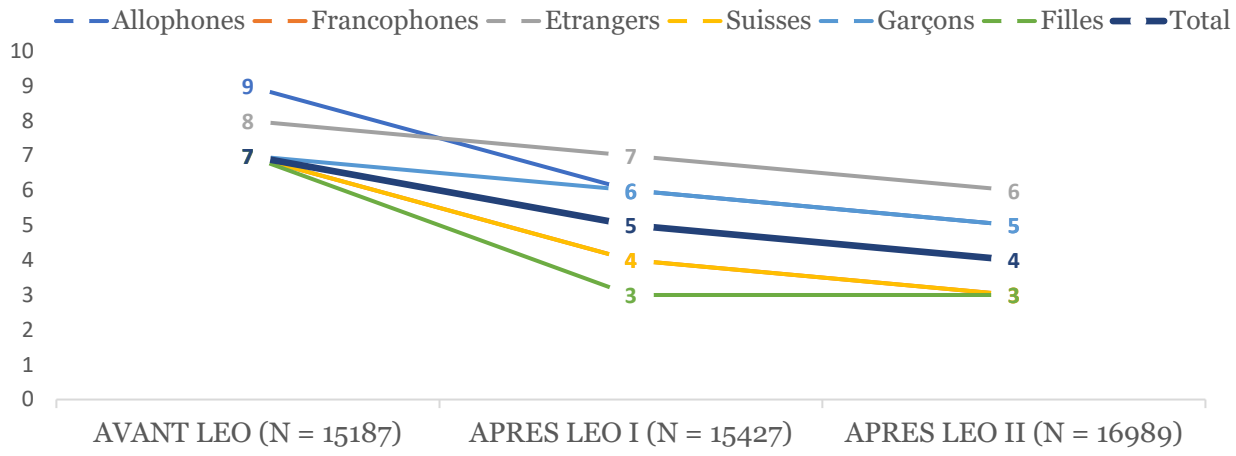
Dans cette section, nous allons voir si toutes les catégories sociodémographiques ont tiré profit de la légère augmentation du taux de promotion ainsi que de la légère diminution du taux de redoublement après LEO I puis après LEO II. Les figures II.11 et II.12 permettent de visualiser les variations des taux de promotion, respectivement des taux de redoublement entre l'avant LEO et l'après LEO I et II.

Figure II.11 : Taux (%) de promotion avec exigences similaires, supérieures ou inférieures en 9e en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves



La hausse des taux de promotion concerne toutes les catégories sociodémographiques. Les écarts garçons–filles, suisses–étrangers et francophones–allophones ne varient guère après LEO I, ils varient un petit peu après LEO II.

Figure II.12 : Taux (%) de redoublement avec exigences similaires, supérieures ou inférieures en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves



Toutes les catégories sociodémographiques ont connu une légère diminution des taux de redoublement mais, paradoxalement, les écarts filles–garçons, suisses–étrangers et francophones–allophones ont augmenté après LEO I et II.

2.3.4 Les inégalités de chances de promotion avant et après LEO

Tableau II.2 : Modèles explicatifs des taux de promotion en fin de 9e année

	Modèle 1		***Modèle 2***		***Modèle 3***		***Modèle 4***	
	Promotion en fin de 9e avant LEO		***Promotion en fin de 9e après LEO I***		***Promotion en fin de 9e après LEO II***		***Promotion en fin de 9e avant et après LEO***	
	Coefficient de régression	***Exp(B)***	***Coefficient de régression***	***Exp(B)***	***Coefficient de régression***	***Exp(B)***	***Coefficient de régression***	***Exp(B)***
Genre (réf.: garçon)	0.03ns	1.03	0.43**	1.53	0.53**	1.70	0.28**	1.32
Nationalité (réf.: étranger)	-0.01ns	0.98	0.40**	1.48	0.29**	1.33	0.17**	1.19
Langue maternelle (réf.: allophone)	0.30**	1.35	0.08ns	1.087	0.27**	1.31	0.21**	1.24
LEO (réf.: avant LEO)							0.57**	1.77
Niveau d'exigences de l'enseignement (réf.: niveau élémentaire)								
Niveau intermédiaire	0.89**	2.44	1.12**	3.06	0.76**	2.15	0.92**	2.52
Niveau élevé	3.26**	26.03	2.14**	8.50	1.74**	5.70	2.36**	10.59
Âge en nombre d'années	0.60**	0.82	0.27**	1.28	0.27**	1.30	0.38**	1.46
Constante	-6.43**	-0.00	-1.72*	0.18	-1.61ns	0.20	-3.70**	0.25
R-deux de Nagelkerke	*0.16*		*0.11*		*0.09*		*0.13*	
N	*14854*		*15044*		*16645*		*46543*	

ns: non significatif, *: significatif au seuil de 5%, **: significatif au seuil de 1%

L'analyse de régression permet d'évaluer plus précisément l'impact de la LEO sur les inégalités de chances de réussite en 9e année[9]. Le tableau II.2 présente quatre modèles de régression logistique expliquant la probabilité d'être promu en fin de 9e année pour les élèves d'avant LEO, volées 2010-11 et 2011-12 (modèle 1), ceux d'après LEO I, volées 2016-17 et 2018-19 (modèle 2), ceux d'après LEO II, volées 2020-21 et 2022-23 (modèle 3) et ceux de l'ensemble des quatre volées (modèle 4). Les variables explicatives disponibles sont les caractéristiques sociodémographiques des élèves (le genre, l'âge, la nationalité et la langue maternelle), le niveau d'exigences de l'enseignement et, pour le modèle 4 uniquement, le fait d'avoir bénéficié ou non de la réforme LEO.

Remarquons que ces modèles expliquent une petite part de la variance totale, le coefficient de détermination (R^2 de Nagelkerke) étant respectivement de 0.16, 0.11, 0.09 et 0.13 ; ils sont néanmoins pertinents, statistiquement significatifs.

Globalement, il apparaît que la LEO a contribué à l'augmentation des chances de réussite scolaire de tous les élèves et en même temps, paradoxalement, au renforcement des inégalités sociales. Après la mise en application de la LEO, les chances de réussite scolaire des filles sont nettement supérieures à celles des garçons alors qu'avant LEO, le genre n'avait pas d'effet. Toutes autres choses étant égales par ailleurs, avant LEO, la nationalité n'avait pas d'effet significatif, mais depuis la LEO, les chances de réussite des étrangers sont beaucoup moindres. Les allophones sont une des catégories sociodémographiques les plus défavorisées déjà avant l'introduction de la LEO, leur sort ne s'est guère amélioré après LEO.

2.4 Parcours des élèves après la 10e année

2.4.1 Répartition des élèves dans les niveaux d'exigences de l'enseignement avant et après LEO

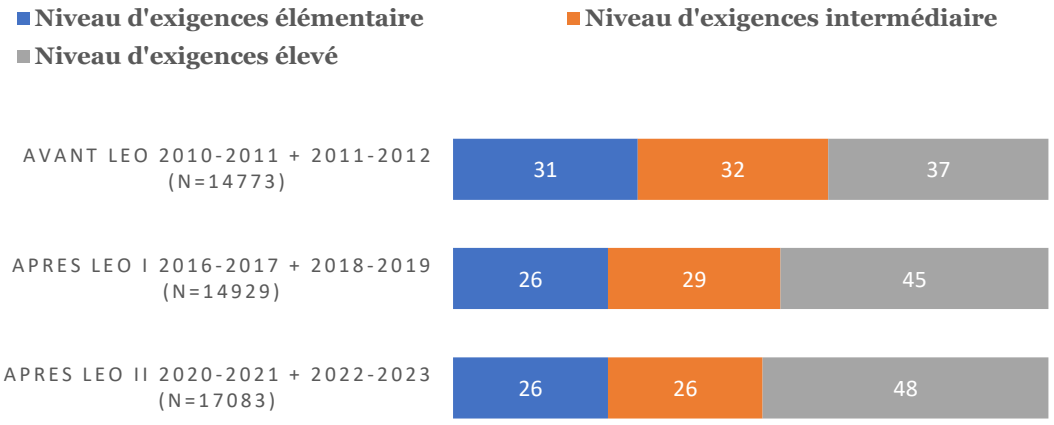
Les proportions d'élèves par niveau d'enseignement en 10e année sont indiquées dans la figure II.13.

En 10e comme en 9e année, la répartition des élèves entre les trois niveaux d'enseignement a significativement évolué après la mise en place de la LEO. On observe une augmentation significative de la proportion d'élèves fréquentant le niveau le plus exigeant (+8 points après LEO I et +11 points après LEO II), ainsi qu'une diminution significative de la proportion d'élèves fréquentant le niveau d'enseignement le moins exigeant (-5 points après LEO I et II).

La part importante d'élèves orientés vers le niveau d'enseignement élevé dans les volées 2020-21 et 2022-23 (48%) peut probablement être attribuée aux effets de la période COVID – c'est du moins une hypothèse plausible. Les deux volées suivantes reviennent à des valeurs plus proches de celles observées après LEO I.

[9] Ce tableau présente plusieurs modèles statistiques qui cherchent à comprendre quels facteurs augmentent ou diminuent les chances qu'un élève soit promu à la fin de la 9e année. Chaque modèle correspond à un contexte différent (avant LEO, après LEO, combinaison). Les chiffres « Exp(B) » indiquent de combien les chances de promotion augmentent ou diminuent selon chaque caractéristique de l'élève (Exp(B) = 1 : aucun effet, Exp(B) > 1 : augmente les chances de promotion, Exp(B) < 1 : diminue les chances de promotion). Un résultat est dit significatif lorsque l'on peut être raisonnablement sûr qu'il ne s'agit pas d'un hasard.

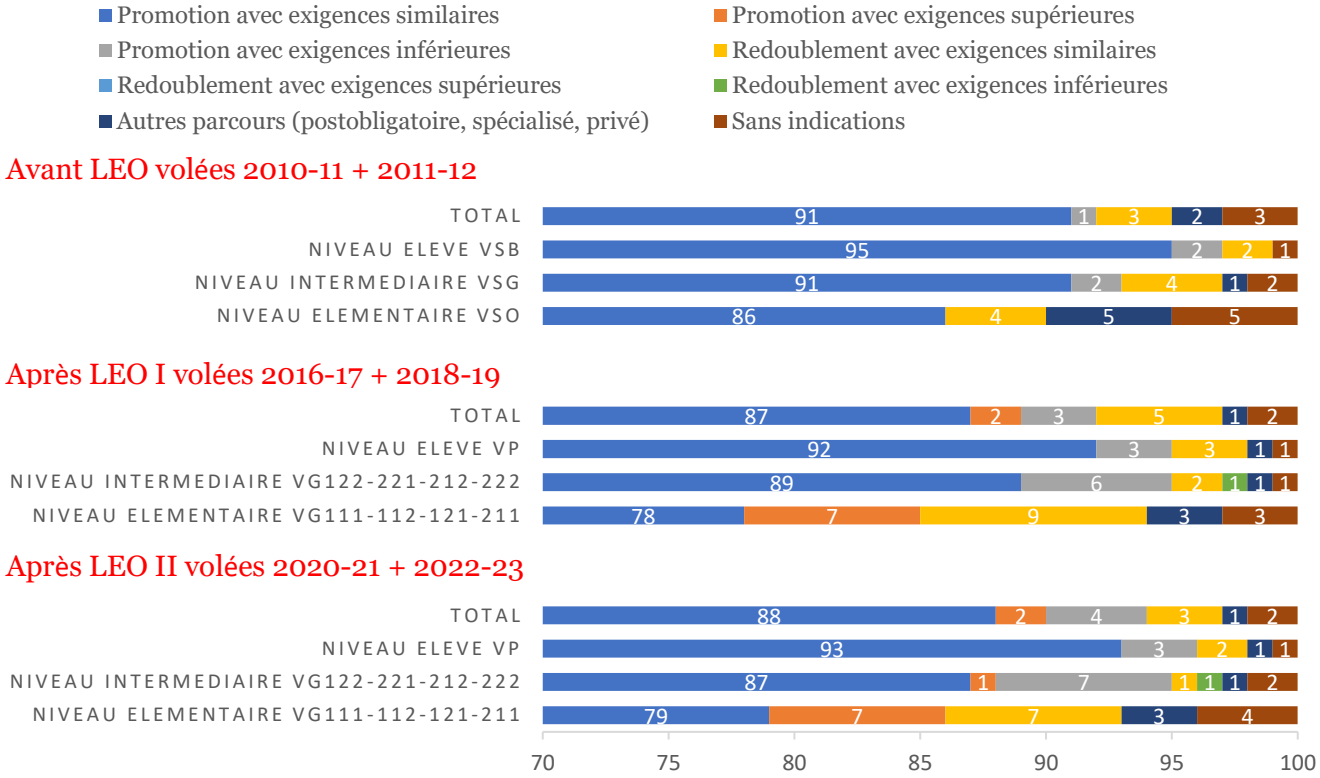
Figure II.13 : Proportion (%) d'élèves correspondant aux trois niveaux d'exigences de l'enseignement en 10e année



2.4.2 Parcours des élèves après la 10e année avant et après LEO

Après la 10e, comme après la 9e année, une promotion ou un redoublement avec exigences supérieures, similaires ou inférieures constituent les principaux parcours des élèves. Les autres parcours restent minoritaires (1 à 2% des élèves au total), même si le nombre de passages à l'enseignement postobligatoire augmente légèrement. Le pourcentage de « sans indications » varie entre 1 et 2% au total selon les volées.

Figure II.14 : Parcours des élèves après la 10e année avant et après LEO



La figure II.14 indique les pourcentages d'élèves correspondant à chaque type de parcours selon le niveau d'exigences.

Après LEO, en fin de 10e année, les taux de promotion et de redoublement varient de façon moins importante qu'en fin de 9e année.

Avant LEO :

- Au total, 91% des élèves ont été promus en 11e avec exigences similaires, 1% avec exigences inférieures, 3% ont redoublé en 10e avec exigences similaires, pas de promotion ni de redoublement avec exigences supérieures ;
- Au niveau élevé, 95% des élèves ont été promus en 11e niveau élevé, 2% en 11e niveau intermédiaire, 2% ont redoublé en 9e niveau élevé ;
- Au niveau intermédiaire, 91% des élèves ont été promus en 11e niveau intermédiaire, 2% en 11e niveau élémentaire, 4% ont redoublé en 9e niveau intermédiaire, pas de promotion ni de redoublement avec exigences supérieures ;
- Au niveau élémentaire, 86% ont été promus en 11e niveau élémentaire, 4% ont redoublé en 10e niveau élémentaire, pas de promotion ni de redoublement avec exigences supérieures.

Après LEO I :

- Au total, 87% des élèves ont été promus en 11e avec exigences similaires, 2% avec exigences supérieures, 3% avec exigences inférieures, 5% ont redoublé en 10e avec exigences similaires, pas de redoublement avec exigences supérieures ou inférieures ;
- Au niveau élevé, 92% des élèves ont été promus en 11e année niveau élevé, 3% en 11e niveau intermédiaire, 3% ont redoublé en 10e niveau élevé ;
- Au niveau intermédiaire, 89% des élèves ont été promus en 11e niveau intermédiaire, 6% en 11e niveau élémentaire, 2% ont redoublé en 10e niveau intermédiaire, pas de promotion ni de redoublement avec exigences supérieures ;
- Au niveau élémentaire, 87% ont été promus en 11e niveau élémentaire, 7% en 11e niveau intermédiaire, 9% ont redoublé en 10e niveau élémentaire, pas de redoublement avec exigences supérieures.

Après LEO II :

- Au total, 88% des élèves ont été promus en 11e avec exigences similaires, 2% avec exigences supérieures, 4% avec exigences inférieures, 3% ont redoublé en 10e avec exigences similaires, pas de redoublement avec exigences supérieures ou inférieures ;
- Au niveau élevé, 93% des élèves ont été promus en 11e année niveau élevé, 3% en 11e niveau intermédiaire, 2% ont redoublé en 10e niveau élevé ;
- Au niveau intermédiaire, 87% des élèves ont été promus en 11e niveau intermédiaire, 1% en 11e niveau élevé, 7% en 11e niveau élémentaire, 1% ont redoublé en 10e niveau intermédiaire, 1% en 10e niveau élémentaire ; pas de redoublement avec exigences supérieures ;
- Au niveau élémentaire, 79% ont été promus en 11e niveau élémentaire, 7% en 11e niveau intermédiaire, 7% ont redoublé en 10e niveau élémentaire, pas de redoublement avec exigences supérieures ou inférieures.

En comparant l'avant LEO avec l'après LEO I et II, les principaux constats sont les suivants :

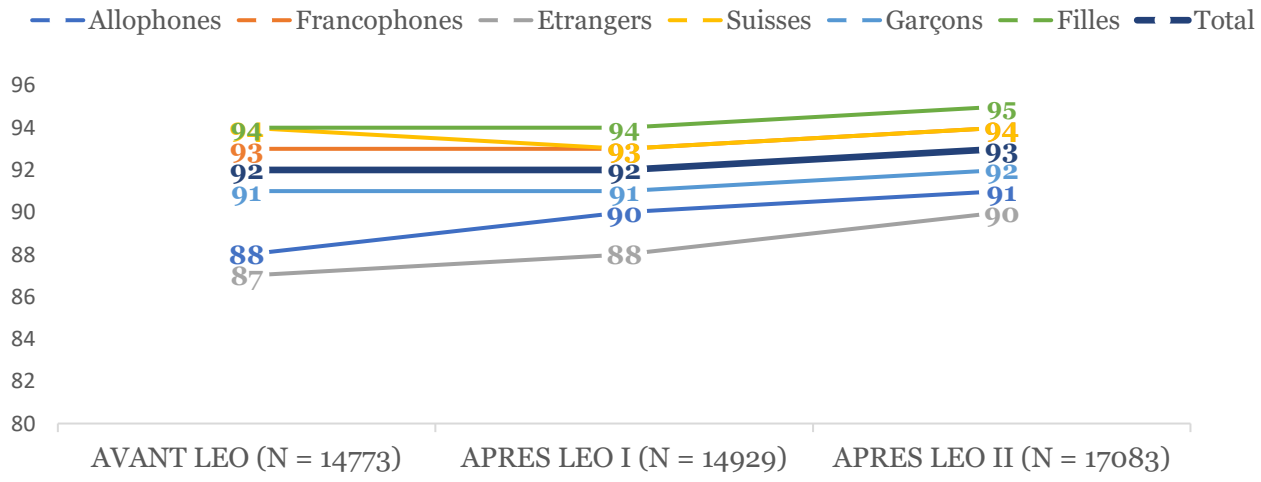
- Au total, le taux de promotion global (avec exigences similaires, supérieures et inférieures cumulées) ne varie pas après LEO I, il est un peu plus élevé après LEO II (94%) ; les promotions avec exigences supérieures, inexistantes avant LEO, sont peu fréquentes après LEO I et II ; les promotions avec exigences inférieures sont plus fréquentes après LEO (1% avant LEO, 3% après LEO I, 4% après LEO II) ; le taux de redoublement global (avec exigences similaires, supérieures et inférieures cumulées) augmente (+2 points) après LEO I avant de diminuer (-2 points) après LEO II ;
- Au niveau élevé, le taux de promotion global ne varie guère après LEO ;
- Au niveau intermédiaire, le taux de promotion global augmente légèrement (+2 points) après LEO I et II tandis que le taux de redoublement global diminue (-1 point après LEO I, -2 points après LEO II) ; les promotions avec exigences supérieures, inexistantes avant LEO, sont quasi-inexistantes après LEO ; les redoublements avec exigences supérieures inexistants avant et après LEO ; les redoublements avec exigences inférieures, inexistants avant LEO, sont peu fréquents après LEO I et II ;
- Au niveau élémentaire, le taux de promotion global n'a pas bougé après LEO alors que le taux de redoublement a fortement augmenté (+5 points après LEO I, +3 points après LEO II).

Il apparaît qu'en 10e année, le système d'enseignement est à peine plus efficace après la mise en place de la LEO si on compare les taux globaux de promotion, il est un peu plus fluide après LEO si on regarde les taux de promotion avec exigences supérieures ou inférieures. Toutefois, s'agissant des taux de promotion à la hausse ou à la baisse, en d'autres termes les réorientations à la hausse et à la baisse, la dynamique observée en 9e s'est essoufflée en 10e année.

2.4.3 Variation des taux des promotion et de redoublement selon les catégories sociodémographiques

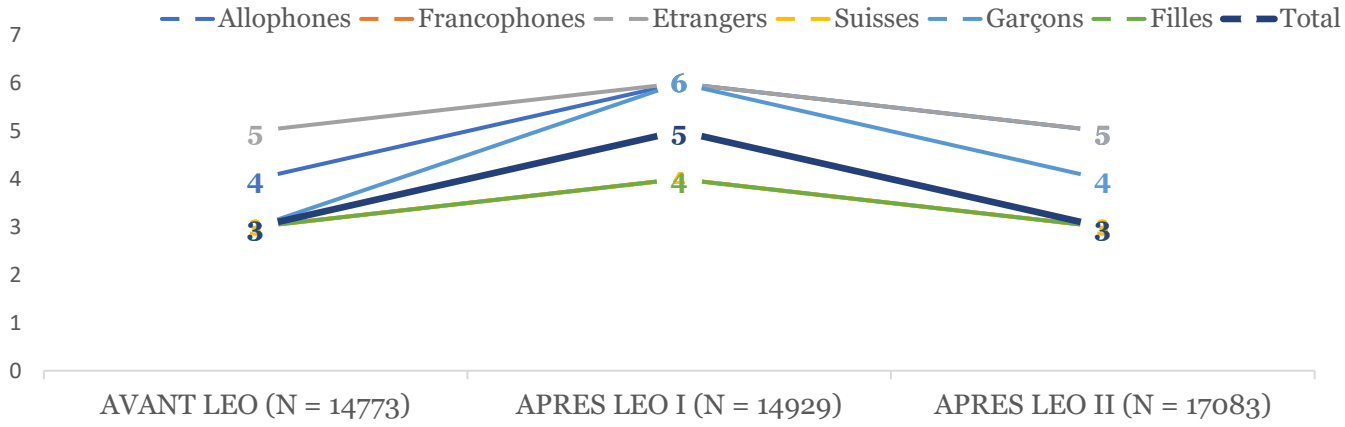
Les figures II.15 et II.16 montrent dans quelle mesure, pour les différentes catégories sociodémographiques, les taux de promotion, respectivement les taux de redoublement ont augmenté ou diminué après LEO I et II.

Figure II.15 : Taux (%) de promotion avec exigences similaires, supérieures ou inférieures en 10e année selon les catégories sociodémographiques



Pour toutes les catégories sociodémographiques, les taux de promotion ne varient guère après LEO I, ils augmentent légèrement après LEO II (figure II.15). C'est également après LEO II que les écarts entre suisses et étrangers, de même qu'entre francophones et allophones, se réduisent un peu.

Figure II.16 : Taux (%) de redoublement avec exigences similaires, supérieures ou inférieures en 10e année selon les catégories sociodémographiques



Pour toutes les catégories sociodémographiques, le taux de redoublement a augmenté de 1 à 2% après LEO I, puis diminué de 1 à 2% après LEO II (figure II.16).

2.4.4 Parcours des élèves à besoins pédagogiques particuliers

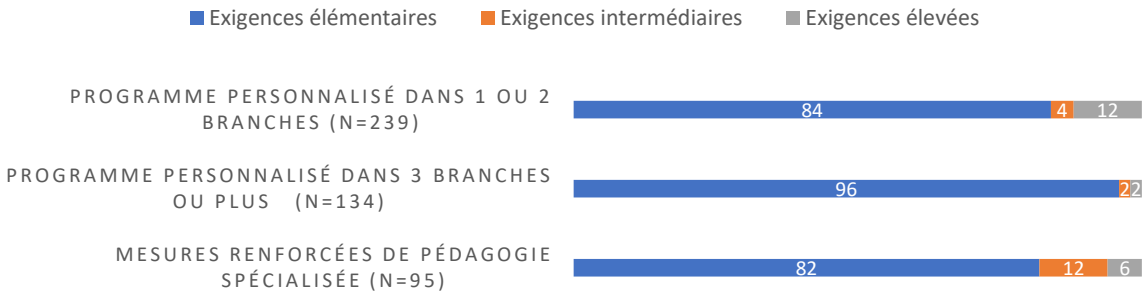
Avant LEO et après LEO I, les parcours des élèves à besoins pédagogiques particuliers scolarisés en classes régulières n'étaient pas renseignés dans le cadre du recensement scolaire, leur recensement dans RESCO a été stabilisé dès 2021-22. C'est ainsi que les parcours des élèves à besoins particuliers qui étaient scolarisés en 11e année en 2022-23 ont pu être analysés.

En référence à l'OFS (2025), nous distinguons trois catégories d'élèves à besoins pédagogiques particuliers :

1. Adaptation du programme d'enseignement (programme personnalisé) dans une ou deux branches ;
2. Adaptation du programme d'enseignement (programme personnalisé) dans trois branches ou plus ;
3. Mesures renforcées de pédagogie spécialisée.

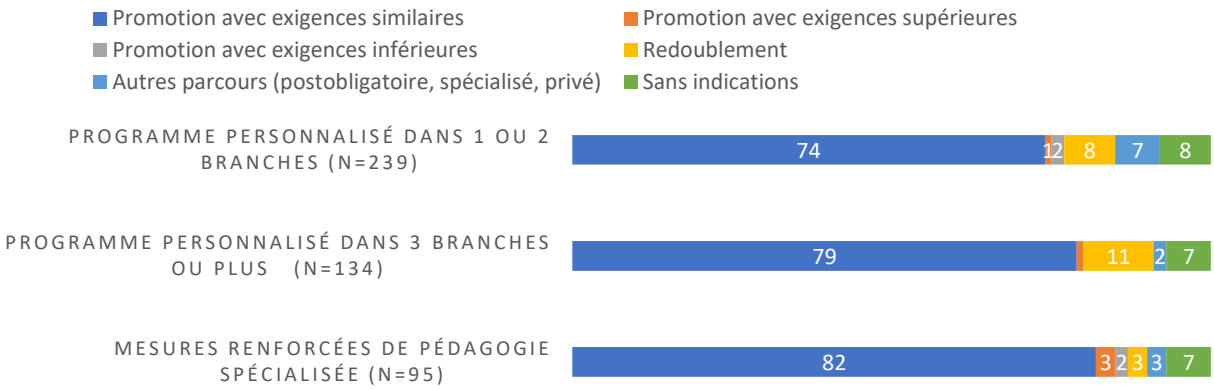
En 2022-23, en 10e année, 468 élèves sur 8643 étaient recensés comme étant à besoins pédagogiques particuliers. Leur répartition dans les trois niveaux d'exigences de l'enseignement est indiquée dans la figure II.17.

Figure II.17 : Répartition des élèves à besoins particuliers dans les trois niveaux d'exigences de l'enseignement en 10e année en 2022-23



Presque tous les élèves bénéficiant d'un programme personnalisé dans trois branches ou plus sont enclassés au niveau d'exigences élémentaire. Ceux qui bénéficient d'un programme personnalisé dans seulement 1 ou 2 branches sont eux aussi majoritairement enclassés au niveau élémentaire mais une partie non négligeable d'entre eux (16%) suivent un enseignement à exigences intermédiaires ou élevées. Pareillement, 18% de ceux ayant bénéficié de mesures renforcées de pédagogie spécialisée suivent un enseignement à exigences intermédiaires ou élevées.

Figure II.18 : Parcours des élèves à besoins particuliers après la 10e année



Après la 10e année, les parcours des élèves à besoins particuliers sont comparables à ceux d'autres élèves de niveau élémentaire de la même volée. Le taux de promotion avec exigences similaires, supérieures ou inférieures cumulées varie entre 77 et 87%, celui de tous les élèves de niveau élémentaire s'élève à 85% (voir figure II.14). Le taux de redoublement varie entre 3% et 11%, celui de tous les élèves est de 7%. Les « sans indications » représentent la principale différence entre les parcours des élèves à besoins particuliers et ceux de tous les élèves de niveau élémentaire : entre 7 et 8% pour les premiers, 4% pour les seconds. Cette différence peut s'expliquer si on considère que le risque d'interrompre les études ou de quitter le canton est plus élevé chez les élèves à besoins particuliers.

2.5 Parcours des élèves après la 11e année

Au terme de la 11e année, après comme avant LEO, les élèves passent les examens de certificat. Les résultats à ces examens, combinés aux notes obtenues durant l'année scolaire, sont

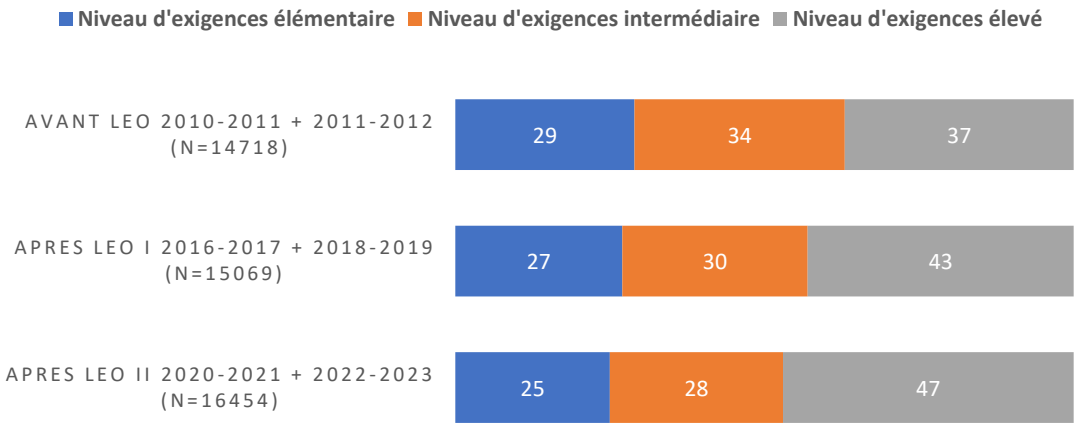
déterminants pour l'obtention du certificat de fin d'études secondaires. Leur parcours après la 11e année en dépend. L'élève qui obtient le certificat peut poursuivre sa formation dans l'enseignement postobligatoire, prolonger sa formation obligatoire (formation transitoire) ou redoubler en espérant un accès plus favorable dans les filières de formation postobligatoire. S'il n'obtient pas le certificat, en principe, l'élève redouble.

Les parcours des élèves immédiatement après la 11e année sont décrits dans ce chapitre. Au préalable, arrêtons-nous sur la répartition des élèves de 11e année selon les niveaux d'exigences.

2.5.1 Répartition des élèves dans les niveaux d'exigences de l'enseignement avant et après LEO

Les proportions d'élèves par niveau d'enseignement en 11e année sont indiquées dans la figure II.19.

Figure II.19 : Proportion (%) d'élèves correspondant aux trois niveaux d'exigences de l'enseignement en 11e année



Comme en 9e et en 10e, la répartition des élèves dans les trois niveaux d'exigences de l'enseignement a beaucoup changé après LEO. Dans l'ensemble, le pourcentage d'élèves au niveau élevé a augmenté (+6 points après LEO I, +10 points après LEO II) et à l'inverse, le pourcentage d'élèves au niveau élémentaire a diminué (-2 points après LEO I, -4 points après LEO II).

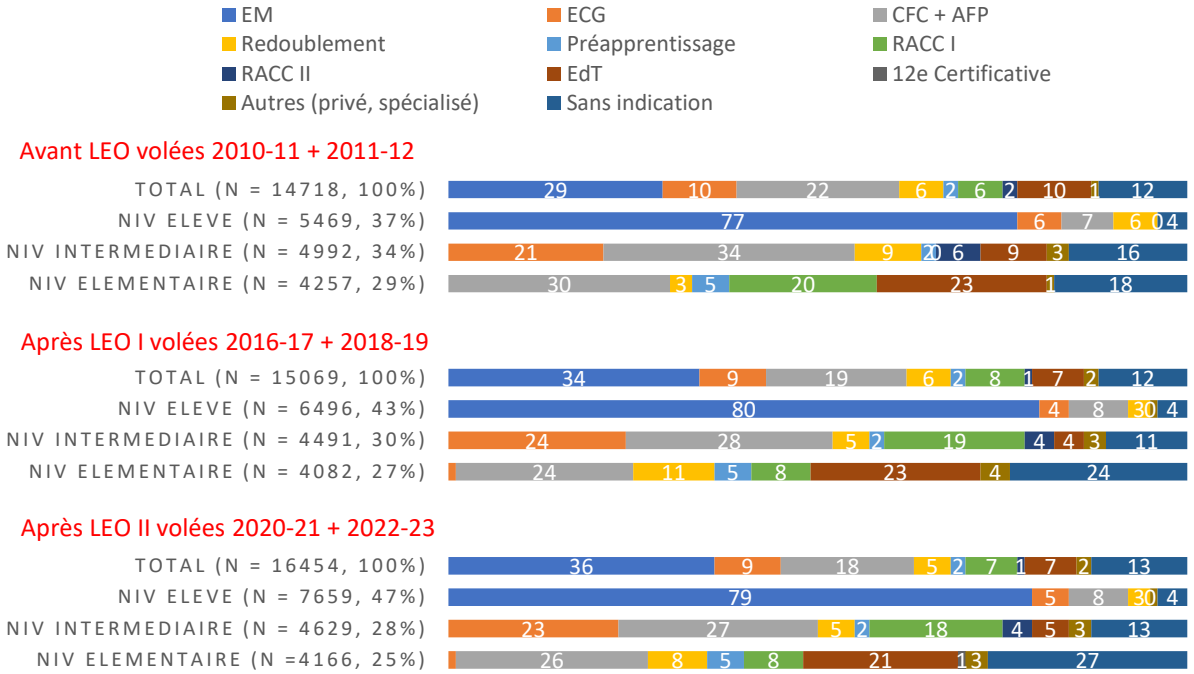
Remarquons que le pourcentage d'élèves fréquentant le niveau d'enseignement élevé est à peu près le même en 9e qu'en 10e et en 11e année, avant LEO comme après LEO I et après LEO II.

2.5.2 Parcours des élèves après la 11e année avant et après LEO

La figure II.20 présente les différents parcours des élèves après la 11e et leurs fréquences respectives avant et après la mise en pratique de la LEO. Il s'agit d'abord de deux filières de formation générale (EM : école de maturité et ECG : école de culture générale) ainsi que deux filières de formation professionnelle (CFC : certificat fédéral de capacité et AFP : attestation de formation professionnelle). Il s'agit ensuite du redoublement et de quatre filières de formation transitoire : le préapprentissage, le raccordement 1 (Rac1), le raccordement 2 (Rac2), l'école de

la transition (EdT) et la 12e année certificative (12e certificative). Il s'agit enfin de deux autres parcours peu fréquents : le passage dans l'enseignement privé ou dans des établissements de pédagogie spécialisée. Remarquons qu'après la 11e, les parcours d'un grand nombre d'élèves ne sont pas renseignés dans la base de données du recensement scolaire. D'après une étude récente (Bachmann Hunziker & Leuenberger Zanetta, 2022), une petite partie d'entre eux ont quitté le canton mais, pour une grande partie, il s'agit d'élèves « sans solution référencée[10] ».

Figure II.20 : Parcours des élèves après la 11e année



Les principaux constats s'agissant des parcours des élèves après la 11e année sont les suivants.

Avant LEO :

- Au total, 29% des élèves ont été admis à l'école de maturité, 10% à l'école de culture générale, 22% en formation professionnelle (CFC + AFP), 20% en formation transitoire, 6% ont redoublé.
- Au niveau élevé, 77% des élèves ont été admis à l'école de maturité, 6% à l'école de culture générale, 7% en formation professionnelle, aucun en formation transitoire, 6% ont redoublé.
- Au niveau intermédiaire, 21% ont été admis à l'école de culture générale, 34% en formation professionnelle, 17% en formation transitoire, 9% ont redoublé.
- Au niveau élémentaire, 30% ont été admis en formation professionnelle, 48% en formation transitoire, 3% ont redoublé.

[10] Selon la terminologie du DEF, les élèves « sans solution référencée » sont ceux qui ne suivent pas une formation certifiante et ne bénéficient d'aucune mesure intermédiaire, qu'elle relève de la DGEO ou du dispositif T1 de la DGEP. Ce taux a varié entre 8 et 10% ces cinq dernières années. Dans ce rapport, les catégories « sans indication » et « hors système » regroupent à la fois ces élèves sans solution référencée, mais également ceux qui ont quitté le canton de Vaud – ce qui explique les taux plus élevés que ceux publiés par le DEF.

Après LEO I :

- Au total, 34% des élèves ont été admis à l'école de maturité, 9% à l'école de culture générale, 19% en formation professionnelle, 18% en formation transitoire, 6% ont redoublé.
- Au niveau élevé, 80% des élèves ont été admis à l'école de maturité, 4% à l'école de culture générale, 8% en formation professionnelle, 0% en formation transitoire, 3% ont redoublé.
- Au niveau intermédiaire, 24% ont été admis à l'école de culture générale, 28% en formation professionnelle, 29% en formation transitoire, 5% ont redoublé.
- Au niveau élémentaire, 1% ont été admis à l'école de culture générale, 24% en formation professionnelle, 36% en formation transitoire, 11% ont redoublé.

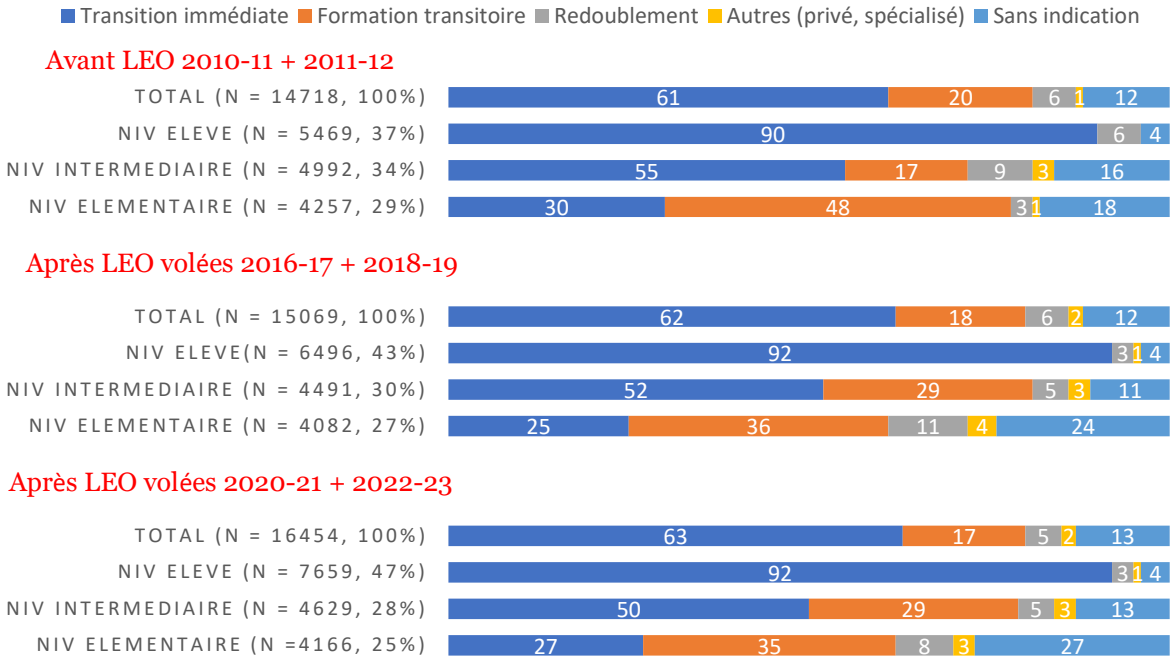
Après LEO II :

- Au total, 36% des élèves ont été admis à l'école de maturité, 9% à l'école de culture générale, 18% en formation professionnelle, 17% en formation transitoire, 5% ont redoublé.
- Au niveau élevé, 79% des élèves ont été admis à l'école de maturité, 5% à l'école de culture générale, 8% en formation professionnelle, 0% en formation transitoire, 3% ont redoublé.
- Au niveau intermédiaire, 23% ont été admis à l'école de culture générale, 27% en formation professionnelle, 29% en formation transitoire, 5% ont redoublé.
- Au niveau élémentaire, 1% ont été admis à l'école de culture générale, 26% en formation professionnelle, 35% en formation transitoire, 8% ont redoublé.

Afin d'avoir une vue plus synthétique des parcours des élèves après la 11e, le graphique de la figure II.20 est repris dans la figure II.21. Dans cette version, les transitions vers les différentes filières du postobligatoire sont regroupées sous l'appellation « transition immédiate », et toutes les formations transitoires sont également regroupées. Les élèves sont classés selon cinq catégories :

- **Transition immédiate** : l'année suivant la fin de scolarité obligatoire, l'élève est inscrit dans l'une des filières du postobligatoire (école de maturité, école de culture générale, CFC ou AFP).
- **Formation transitoire** : l'année suivant la fin de la scolarité obligatoire, l'élève est inscrit dans une formation transitoire (préapprentissage, Rac1, Rac2, 12e année certificative, ou école de la transition).
- **Redoublement** : l'élève refait une 11e année.
- **Autres (privé, spécialisé) :** l'élève quitte l'enseignement ordinaire pour un établissement privé ou un établissement de pédagogie spécialisée.
- **Sans indication**[9] : l'élève a quitté le canton de Vaud ou n'a pas de solution référencée, c'est-à-dire qu'il ne suit pas de formation certifiante et ne bénéficie d'aucune mesure intermédiaire, que ce soit dans le cadre de la DGEO ou du dispositif T1 de la DGEP.

Figure II.21 : Parcours des élèves après la 11e année



En comparant l'avant LEO avec l'après LEO I et II, les principales différences sont les suivantes :

- Une légère hausse des taux de transition immédiate au total et au niveau élevé, une baisse relativement importante aux niveaux intermédiaire et élémentaire ;
- Une légère baisse du taux de formation transitoire au total, une forte hausse au niveau intermédiaire, une forte baisse au niveau élémentaire ;
- Une stabilité du taux de redoublement au total, une forte baisse aux niveaux élevé et intermédiaire et une forte hausse au niveau élémentaire ;
- Une stabilité du taux d'élèves « sans indication » au total et au niveau élevé, une baisse importante au niveau intermédiaire, une hausse importante au niveau élémentaire.

Il apparaît que si la LEO a permis d'augmenter un peu les chances de réussite scolaire de tous les élèves en 9e et en 10e, son effet sur les possibilités de transition immédiate est tout relatif. Rappelons à cet égard, que le canton de Vaud se caractérise par un taux faible de transition immédiate vers les formations certifiantes du secondaire II, se situant avant-dernier de tous les cantons, 11 points en-dessous de la moyenne nationale (OFS, 2025[11]). Cette situation indique que, pour une partie importante des élèves, la transition directe vers une formation certifiante n'est pas optimale. En conséquence, de nombreux élèves empruntent des parcours transitoires, ce qui souligne l'importance de ces dispositifs pour assurer la continuité scolaire et limiter le décrochage.

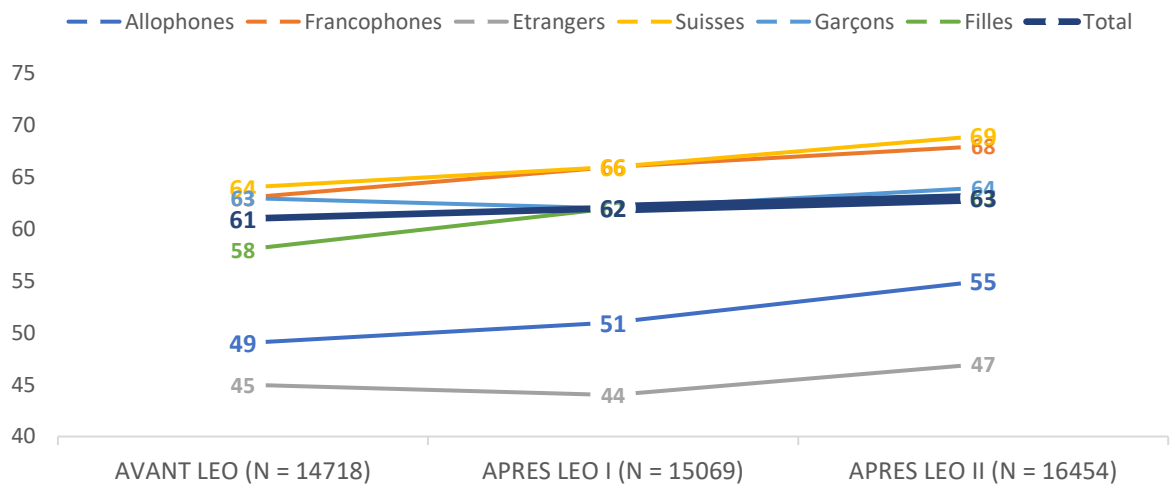
[11] https://www.bfs.admin.ch/bfs/rm/home.assetdetail.36169485.html

2.5.3 Variation des taux de transition immédiate selon les catégories socio-démographiques

Avant et après LEO, les taux de transition immédiate varient considérablement selon les catégories sociodémographiques, comme le montre la figure II.22.

Si, au total, le taux de transition immédiate a très légèrement augmenté (de 1% après LEO I, de 2% après LEO II), il n'en est pas de même pour toutes les catégories sociodémographiques. Le taux de transition immédiate a sensiblement augmenté après LEO I et II pour les filles, les Suisses, les francophones et les allophones, il a légèrement diminué après LEO I puis légèrement augmenté après LEO II pour les garçons et les étrangers.

Figure II.22 : Taux (%) de transition immédiate selon les catégories sociodémographiques



S'agissant des écarts garçons–filles, suisses–étrangers et francophones–allophones, on observe ce qui suit :

- L'écart garçons–filles a significativement diminué, passant de 5% en faveur des garçons avant LEO à 0% après LEO I et 1% après LEO II.
- L'écart Suisses–étrangers a légèrement augmenté, passant de 19% avant LEO à 22% après LEO I, idem après LEO II.
- L'écart francophones–allophones a très peu varié, passant de 14% avant LEO à 15% après LEO I et 13% après LEO II.

Le sort des catégories sociodémographiques les plus désavantagées s'agissant de l'accès immédiat au postobligatoire, les étrangers et les allophones, ne s'est pas vraiment amélioré après LEO.

2.5.4 Les inégalités de chances d'une transition immédiate après la 11e

Après comme avant LEO, les chances d'un accès immédiat au postobligatoire sont très inégales selon le niveau d'exigences de l'enseignement suivi et selon la catégorie sociodémographique. Le tableau II.3 présente les résultats de l'analyse de régression logistique qui le confirment. Les variables explicatives incluses dans cette analyse sont les caractéristiques sociodémographiques des élèves (l'âge, le genre, la nationalité et la langue maternelle) ainsi

qu'une caractéristique du contexte scolaire, le niveau d'exigences de l'enseignement (élémentaire versus intermédiaire ou élevé).

Tableau II.3 : Modèles explicatifs du taux de transition immédiate après la 11e, avant et après LEO

	Modèle 1		***Modèle 2***		***Modèle 3***		***Modèle 4***	
	Transition immédiate après la 11e année, avant LEO		***Transition immédiate après la 11e année, après LEO I***		***Transition immédiate après la 11e année, après LEO II***		***Transition immédiate après la 11e année, avant et après LEO***	
	Coefficient de régression	***Exp(B)***	***Coefficient de régression***	***Exp(B)***	***Coefficient de régression***	***Exp(B)***	***Coefficient de régression***	***Exp(B)***
Genre (réf.: garçon)	-0.43**	0.65	-0.23**	0.80	-0.36**	0.70	-0.34**	0.71
Nationalité (réf.: étranger)	0.30**	1.35	0.32**	1.37	0.46**	1.58	0.36**	1.44
Langue maternelle (réf.: allophone)	0.32**	1.37	0.45**	1.56	-0.11	0.90	0.19**	1.21
LEO (réf.: avant LEO)							-0.05*	0.95
Niveau d'exigences de l'enseignement (réf.: niveau élémentaire)								
Niveau intermédiaire	1.06**	2.88	1.14**	3.14	0.99**	2.68	1.06**	2.89
Niveau élevé	3.04**	20.97	3.44**	31.09	3.32**	27.62	3.26**	26.14
Âge en nombre d'années	0.90**	1.09	0.02ns	0.98	0.03ns	0.97	0.01ns	1.01
Constante	-2.51**	0.81	-1.21*	0.30	0.68ns	0.51	-1.39**	0.25
R-deux de Nagelkerke	*0.34*		*0.43*		*0.42*		*0.39*	
N	*14718*		*15069*		*16453*		*46240*	

ns: non significatif, *: significatif au seuil de 5%, **: significatif au seuil de 1%

Quatre modèles explicatifs des chances d'un accès immédiat au secondaire II pour les élèves d'avant LEO sont présentés : les volées 2010-11 et 2011-12 d'avant LEO (modèle 1), les volées 2016-17 et 2018-19 d'après LEO I, (modèle 2), les volées 2020-21 et 2022-23 d'après LEO II (modèle 3) et l'ensemble des volées (modèle 4). Remarquons que ces modèles expliquent une part relativement importante de la variabilité totale eu égard aux chances d'une transition immédiate, le coefficient de détermination (R^2 de Nagelkerke) étant respectivement de 0.34, 0.43, 0.42 et 0.39.

Les principaux résultats qui ressortent des quatre modèles sont les suivants :

- Après comme avant LEO, les filles ont moins de chances de transition immédiate que les garçons ;

- Après comme avant LEO, les Suisses ont beaucoup plus de chances de transition immédiate que les étrangers ;

- Après comme avant LEO, les allophones ont beaucoup moins de chances de transition immédiate que les francophones ;

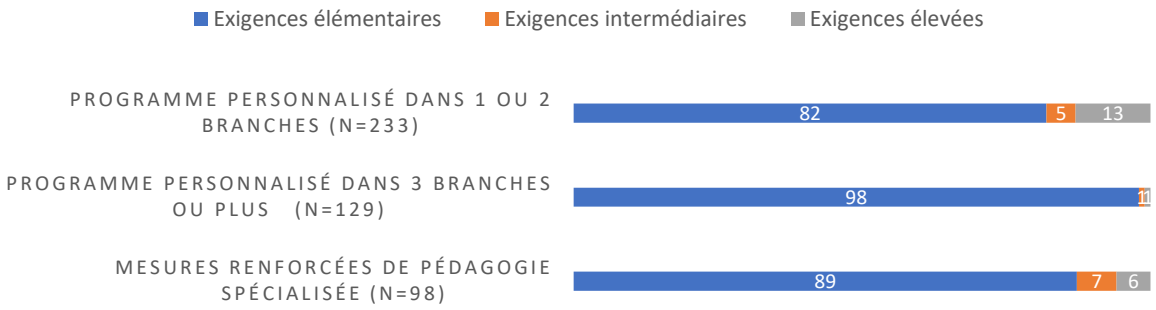
- Pour tous les élèves, le modèle 4 met en évidence un petit effet négatif mais significatif de la LEO sur les chances d'une transition immédiate. Toutes autres choses égales par ailleurs, les chances d'une transition immédiate ont légèrement mais significativement diminué après LEO.

2.5.5 Transition immédiate pour les élèves à besoins pédagogiques particuliers

Les effectifs d'élèves à besoins particuliers en classes régulières de 11e année

La figure II.23 présente les effectifs d'élèves à besoins pédagogiques particuliers recensés dans les classes vaudoises de 11e année en 2022-23 et leur répartition (%) dans les trois niveaux d'exigences de l'enseignement.

Figure II.23 : Répartition des élèves à besoins particuliers dans les trois niveaux d'exigences de l'enseignement en 11e année en 2022-23



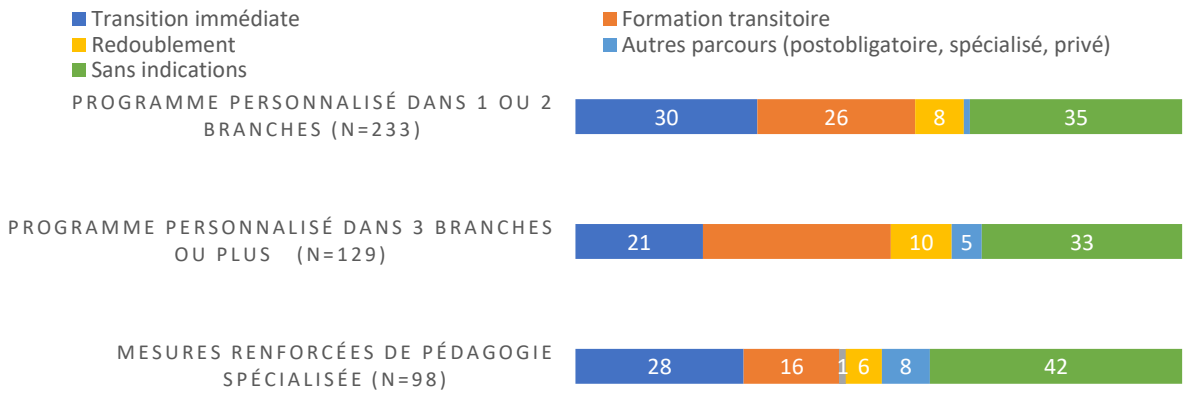
Comme en 10e année, la grande majorité des élèves à besoins particuliers est enclassée dans le niveau d'exigences élémentaire. À noter toutefois que 18% des élèves suivant un programme personnalisé dans seulement 1 ou 2 branches sont enclassés au niveau d'exigences intermédiaire ou élevé ; il en est de même pour 13% des élèves au bénéfice des mesures renforcées de pédagogie spécialisée.

Les parcours des élèves à besoins particuliers après la 11e année

La figure II.24 indique les différents parcours des élèves à besoins particuliers après la 11e. Comme pour tous les élèves en général, il peut s'agir d'une transition immédiate au postobligatoire, une formation transitoire, un redoublement, d'autres parcours généralement peu fréquents (l'enseignement spécialisé ou le privé) ou des parcours non renseignés dans le cadre du recensement scolaire, les « sans indications ».

Alors que leurs chances de promotion en fin de 9e et de 10e sont comparables à celles d'autres élèves, les élèves à besoins pédagogiques particuliers ont beaucoup moins de chances d'accéder immédiatement au postobligatoire ou de prolonger d'une année leur scolarité obligatoire (une formation transitoire ou un redoublement) après la 11e année. Près d'un tiers des élèves suivant un programme personnalisé dans une ou plusieurs disciplines, plus d'un tiers de ceux qui bénéficient de mesures renforcées de pédagogie spécialisée, se retrouvent sans solution de formation immédiatement après la 11e année.

Figure II.24 : Parcours après la 11e année des élèves à besoins pédagogiques particuliers



Les élèves suivant un programme personnalisé dans une ou plusieurs branches ont un peu plus de chances d'accéder immédiatement au postobligatoire ou de prolonger d'une année leur scolarité obligatoire que ceux ayant bénéficié de mesures renforcées de pédagogie spécialisée.

2.6 Synthèse des principaux résultats concernant les parcours des élèves au secondaire I

Orientation scolaire à la fin de la 8e année

- Après LEO, **le taux d'orientation au niveau élevé a augmenté** de 5 à 6 points, tandis que celui au niveau élémentaire a diminué de 6 à 8 points.
- Toutes les catégories sociodémographiques ont bénéficié de cette évolution, mais les écarts garçons–filles, Suisses–étrangers et francophones–allophones se sont creusés.

Redoublement en 8e année

- Le taux de **redoublement en 8e** année, presque nul avant LEO (la promotion était alors automatique), a atteint 5 à 7% dans les premières années post-LEO avant de se stabiliser autour de **3%**.
- Utile pour une minorité d'élèves qui peuvent accéder au niveau intermédiaire, le redoublement en 8e est d'un intérêt limité pour les autres qui auraient pu être orientés au niveau élémentaire sans perdre une année.

Répartition des élèves dans les trois niveaux d'exigences

- En 9e année, la proportion d'élèves scolarisés au niveau élevé a augmenté de 7 à 11 points après LEO, celle au niveau élémentaire a diminué de 5 à 8 points.
- En 10e et 11e année, les proportions d'élèves par niveau d'enseignement sont comparables à celles observées en 9e année, après comme avant LEO.

Parcours scolaires après la 9e année

- Dans l'ensemble, **les taux de promotion ont augmenté**, passant de 90% avant LEO à 94% actuellement et les taux de redoublement ont diminué (de 7% à 4%).
- Toutes les catégories sociodémographiques ont bénéficié de cette évolution, surtout les filles, les Suisses et les francophones
- Les réorientations à la hausse ou à la baisse sans redoublement sont plus fréquentes, rendant le **système plus fluide**.

Parcours scolaires après la 10e année

- Les taux de promotion comme les taux de redoublement varient peu après LEO.
- Les taux de promotion avec exigences supérieures ou inférieures ont peu augmenté ; la dynamique observée en 9e année s'est essoufflée.
- Les écarts entre Suisses et étrangers, ainsi qu'entre francophones et allophones se sont légèrement réduits.

Parcours scolaires après la 11e année

- **Le taux de transition immédiate** au postobligatoire n'a guère varié après LEO, mais il **a** significativement **baissé aux niveaux intermédiaire et élémentaire**.
- **Le taux d'élèves sans solution** de transition immédiate est resté stable au total, mais il **a** baissé au niveau intermédiaire et beaucoup **augmenté au niveau élémentaire**.
- Les **inégalités de chances de transition immédiate**, en particulier entre Suisses et étrangers et entre francophones et allophones, restent préoccupantes.

Parcours scolaires des élèves à besoins pédagogiques particuliers

- En 10e année (2022-23), **87%** des élèves à besoins particuliers **ont suivi un niveau élémentaire**, seulement 13% un niveau intermédiaire ou élevé. Leur taux de promotion est comparable à celui de tous les élèves de niveau élémentaire (85%).
- En 11e année (2022-23), 90% des élèves à besoins particuliers ont suivi un niveau élémentaire, seulement 10% un niveau intermédiaire ou élevé. Ils ont beaucoup **moins de chances** que les autres **d'accéder immédiatement au postobligatoire** ou de prolonger leur scolarité obligatoire via une formation transitoire ou un redoublement.

3. PARCOURS DES ÉLÈVES APRÈS UN PASSAGE PAR UN DISPOSITIF DE TRANSITION

3.1 INTRODUCTION

3.1.1 LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE OBLIGATOIRE ET LA FORMATION POSTOBLIGATOIRE

La fin de la scolarité obligatoire marque un tournant important dans le parcours des jeunes. Cette transition vers le degré secondaire II est déterminante pour l'insertion sociale et professionnelle future. Elle implique des choix qui vont conditionner l'accès à un diplôme reconnu, clé de l'autonomie et de l'emploi.

On distingue généralement deux types de transition :

- La **transition directe ou immédiate**, lorsque le jeune accède sans interruption à une formation certifiante après la 11e année, que ce soit l'école de maturité, l'école de culture générale ou la formation professionnelle ;
- La **transition indirecte**, lorsqu'un passage par une ou plusieurs mesures transitoires est nécessaire.

Cette transition peut s'avérer complexe pour certains élèves, par exemple ceux qui rencontrent des difficultés scolaires, qui n'ont pas encore de projet défini ou qui sont issus de parcours migratoires récents. Elle concerne également des jeunes ayant obtenu leur certificat, mais qui n'accèdent pas immédiatement à la formation souhaitée, soit faute d'avoir trouvé une place d'apprentissage, soit parce que leur certificat n'ouvre pas l'accès à la filière visée. C'est pourquoi le canton de Vaud propose un dispositif diversifié d'accompagnement, visant à soutenir chaque élève dans la construction d'un projet de formation réaliste et motivant. La qualité de cette transition est un enjeu d'équité et de cohésion sociale.

3.1.2 LES DISPOSITIFS DE TRANSITION POSTOBLIGATOIRE DANS LE CANTON DE VAUD

Nous regroupons sous l'appellation « dispositifs ou mesures de transition postobligatoire » l'ensemble des dispositifs mis en place dans le canton de Vaud pour accompagner les jeunes entre la fin de la 11e année et l'entrée en formation certifiante du secondaire II. Ils ont en commun qu'ils s'adressent à des élèves en fin de scolarité obligatoire qui n'accèdent pas directement à une formation du secondaire II, et qu'ils visent à prolonger la scolarité pour permettre une meilleure insertion dans le degré secondaire II.

Ces dispositifs ont toutefois chacun leurs spécificités, et répondent à des besoins pédagogiques, professionnels ou sociaux variés, raison pour laquelle nous distinguons :

- Les dispositifs à visée scolaire ;
- Les dispositifs accompagnant l'accès à la formation professionnelle.

Les dispositifs à visée scolaire

Il s'agit des classes de raccordement (Rac1 et Rac2) et de la 12e année certificative.

Les classes de raccordement Rac1 et Rac2 ont été introduites comme mesure de prolongation de la scolarité obligatoire à l'issue de la 11e année. L'objectif initial était d'offrir une année

supplémentaire, intégrée au projet de formation de l'élève, afin de renforcer leurs acquis et ouvrir davantage de perspectives pour le secondaire II. Elles répondaient à plusieurs besoins : offrir une seconde chance aux élèves en VSO ou VSG manquant juste la barre vers les voies plus sélectives, faciliter l'orientation ascendante, en soutenant les trajectoires scolaires plus ambitieuses, et améliorer la qualité des parcours postobligatoires par un renforcement ciblé des compétences.

Une description plus précise de ces classes ainsi que des changements intervenus lors de la mise en œuvre de la LEO se trouve à la section 3 qui leur est consacrée.

À la rentrée 2020, le projet de la 12e année certificative est lancé dans trois établissements où il accueille une trentaine d'élèves en voie générale (VG) ayant échoué leur certificat en 11e pour leur offrir une année de consolidation. Deux ans plus tard, en août 2022, le projet est étendu à l'ensemble du canton de Vaud, suite aux bilans encourageants et cette 12e année est désormais inscrite dans l'offre cantonale d'enseignement.

La 12e année certificative est une classe de l'enseignement secondaire I destinée aux élèves qui, à l'issue de la 11e année, n'ont pas obtenu le certificat standard de voie générale (sans programme personnalisé) nécessaire pour envisager certaines voies de formation du degré secondaire II. Elle offre une seconde chance aux élèves en difficulté pour obtenir ce certificat, évitant ainsi certaines ruptures de parcours et facilitant l'insertion professionnelle ou la poursuite des études. Cette 12e année diffère d'un redoublement ordinaire dans la mesure où elle propose un cadre plus structuré et personnalisé.

Les dispositifs accompagnant l'accès à la formation professionnelle

Les premières mesures de transition T1 dans le canton de Vaud ont été mises en place dans les années 1980, lorsque le Grand Conseil vaudois adopte la Loi sur l'enseignement secondaire supérieur (LESS), qui pose les premières bases législatives pour un perfectionnement post-ordre scolaire**.** Elles ont évolué en plusieurs étapes (on notera par exemple en 2004 la transformation de l'école de perfectionnement en OPTI, la première version des mesures de transition 1 au sens actuel, accueillant dès lors environ 1 000 élèves par an) jusqu'aux formes connues aujourd'hui.

Les mesures de transition 1 s'adressent aux élèves qui, à la fin de la scolarité obligatoire, n'ont pas encore trouvé de solution pour la suite de leur parcours. Elles visent principalement à faciliter l'accès à une formation en apprentissage. Pour cela, elles proposent un accompagnement axé sur l'orientation professionnelle (à travers des entretiens, des tests, des questionnaires ou encore des stages), un appui dans les démarches de recherche (rédaction de lettres de motivation, création de CV, prise de contact avec les entreprises), ainsi qu'un renforcement des compétences scolaires, sociales et professionnelles.

Elles répondent à différents besoins :

- Lutter contre le décrochage scolaire

À la fin de la scolarité obligatoire, un nombre important de jeunes n'ont pas de projet de formation ou ne trouvent pas de place d'apprentissage. Les T1 ont été conçues pour éviter que ces élèves ne se retrouvent sans solution, ce qui les exposerait à un risque accru de décrochage, de marginalisation ou de chômage.

- Offrir un temps d'orientation et de maturation

À 15 ou 16 ans, beaucoup de jeunes ne sont pas encore prêts à faire un choix professionnel clair ou adéquat — 39% se déclarent incertains quant à leur orientation selon une étude récente de l'OCDE (OECD, 2025). Les mesures T1 permettent un temps de réflexion, de développement personnel et de confirmation du projet de formation, tout en gardant un cadre structuré.

- Renforcer les compétences de base

Certains élèves sortent de la scolarité obligatoire avec des lacunes en français, mathématiques ou dans les compétences sociales et scolaires, les empêchant d'accéder directement à une formation certifiante. Les T1 visent à renforcer ces bases pour faciliter l'entrée et la réussite au secondaire II.

- Améliorer l'employabilité et les chances d'insertion

En proposant des stages en entreprise, des bilans de compétences et des soutiens personnalisés, les T1 cherchent à rapprocher l'école et le monde professionnel. L'objectif est de favoriser l'accès à une formation initiale qualifiante, en particulier dans le cadre de la formation duale.

- Assurer une plus grande équité entre élèves

Les mesures de transition ont également une fonction sociale : elles visent à réduire les inégalités d'accès à la formation, notamment pour les jeunes issus de milieux moins favorisés, ou confrontés à des obstacles linguistiques, culturels ou personnels.

En résumé, les T1 ont été mises en place pour combler l'écart entre la scolarité obligatoire et la formation postobligatoire, en offrant un cadre d'accompagnement adapté aux jeunes qui n'ont pas encore trouvé de place d'apprentissage, ainsi qu'à ceux en situation de fragilité ou d'indécision. Elles répondent à des logiques à la fois préventives, éducatives et sociales.

Concrètement, il s'agit de dispositifs d'accompagnement temporaire, ces mesures durant de quelques semaines à un an maximum[12]. Ces dispositifs sont nombreux, nous en étudierons quatre : l'école de la transition (EdT), secteur préprofessionnel, l'école de la transition, secteur d'appui et de soutien scolaire (SAS), l'école de l'accueil (EdA) et le préapprentissage dual ou en école de métiers. Leurs spécificités ainsi que les changements intervenus après la mise en place de la LEO sont décrits dans les sections qui les concernent.

Les différences entre les deux types de dispositifs

Les différences principales entre les dispositifs à visée scolaire et les dispositifs à visée de transition professionnelle sont synthétisées dans le tableau ci-après.

[12] Jusqu'à 2 ans pour les jeunes non francophones, arrivés récemment en Suisse, qui apprennent le français et découvrent leur pays d'accueil

Tableau III.1 : Synthèse des différences entre les deux types de dispositifs de transition obligatoire

Critères	**Dispositifs à visée scolaire**		**Dispositifs à visée de transition professionnelle**
	Rac1 et Rac2	12e année certificative	Ecole de la transition, école de l'accueil, préapprentissage
Finalité principale	Renforcer les acquis scolaires	Obtenir un certificat de fin de scolarité obligatoire	Préparer l'entrée en apprentissage
Profil des élèves	Élèves ayant besoin de consolidation scolaire	Élèves ayant terminé la 11e sans certificat	Jeunes sans solution de formation postobligatoire ; en rupture ou sans projet clair
Contenu principal	Renforcement dans les disciplines académiques		Orientation professionnelle, consolidation des savoirs de base, stages en entreprise
Durée	1 an		Généralement 1 an
Lien avec la formation future	Prépare à une formation plus exigeante		Favorise l'insertion professionnelle

3.1.3 Les solutions transitoires en Suisse

La proportion d'élèves ayant recours à des dispositifs transitoires à la fin de la scolarité obligatoire est en hausse constante en Suisse, atteignant actuellement 15% (CSRE, 2023). Ces dispositifs concernent principalement des jeunes ayant suivi des parcours scolaires personnalisés ou à exigences réduites. Bien qu'ils visent souvent à améliorer les chances d'accéder à une place d'apprentissage, leurs effets sur les résultats ultérieurs sont mitigés. En effet, comparés aux jeunes qui intègrent directement le secondaire II, ceux qui passent par une solution transitoire obtiennent souvent une place d'apprentissage moins exigeante, présentent un risque accru d'abandon de formation et ne sont pas plus nombreux à avoir obtenu un diplôme du secondaire II à 23 ans.

En 2020, l'écart maximal entre cantons en matière de recours aux dispositifs transitoires atteignait 21 points de pourcentage, avec des taux allant de 3% à Appenzell Rhodes-Intérieures à près de 25% à Bâle-Ville. Le canton de Vaud enregistrait la deuxième proportion la plus élevée, avec 22% d'élèves concernés (CSRE, 2023). Dans son rapport sur l'éducation en Suisse, le CSRE constate qu'une offre importante de solutions transitoires dans certains cantons tend à en accroître l'utilisation.

3.1.4 Les enjeux des parcours transitoires pour le projet MAT-EO

Dans le cadre du projet MAT-EO, dont l'un des objectifs est de repenser la transition entre la scolarité obligatoire et les formations du secondaire II, il est essentiel de mieux comprendre les parcours des élèves qui passent par une solution transitoire. L'analyse de ces parcours permettra d'identifier les freins à une transition directe, d'évaluer l'efficacité des dispositifs existants et de guider les ajustements nécessaires pour construire des parcours plus fluides,

cohérents et équitables. C'est dans cette perspective qu'une double approche analytique sera mobilisée :

- L'analyse transversale qui offre une photographie à un moment donné : elle permettra de décrire les profils des élèves concernés et les types de dispositifs choisis, ainsi qu'à établir un comparatif entre la situation avant et après la mise en place de la LEO.
- L'analyse longitudinale, quant à elle, suivra les élèves sur plusieurs années après leur passage par un dispositif transitoire. L'observation des parcours, notamment l'accès des élèves au secondaire II, permettra d'évaluer l'efficacité à long terme des solutions transitoires, par exemple d'identifier quels dispositifs facilitent l'insertion dans une formation certifiante.

La combinaison de ces deux approches offrira une vision à la fois globale et nuancée des parcours transitoires, et apportera des éléments utiles pour éclairer les choix stratégiques à opérer dans le cadre du projet MAT-EO.

3.2 Quels élèves pour quels dispositifs de transition ?

3.2.1 Répartition des élèves dans les différents dispositifs de transition

Plus d'un élève vaudois sur trois n'entame pas directement une formation certifiante après la 11e année ; une majorité d'entre eux suit une solution intermédiaire. Les dispositifs de transition proposés par l'école vaudoise sont nombreux, nous en étudierons cinq : trois dispositifs à visée scolaire (le Rac1, le Rac2 et la 12e année certificative) et deux dispositifs à visée professionnelle (l'école de la transition – incluant les filières générale et SAS, ainsi que l'école de l'accueil – et le préapprentissage).

La figure III.1 indique le nombre d'élèves accueillis dans ces différents dispositifs dans les deux volées avant LEO, ainsi que dans les quatre volées post-LEO étudiées.

Le nombre total d'élèves inscrits oscillait autour de 2'000 il y a une quinzaine d'années ; il dépasse aujourd'hui 2600. Il convient de rappeler que ce chiffre n'inclut pas l'ensemble des dispositifs de transition, comme par exemple le COFOP (centre d'orientation et de formation professionnelles) ou le SEMO[13] (semestre de motivation).

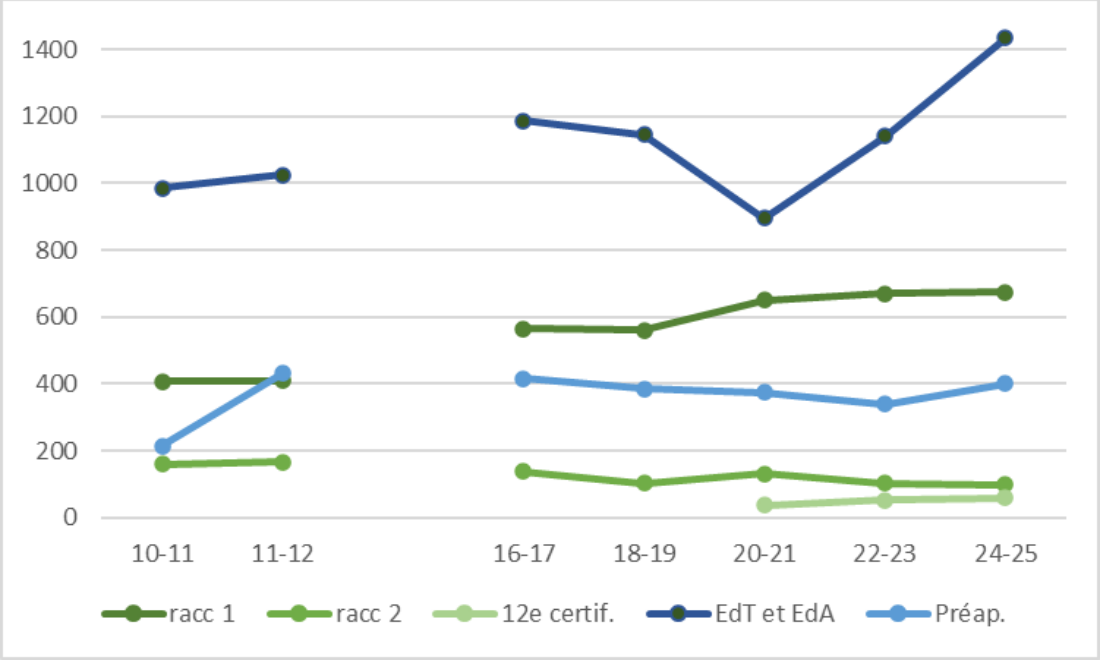
Parmi les dispositifs étudiés, c'est l'école de la transition (secteurs préprofessionnels et SAS) et l'école de l'accueil, considérées ensemble, qui accueillent le plus grand nombre de jeunes, bien que leurs effectifs varient fortement d'une année à l'autre. Ces fluctuations sont en grande partie dues à l'école de l'accueil, qui reçoit les élèves nouvellement arrivés dans le canton. On observe notamment des pics de fréquentation à la suite des conflits en Syrie, puis en Ukraine.

Le Rac1 a connu une hausse marquée de ses effectifs depuis l'introduction de la LEO, atteignant 673 élèves en 2024-25. En effet, anciennement ce dispositif s'adressait, sous certaines conditions, aux élèves certifiés de la VSO, soit potentiellement à près d'un tiers des élèves de 11e. Le nouveau Rac1, quant à lui, s'adresse désormais aux élèves certifiés de la voie VG, soit

[13] Les dispositifs occupant les jeunes moins de 6 mois à temps plein ne sont pas relevés dans la base du recensement scolaire vaudois.

potentiellement plus de la moitié d'une volée de 11e. Par ailleurs, ses objectifs sont devenus plus attractifs depuis la réforme (voir la section dédiée au Rac1).

Figure III.1 : Nombre d'élèves dans les dispositifs transitoires avant et après LEO[14]



Le Rac2, plus exigeant, a toujours compté moins d'élèves que le Rac1. Depuis la mise en œuvre de la LEO, l'écart s'est encore accentué : en 2024-25, seuls 97 élèves étaient inscrits dans ce dispositif, passant ainsi sous le seuil symbolique des 100. Cette évolution s'explique par l'élargissement du bassin de recrutement du Rac1 sous la LEO, tandis que celui du Rac2 s'est au contraire réduit. Des précisions supplémentaires figurent dans les sections correspondantes.

La 12e année certificative, récemment introduite, n'accueille encore que peu d'élèves (59 en 2024-25), mais on peut faire l'hypothèse qu'elle va se développer.

Enfin, les effectifs du préapprentissage sont relativement stables, oscillant autour de 400 élèves. Une exception apparaît en 2010-11, avec seulement 215 inscrits. En effet, tous les préapprentissages n'étaient pas encore relevés dans la base du recensement scolaire cette année-là.

3.2.2 Caractéristiques des élèves selon les dispositifs de transition

Le tableau ci-après présente les profils des élèves selon plusieurs variables : le sexe, la langue maternelle et l'âge moyen[15] au moment de l'entrée dans le dispositif. Il convient de noter qu'à l'échelle de l'ensemble des élèves de l'école obligatoire publique vaudoise, la proportion

[14] Si les données étaient présentées en pourcentage du nombre total d'élèves de 11e de chaque volée en t-1 plutôt qu'en effectifs absolus, la représentation graphique resterait inchangée.

[15] L'âge médian est identique ou très proche de l'âge moyen, raison pour laquelle seul ce dernier est présenté. Il est toutefois légèrement inférieur en préapprentissage, de 6 mois environ.

d'élèves allophones a doublé entre les volées pré-LEO et les volées post-LEO considérées ensemble (1re ligne du tableau).

Tableau III.2 : Caractéristiques des élèves avant et après la mise en œuvre de la LEO, selon les différents dispositifs de transition

Dispositif	Sexe (% filles)	Langue (% allophones)	Âge moyen (ans)
Total élèves Vaud	48.9 / 48.1 ns	14.9 / 30.5 **	—
Rac1	58.2 / 55.7 ns	22.2 / 37.9 **	16.0 / 15.9 ns
Rac2	62.8 / 59.0 ns	24.0 / 34.7 *	15.9 / 15.9 ns
12e certificative	x / 53.9	x / 53.9	x / 16.4
École de la transition	53.8 / 45.9 **	30.5 / 59.0 **	16.4 / 17.2 **
Préapprentissage	38.6 / 37.0 ns	23.9 / 37.9 **	17.0 / 17.5 **

Note : Les valeurs sont exprimées sous la forme avant LEO / après LEO. Significativité : * p<0.05, ** p<0.01, ns : différence non significative. Le dispositif de la 12e année certificative étant postérieur à la LEO, aucune donnée n'est disponible pour la période avant LEO. La ligne « total » concerne uniquement les élèves de l'école obligatoire publique (hors écoles privées et privées-subventionnées).

Les classes de raccordement attirent davantage les filles – à moins que leur niveau, en moyenne plus élevé, ne leur permette plus souvent de les intégrer. La hausse significative de la part d'élèves allophones ne traduit pas une plus grande ouverture de ces classes à des profils linguistiquement diversifiés, mais reflète plutôt l'évolution générale observée dans la population scolaire.

Aucune comparaison avant/après LEO n'est possible pour la 12e année certificative, le dispositif ayant été introduit en 2020. Les premières données montrent une forte présence d'élèves allophones (plus de 50%), et un âge moyen relativement élevé (16.4 ans), ce qui semble cohérent avec le positionnement du dispositif dans le parcours scolaire qui s'adresse à des élèves ayant échoué à l'obtention du certificat de fin de scolarité obligatoire.

Depuis la mise en œuvre de la LEO, l'école de la transition (y compris l'école de l'accueil) connaît une baisse de la part des filles ainsi qu'un vieillissement de son public dont l'âge moyen atteint 17.2 ans après LEO. De manière générale, les dispositifs de transition orientés vers l'insertion professionnelle accueillent des élèves plus âgés que ceux des autres dispositifs. La hausse significative de la part d'élèves allophones correspond à la hausse observée dans la population scolaire générale, mais les proportions y sont deux fois plus élevées.

La même remarque s'applique pour le préapprentissage qui présente également des proportions plus élevées d'élèves allophones, illustrant une fois encore les inégalités d'accès entre les filières professionnelles et le gymnase. L'âge moyen augmente de 6 mois entre les périodes pré-et post-LEO, ce qui indique un allongement des parcours scolaires pour ces élèves, possiblement en lien avec des redoublements, des réorientations ou des passages antérieurs par d'autres dispositifs transitoires. Enfin, on notera que le préapprentissage reste un dispositif majoritairement masculin.

3.3 Suivi des parcours des élèves après un dispositif de transition

Cette section propose une analyse détaillée des parcours des élèves ayant suivi un dispositif de transition, en observant leur situation une année après leur sortie (t+1), et leur suivi jusqu'à trois années plus tard (t+3).

Chaque dispositif est examiné séparément afin de mieux cerner les dynamiques propres à chacun : classes de raccordement (Rac1 et Rac2), 12e année certificative, école de la transition (EdT), école de l'accueil (EdA) et préapprentissage. L'objectif est de mettre en lumière les trajectoires réelles des élèves après ces dispositifs : poursuite en formation qualifiante, stagnation en transition, ou ruptures, et d'évaluer dans quelle mesure les dispositifs atteignent leur objectif.

L'analyse transversale couplée au suivi longitudinal va aider à mieux comprendre les effets différenciés des dispositifs sur les parcours éducatifs, mais aussi d'identifier les points de vigilance et les leviers possibles pour améliorer la transition vers une formation stable et certifiante.

3.3.1 Le raccordement 1

Bien que la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) ait été mise en œuvre en 2013, les élèves ayant entamé leur scolarité obligatoire selon l'ancien système ont poursuivi et terminé leur parcours conformément à celui-ci, y compris en ce qui concerne les anciennes classes de raccordement. Par conséquent, les nouveaux Rac, élaborés dans le cadre de la LEO, ont été effectifs pour la première fois à partir de l'année scolaire 2016-17, au moment où la première cohorte d'élèves entièrement formée au secondaire I sous le nouveau cadre arrivait en fin de scolarité obligatoire.

Définition des classes de raccordement 1

Avant l'introduction de la LEO :

Les classes de raccordement de type I (Rac1) ont été créées pour permettre aux élèves titulaires d'un certificat d'études de la voie secondaire à options (VSO) de poursuivre leur formation afin d'obtenir un certificat d'études de la voie secondaire générale (VSG).

Les débouchés offerts aux élèves issus des classes de raccordement 1 étaient équivalents à ceux des élèves de VSG, à savoir principalement les apprentissages exigeants, les écoles des métiers ainsi que, sous certaines conditions, l'école de culture générale et de commerce au sein des gymnases.

Sur le plan pédagogique, les élèves de Rac1 devaient acquérir, en une année, les mêmes connaissances et compétences que les élèves de la VSG. Ils étaient d'ailleurs soumis aux mêmes épreuves certificatives que ces derniers, notamment dans les disciplines fondamentales telles que le français, les mathématiques et l'allemand.

Depuis l'introduction de la LEO :

Avec l'entrée en vigueur de la LEO, les classes de raccordement ont été redéfinies dans leurs objectifs et dans leur public cible. Elles ont toujours pour fonction de proposer, en une année,

une formation prolongeant et approfondissant l'enseignement dispensé à l'issue de la 11e année, mais sont désormais destinées aux élèves ayant obtenu le certificat de fin d'études secondaires de la voie générale (VG). L'objectif est de permettre à ces élèves d'atteindre les résultats nécessaires pour accéder à des formations du secondaire postobligatoire telles que l'école de culture générale et de commerce (ECGC) ou la maturité professionnelle.

Les exigences à l'issue de cette année de raccordement sont définies ainsi : les élèves doivent atteindre le même niveau de compétences que les élèves de 11e VG ayant suivi les trois disciplines à niveaux (français, mathématiques et allemand) en niveau 2. Pour accéder à l'ECGC ou à la maturité professionnelle, les élèves doivent avoir obtenu un minimum de 13.5 points au total dans ces trois disciplines.

Le tableau comparatif ci-après (tableau III.3) synthétise les principales différences entre les deux modèles, notamment en ce qui concerne le public cible, les conditions d'admission, les objectifs pédagogiques et les débouchés possibles.

Tableau III.3 : Comparaison des classes de raccordement 1 avant et après LEO

Rac1	Avant LEO	Sous LEO
Public	Elèves titulaires du certificat VSO avec 14 points en français, maths et allemand	Elèves titulaires du certificat VG avec : 12 points (VG222), 13 points (VG122,212,221) 14 points (VG112,121,211) 15 points ((VG111) en français, maths et allemand
Objectifs	**Obtenir le certificat VSG et accéder à un apprentissage exigeant ou à l'ECGC** (sous condition de 14 points en français, maths et allemand)	**Accéder à l'ECGC ou à la maturité professionnelle** (sous condition de 13.5 points en français, maths et allemand)

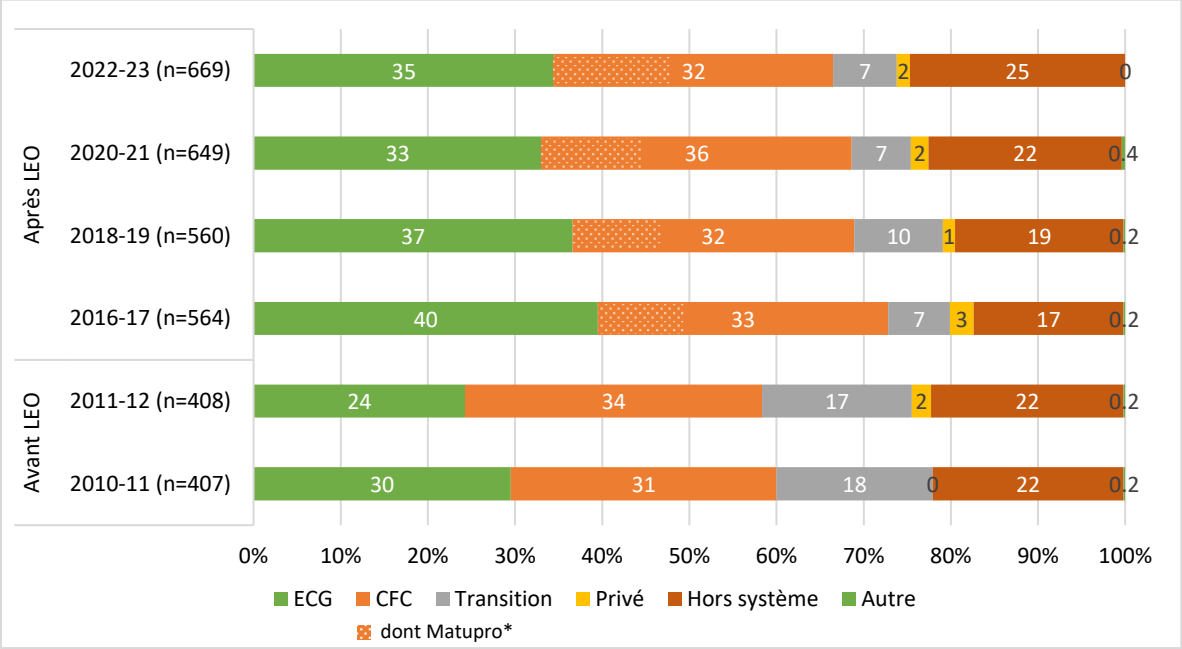
Situation en t+1 des élèves des classes de raccordement 1

La figure III.2 montre la situation des élèves l'année qui suit leur Rac1, pour les six volées étudiées.

On observe deux hausses marquantes des effectifs en Rac1 : la première suit la mise en place de la LEO (de 400 élèves, on passe à 560), la seconde se situe entre 2018 et 2020 (de 560 à 650 élèves et plus, figure III.2). La première hausse découle du changement structurel du système scolaire. La réforme LEO a élargi le bassin de recrutement des Rac1 : avant réservé aux élèves de VSO (soit environ 30% d'une volée), il concerne désormais tous ceux de VG, soit plus de la moitié des élèves.

La seconde hausse est possiblement un effet conjoncturel, lié à la crise sanitaire et à ses répercussions sur le marché de la formation professionnelle. En 2020, de nombreux jeunes ont reporté une entrée immédiate en apprentissage, faute d'opportunités concrètes, ce qui a pu gonfler les effectifs dans les filières de transition comme le Rac1, devenues des solutions temporaires ou stratégiques. La tendance générale à la hausse pourrait aussi refléter un souhait d'orientation plus académique de la part des élèves.

Figure III.2 *: Situation en t+1 des élèves de Rac1 : comparaison avant/après LEO (en %)*



*Les données concernant les maturités professionnelles ne sont représentées que pour les volées après LEO puisque l'accès à cette formation est un des objectifs du nouveau Rac1.

Concernant la situation des élèves l'année suivant leur Rac1, on constate que significativement plus de jeunes poursuivent en ECG, sous LEO, probablement parce que les conditions d'admission sont devenues un peu plus souples (il faut désormais 13.5 points dans les trois disciplines fondamentales, contre 14 auparavant). En revanche, la proportion d'élèves inscrits en CFC reste stable avant et après la réforme. Un des objectifs affichés du Rac1 sous LEO est l'accès à l'école de commerce (EC) ou à la matupro intégrée. Les élèves de l'EC effectuent un CFC en 4 ans avec matupro ; ils sont donc de facto comptabilisés dans la catégorie matupro. Celle-ci concerne entre 10 et 13% des élèves, ce qui permet de conclure qu'à ce jour, le Rac1 atteint ses objectifs globaux dans moins de la moitié des cas.

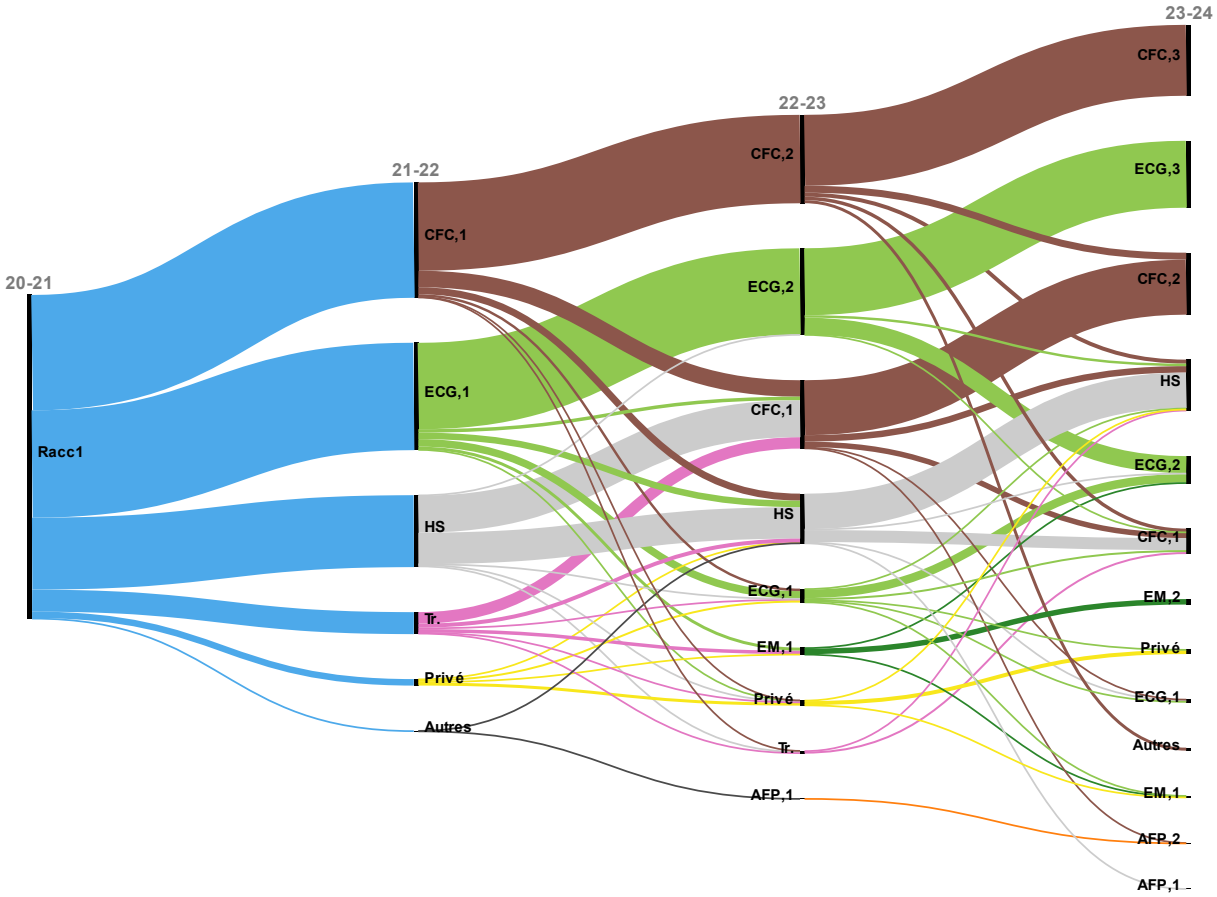
Depuis l'introduction de la LEO, on observe une nette diminution du recours à d'autres dispositifs de transition, ce qui se traduit par une entrée directe en formation postobligatoire plus marquée. Enfin, une part encore importante d'élèves se retrouve hors système, entre 17 et 25% selon les volées.

Suivi jusqu'en t+3 des élèves des classes de raccordement 1

Pour illustrer les parcours des élèves jusqu'à trois ans après leur passage dans un dispositif de transition, nous avons choisi le diagramme alluvial qui permet de visualiser les flux entre différentes situations au fil du temps. Les flux montrent les passages d'une filière à une autre, et les largeurs des bandes sont proportionnelles aux effectifs. L'analyse porte sur une volée post-LEO récente, 2020-21, mais qui permet un suivi complet sur trois ans.

Afin de faciliter la lecture des diagrammes et leur comparaison, nous utiliserons le même code couleur à chaque fois (marron pour le CFC, vert pour le gymnase – foncé pour l'EM et clair pour l'ECG, etc.)

Figure III.3 : Parcours des élèves à l'issue du Rac1 en 2020-21



Parmi les élèves entrés directement en apprentissage ou en ECG après leur Rac1, environ 60% ont suivi un parcours linéaire jusqu'à la 3e année.

Parmi ceux qui étaient hors du système scolaire vaudois suite au Rac1, un peu plus de la moitié a commencé une formation l'année suivante (2022-23), principalement en CFC. Enfin, parmi les jeunes restés dans un dispositif de transition l'année suivant le Rac1, trois sur quatre ont entamé une formation en 2022-23.

On notera la grande diversité des parcours : en seulement trois ans suite à un Rac1, près d'une centaine de parcours différents sont recensés.

En 2023-24, parmi les élèves arrivés au terme de leur formation secondaire II, les résultats aux examens sont les suivants (résultats non présentés dans le diagramme) :

- Sur 112 élèves effectuant un CFC d'une durée de 3 ans[16], 63% ont réussi leur certificat, tandis que 37% ont échoué à l'examen ;
- Sur 134 élèves en dernière année d'ECG, on relève 112 réussites (84%), 21 échecs, et 1 élève qui ne s'est pas présenté à l'examen ;

[16] Une part importante des élèves suivent un CFC en quatre ans et ont passé leur examen en juin 2025. Au moment de la rédaction de ce rapport, les données les concernant ne sont pas encore intégrées dans la base du recensement scolaire et sont donc indisponibles pour l'analyse.

- Les 2 jeunes inscrits en AFP ont obtenu leur certificat.

Finalement, parmi les 649 élèves inscrits en Rac1 en 2020-21, 185 — soit 29% — ont obtenu un titre trois ans plus tard. À titre de comparaison, seuls 19% des élèves de 11e VG de la même volée — et n'ayant pas intégré un Rac1 l'année suivante — ont atteint ce résultat.

3.3.2 Le raccordement 2

Comme pour le Rac1, le nouveau Rac2, défini dans le cadre de la LEO, a accueilli sa première volée d'élèves en 2016-17.

Définition des classes de raccordement 2

Avant l'introduction de la LEO :

Le Rac2 s'adressait aux élèves issus de la voie secondaire générale (VSG) ayant obtenu leur certificat avec un minimum de 15 points cumulés en français, mathématiques et une langue étrangère. Il était également ouvert aux élèves de la voie secondaire baccalauréat (VSB) ayant reçu un certificat VSG et obtenu au moins 12 points dans les mêmes disciplines. Le Rac2 offrait à ces élèves la possibilité d'obtenir un certificat VSB (CGE, 2013).

Depuis l'introduction de la LEO :

Le Rac2 n'a pas connu de modifications dans ses objectifs avec la mise en œuvre de la LEO : il continue à offrir aux élèves la possibilité d'obtenir un certificat de voie prégymnasiale, leur ouvrant ainsi l'accès à l'école de maturité. Par contre, ses conditions d'accès se sont durcies ; en effet, ne peuvent désormais accéder au Rac2 que[17] :

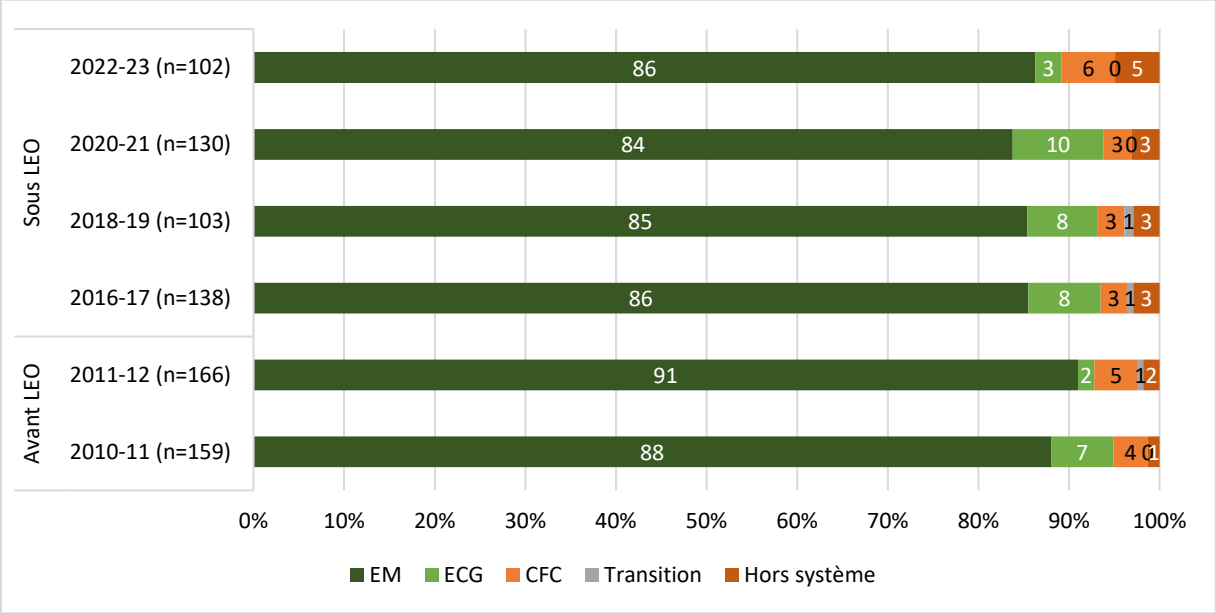
- Les élèves certifiés en voie générale (VG), niveau 2 en français, mathématiques et allemand, qui de plus doivent réunir l'une des deux conditions suivantes :
    - Avoir obtenu au minimum 50.5 points dans le groupe principal et 19 points ou plus dans le groupe restreint (option spécifique incluse),
    - Avoir obtenu au moins 46.5 points dans le groupe principal et 15 points dans le groupe restreint (OCOM non comprise).
- Les élèves de voie prégymnasiale (VP) ayant obtenu un certificat VG et une moyenne finale d'au moins 4 dans deux disciplines du groupe restreint, dont obligatoirement le français et/ou les mathématiques (CGE, 2022).

Situation en t+1 des élèves des classes de raccordement 2

La figure III.4 présente la situation des élèves un an après leur passage en Rac2 (t+1). Elle compare deux cohortes avant l'entrée en vigueur de la LEO avec quatre cohortes postérieures à sa mise en place. Les parcours suivis sont classés selon quatre catégories : poursuite en école de maturité (EM), en école de culture générale (ECG), en formation professionnelle (CFC), ou en dispositif de transition, auxquelles s'ajoute la situation « sortie du système scolaire vaudois ».

[17] Ces conditions d'accès étaient quelque peu différentes avant la révision du dernier Cadre général de l'évaluation (voir par exemple CGE, 2017).

Figure III.4 : Situation en t+1 des élèves de Rac2 : comparaison avant/après LEO (en %)



Depuis l'introduction de la LEO, le nombre d'élèves en Rac2 a diminué – probablement en raison du durcissement des conditions d'accès – ; il reste en outre très inférieur à celui observé en Rac1.

La grande majorité des élèves de Rac2 atteint son objectif principal, à savoir l'entrée en école de maturité (EM), et ce pour l'ensemble des volées. Toutefois, quelques différences sont à relever : avant LEO, la proportion d'élèves accédant à l'EM atteignait 88% en 2010-11 et même 91% en 2011-12. Après la mise en œuvre de la LEO, cette proportion est légèrement inférieure, entre 84% et 86% (différence seulement significative au seuil de 10%).

Lorsque l'objectif d'entrée en EM n'est pas atteint, la majorité des élèves poursuit néanmoins une formation, que ce soit en école de culture générale (ECG) ou en formation professionnelle (CFC). La part d'élèves intégrant une école de culture générale varie selon les années, entre 2% et 10%, tandis que celle des élèves en CFC est plus stable, oscillant entre 3 et 6%.

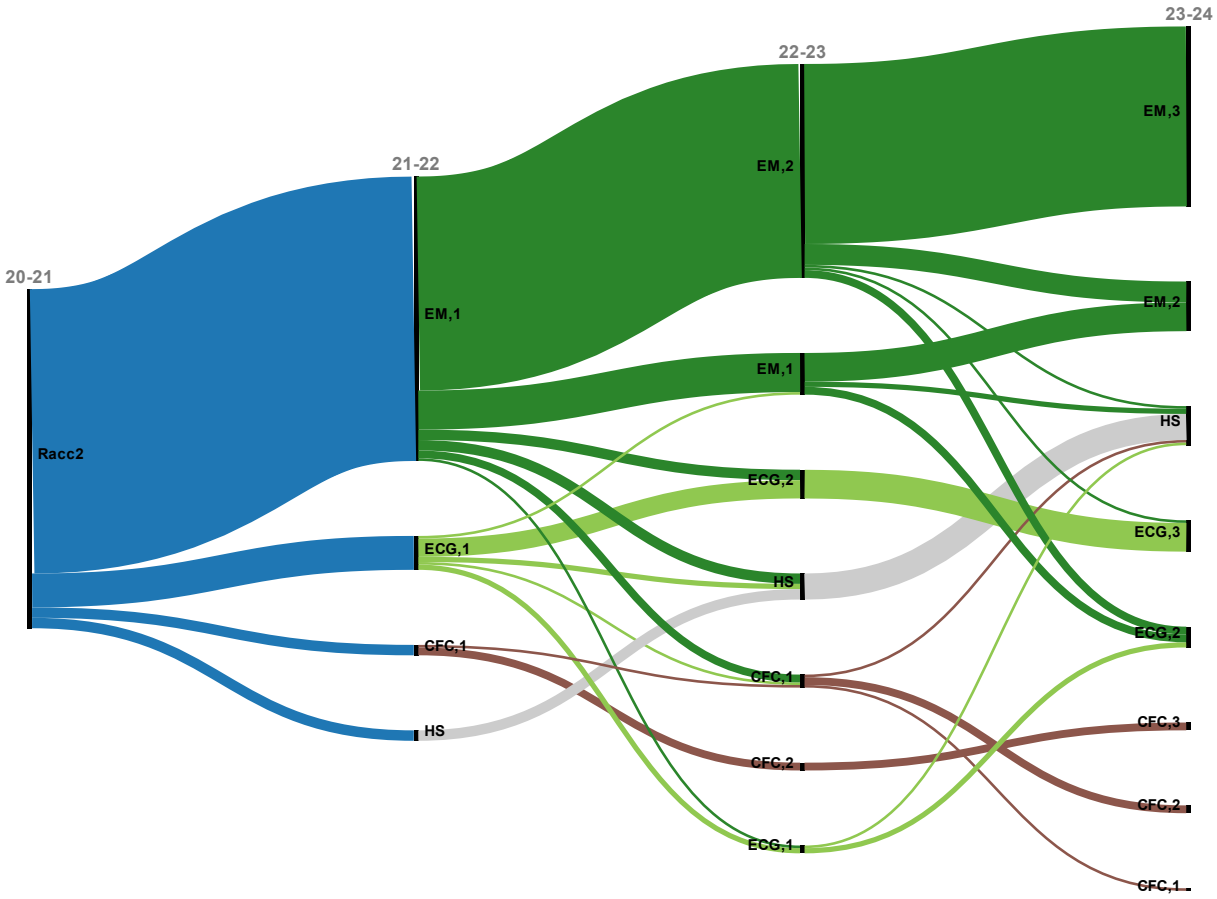
Le passage par un autre dispositif de transition est très rare, touchant au maximum 1% des élèves. Quant à la part d'élèves hors du système, elle varie entre 3% et 5% depuis l'entrée en vigueur de la LEO, contre 1% à 2% auparavant – cette différence n'est pas statistiquement significative.

Ces résultats témoignent d'une bonne insertion générale des élèves de Rac2 dans le système de formation, bien que l'accès direct à l'école de maturité ait connu une très légère baisse après la réforme.

Suivi jusqu'en t+3 des élèves des classes de raccordement 2

Comme précédemment, nous utilisons un diagramme alluvial pour observer les parcours des élèves depuis leur passage en raccordement 2 en 2020-21 jusque trois années plus tard, en 2023-24 (figure III.5).

Figure III.5 : Parcours des élèves à l'issue du Rac2



Ce diagramme révèle des parcours nettement plus linéaires et moins diversifiés que ceux observés après un passage par le Rac1. En effet, l'essentiel du diagramme consiste en un large flux continu représentant les élèves accédant directement à la 1re année de l'école de maturité (84%), puis progressant régulièrement vers la 2e et la 3e année (63%). Cette dynamique suggère une insertion relativement stable dans le cursus de formation générale pour une majorité d'élèves issus du Rac2.

Quelques redoublements sont néanmoins visibles en fin de 1re et 2e année d'école de maturité tandis que les changements de filières, que ce soit vers l'ECG ou le CFC, sont plutôt rares. Les élèves « hors système » sont si peu nombreux qu'on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit pour la plupart de déménagements hors du canton.

En 2024, parmi les élèves arrivés au terme de leur parcours de formation au secondaire II, les taux d'obtention d'un titre (certificat de maturité ou certificat d'école de culture générale pour les gymnasiennes et gymnasiens, certificat fédéral de capacité pour les apprenti·e·s) sont les suivants :

- Sur les 69 élèves en 3e année à l'EM, 56 ont obtenu leur certificat, soit un taux de réussite de 81%, tandis que 13 ont échoué (dont 1 qui ne s'est pas présenté à l'examen) ;
- Parmi les 12 élèves en 3e année d'ECG, 10 ont réussi (83%) et 2 ont échoué ;

- Parmi les 3 élèves en dernière année d'un apprentissage CFC en 3 ans, 2 ont obtenu leur certificat et 1 ne s'est pas présenté à l'examen.

Au total, parmi les 130 élèves inscrits en Rac2 en 2020-21, 68 ont obtenu un titre trois ans plus tard, ce qui représente un taux global de 52%. À titre comparatif, ce taux s'élève à 63% pour les élèves qui étaient en 11e VP la même année, en 2020-21.

3.3.3 La 12e année certificative

Introduit en 2020-21 à titre pilote dans trois établissements du canton de Vaud, le dispositif de la 12e année certificative a depuis été reconduit et étendu. Conçu comme un moyen de prévenir le décrochage scolaire, il répond aux besoins spécifiques des jeunes en phase de transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle. Il n'accueille pour l'instant qu'un nombre limité d'élèves, raison pour laquelle les résultats présentés ci-après sont à interpréter avec prudence.

Définition de la 12e année certificative

La 12e année certificative vise à offrir une dernière opportunité aux élèves de la voie générale qui, à l'issue de la 11e année, n'ont pas obtenu leur certificat ou ne disposent que d'un certificat partiel (objectifs adaptés ou exemption d'une discipline). Ce dispositif s'adresse principalement à des jeunes de 16 à 17 ans dont le parcours scolaire a été marqué par des difficultés, des réorientations ou des interruptions.

Le projet repose sur l'idée d'un rattrapage ciblé (programme individualisé adapté aux lacunes de chacun) pour décrocher le certificat et faciliter l'accès à la formation professionnelle. Le certificat constituant un prérequis essentiel pour une insertion dans le monde professionnel, la 12e année se veut orientée vers la réussite scolaire et l'élaboration d'un projet professionnel concret. Si les classes sont organisées sur le modèle de la voie générale, les stages sont fortement encouragés.

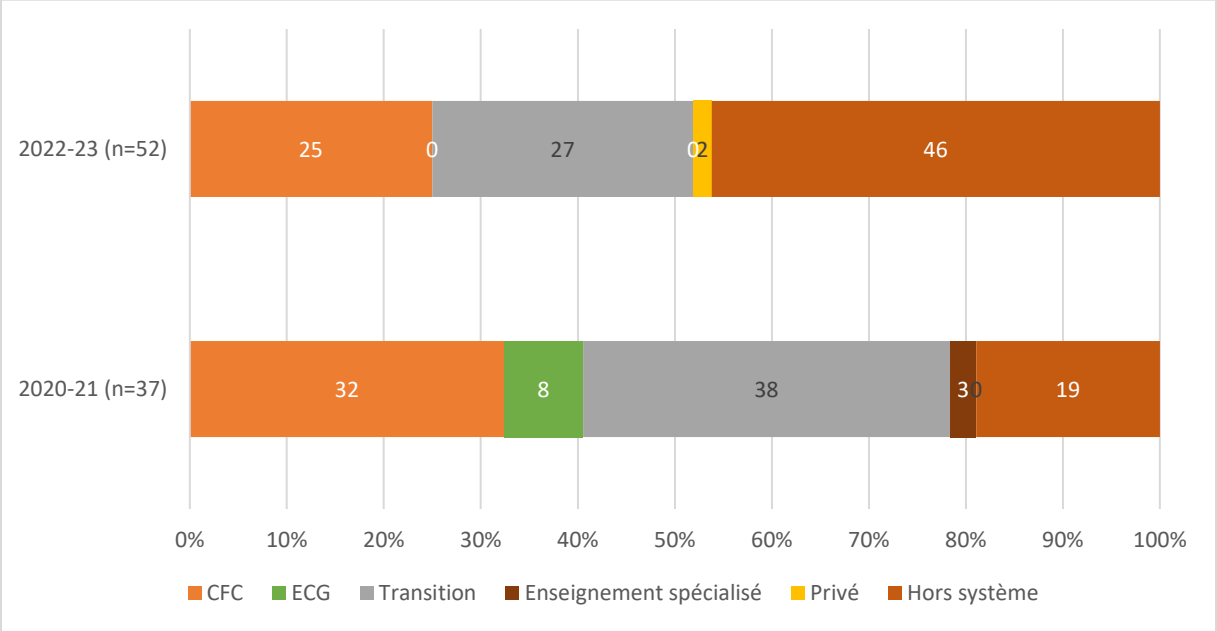
À l'issue de l'année effectuée en classe de 12e année certificative, les élèves sont censés avoir acquis les mêmes connaissances et les mêmes compétences que les élèves de 11e VG qui ont suivi les trois disciplines à niveaux au moins en niveau 1. Les modalités d'examen sont également identiques.

Situation en t+1 des élèves de 12e année certificative

Ces élèves qui ont effectué une 12e certificative ont mis *de facto* une année de plus pour obtenir leur certificat de fin de scolarité VG. Pour la plupart d'entre eux, il faudra encore une année supplémentaire pour entrer en formation secondaire II : c'est le cas de 27% des élèves de la volée 2022-23 et 38% de ceux de la volée 2020-21 qui passent par une année de transition. Parallèlement, 46%[18], respectivement 19%, sont hors système durant l'année qui a suivi la 12e (figure III.6).

[18] Parmi ces élèves, un tiers se trouvera en formation l'année suivante, en 2024-25, généralement en 1re année de CFC (1 élève est en préapprentissage).

Figure III.6 : Situation en t+1 des élèves de 12e année certificative (en %)



Une part importante mais minoritaire a trouvé directement une place d'apprentissage : environ un quart des élèves de la volée 2022-23 et un tiers de celle de 2020-21. Quant à l'ECG, elle concernait 8% des élèves de la première volée (2020-21), alors qu'aucun élève de la volée 2022-23 n'y a eu accès.

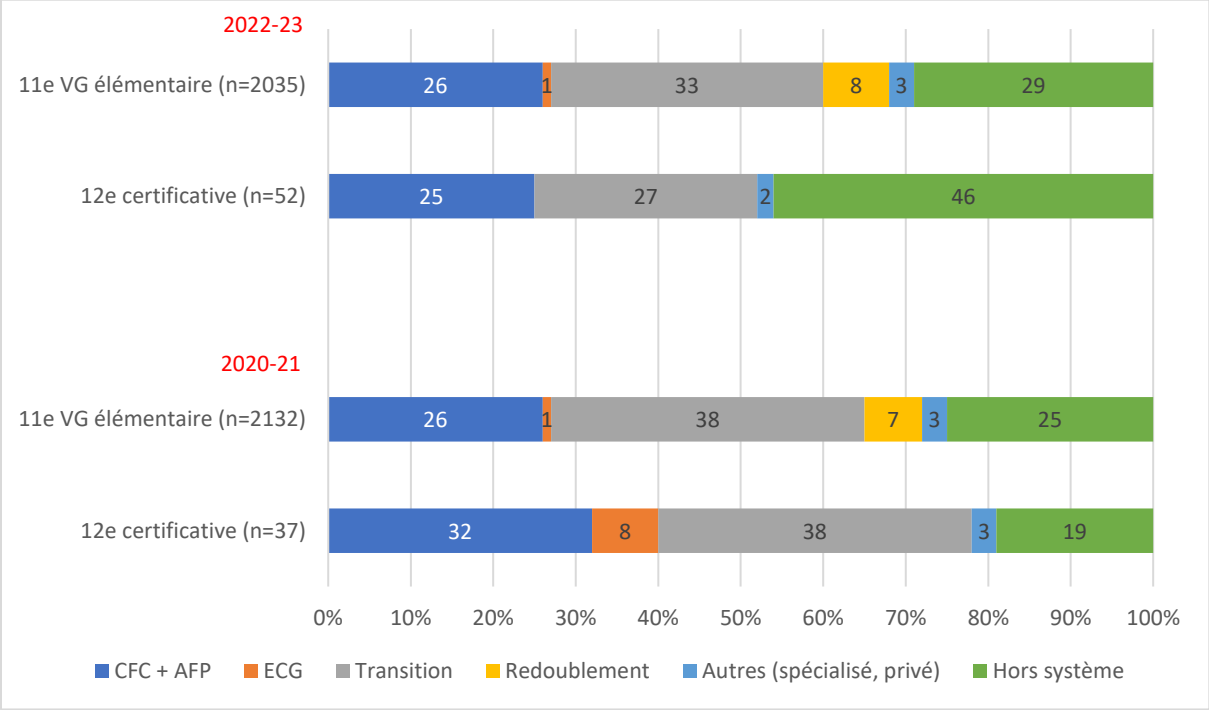
Les données RESCO ne donnent pas directement l'information concernant l'obtention du certificat VG – objectif de la 12e année. Toutefois, une étude de l'URSP a montré que 84% des élèves de la première volée ont obtenu leur certificat à l'issue du programme, ce qui constitue un bon taux de réussite eu égard à leurs trajectoires compliquées et aux difficultés d'ordre personnel auxquelles ils font face (Bachmann Hunziker & Vuillemier, 2022).

Afin d'évaluer la qualité des résultats obtenus en 12e année, il est aussi possible de comparer la situation de ces élèves un an après (t+1), avec celle des élèves de 11e VG du niveau élémentaire des mêmes années.

Cette comparaison se justifie par le fait qu'environ 85% des élèves des 12e années certificatives provenaient de la VG élémentaire, ce qui permet de centrer l'analyse sur ce sous-groupe. Les résultats sont montrés dans la figure III.7.

En 2020-21, la situation en t+1 des élèves de 12e année certificative est meilleure que celle des 11e VG niveau élémentaire : davantage de transition directe à la fois en CFC/AFP et en ECG, et moins d'élèves hors système. Par contre, en 2022-23 ce n'est plus le cas : la part d'élèves qui font une entrée immédiate au secondaire II est équivalente, mais surtout le taux d'élèves hors système est beaucoup plus élevé (46% contre 29% chez les VG niveau élémentaire).

Figure III.7 : Comparaison de la situation en t+1 des élèves en 12e année certificative et des élèves en 11e VG niveau élémentaire (en %)



En conclusion, les résultats observés à ce stade de la mise en œuvre de la 12e année certificative apparaissent contrastés. Si le dispositif permet effectivement à une majorité des élèves d'obtenir leur certificat VG, leur insertion dans la formation professionnelle est souvent longue, voire incertaine, avec des parcours marqués par des années de transition ou des périodes hors système. Ces premières années, encore expérimentales, appellent donc à un suivi attentif pour mesurer, à plus long terme, l'impact réel de cette mesure sur les trajectoires des élèves concernés.

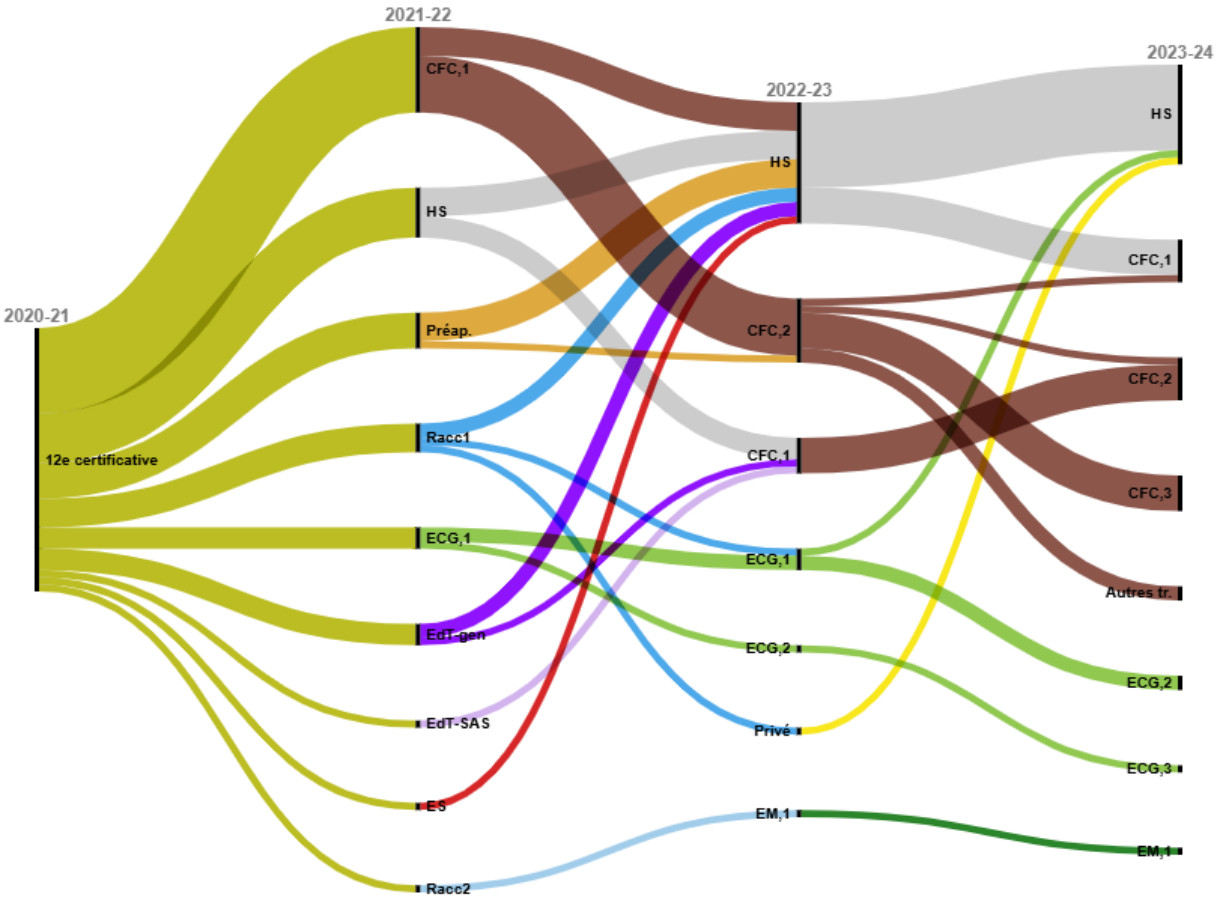
Suivi jusqu'en t+3 des élèves de 12e année certificative

Le nombre d'élèves étant limité, nous n'avons pas fait ici, contrairement aux autres diagrammes de flux, de regroupements d'élèves par catégories. Cela peut donner l'impression d'une plus grande diversité de parcours, ce qui n'est pas le cas : nous avons simplement choisi de conserver un niveau de détails plus fin.

Pour rappel, le code couleur utilisé est le même pour tous les diagrammes alluviaux (marron pour le CFC, vert pour le gymnase – foncé pour l'EM et clair pour l'ECG, etc.).

La figure précédente faisait état d'un peu plus d'un quart des élèves en dispositif de transition l'année suivant la 12e certificative. La figure III.8 indique que ces dispositifs sont par ordre décroissant de fréquence : le préapprentissage, le Rac1, puis le secteur préprofessionnel de l'école de la transition. On relève également quelques cas isolés : un élève en EdT-SAS et un autre en Rac2.

Figure III.8 : Parcours des élèves à l'issue de la 12e certificative effectuée en 2020-21



Parmi les élèves ayant entrepris un CFC en 2021-22, un tiers a quitté le système scolaire vaudois l'année suivante. Sur 37 élèves, seuls 4 (11%) ont suivi un parcours direct et attendu, enchaînant la 1re, 2e puis 3e année de CFC.

En 2022-23, soit deux ans après la 12e année certificative, le nombre d'élèves hors système augmente encore par rapport à 2021-22. Ces sorties concernent des jeunes issus de parcours variés : CFC, préapprentissage, Rac1, école de la transition, entre autres.

Enfin, parmi les rares élèves arrivés au terme de leur formation postobligatoire en 2023-24, (ils ne sont que 6), 3 ont obtenu leur titre, 2 ont échoué à l'examen et 1 ne s'est pas présenté. Au final, sur les 37 élèves ayant effectué une 12e année certificative en 2020-21, seuls 8% possèdent un titre trois ans plus tard.

3.3.4 Le préapprentissage

Parmi les dispositifs de transition mis en place pour accompagner les jeunes en fin de scolarité obligatoire, le préapprentissage joue un rôle essentiel. Il s'adresse à ceux qui ne réunissent pas encore toutes les conditions pour entrer directement en apprentissage. Ce chapitre présente les caractéristiques du préapprentissage dans le canton de Vaud, la situation des élèves une année après cette étape préparatoire, ainsi que leur parcours jusqu'à trois ans plus tard. Ces données permettent d'évaluer l'efficacité du dispositif en tant que passerelle vers une qualification professionnelle reconnue.

Définition du préapprentissage

Le préapprentissage s'adresse aux jeunes de 15 à 18 ans ayant terminé la scolarité obligatoire, mais qui ne disposent pas encore de toutes les compétences nécessaires pour accéder à une formation professionnelle initiale (CFC ou AFP). Il leur permet de consolider leurs bases scolaires tout en découvrant concrètement un métier.

Comme pour l'apprentissage, deux formes co-existent :

- **Le préapprentissage en école de métiers**, proposé dans une dizaine de métiers des domaines technique ou artistique ;
- **Le préapprentissage dual,** qui permet aux jeunes de se familiariser avec le métier choisi tout en suivant un renforcement scolaire ciblé. Tous les métiers peuvent faire l'objet d'un préapprentissage dual.

Dans les deux cas, la formation dure une année et comprend des cours préprofessionnels (à raison de 1 à 2 jours par semaine), ainsi que des ateliers ou stages en entreprise (à raison de 3 à 4 jours par semaine). Elle est encadrée, entre autres, par des maîtresses et maîtres professionnel·le·s du métier. À l'issue de l'année, une attestation est délivrée.

L'objectif du préapprentissage est de permettre l'entrée en apprentissage, soit en entreprise soit en école de métiers, à l'issue de cette année préparatoire.

Situation en t+1 des élèves en préapprentissage

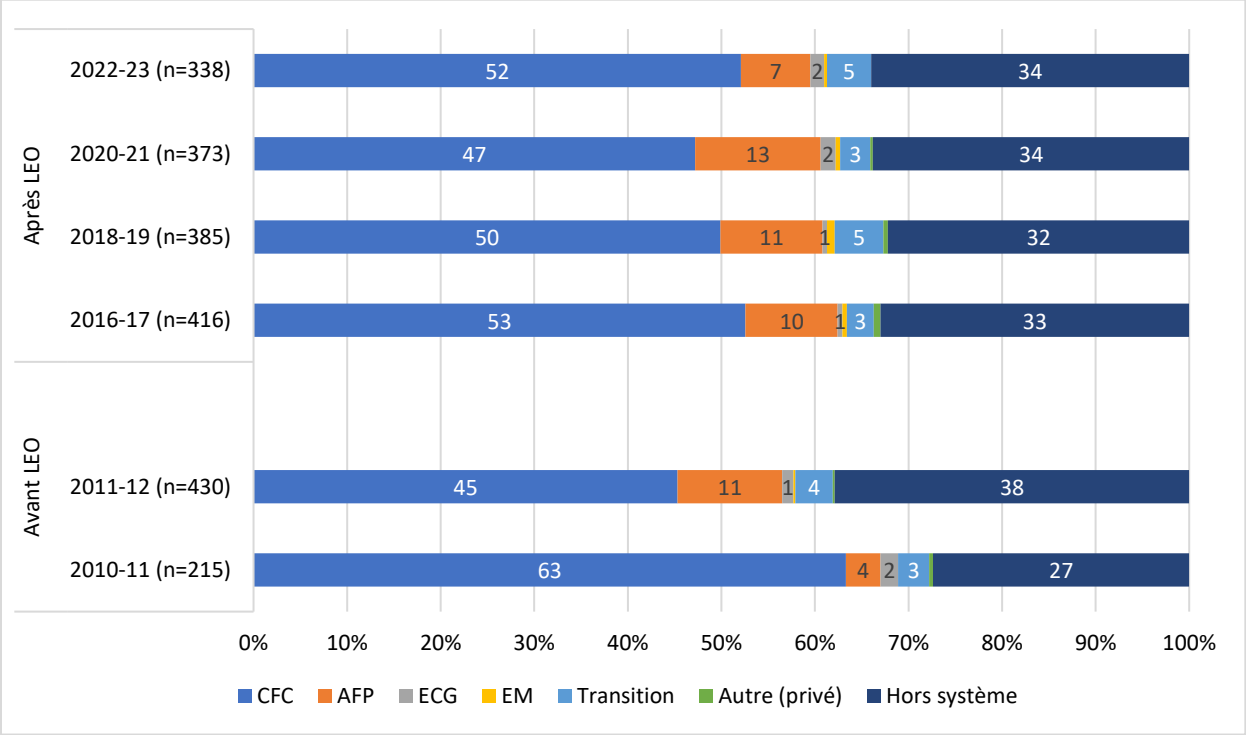
La figure III.9 présente la situation des élèves une année après leur passage en préapprentissage, en comparant les cohortes avant et après la mise en œuvre de la LEO. Elle permet d'observer l'insertion dans la formation professionnelle, ainsi que la situation des élèves lorsqu'ils ne sont pas dans la formation attendue.

En 2010-11, le préapprentissage comptait 215 élèves. L'année suivante, ce chiffre connaissait une forte hausse, atteignant 430 élèves, soit près du double. Par la suite, les effectifs sont restés élevés et particulièrement stables entre 2012 et 2017 (chiffres non représentés ici), avant de montrer une tendance à la baisse à partir de 2018-19.

Les cohortes observées après l'introduction de la LEO présentent des résultats relativement stables : environ 60% des élèves atteignent l'objectif d'intégrer une formation professionnelle, principalement en CFC. Une part non négligeable – entre 7% et 13% selon les années – accède à une formation en AFP. Quelques élèves (1% à 2%) vont au-delà des attentes en intégrant le gymnase en ECG et même en école de maturité. En revanche, entre 3% et 5% restent dans un dispositif transitoire, environ un tiers quitte le système de formation, et une minorité (moins de 1%) rejoint un établissement privé ou spécialisé : ces élèves n'ont pas atteint les objectifs attendus à l'issue d'un préapprentissage.

Les deux volées précédant la LEO sont très différentes l'une de l'autre : la dernière (2011-12) affiche des résultats comparables à ceux observés après LEO. En revanche, la volée 2010-11 se distingue avec des résultats significativement meilleurs que toutes les autres : près de 7 élèves sur 10 accèdent directement à une filière postobligatoire qualifiante (CFC, AFP ou gymnase), et la part des élèves hors du système scolaire est moins importante (27%).

Figure III.9 : Situation en t+1 des élèves en préapprentissage : comparaison avant/après LEO (en %)



En résumé, le préapprentissage permet à environ 60% des élèves d'intégrer une formation certifiante dans l'année qui suit. L'intégration en CFC reste la voie la plus fréquente et stable depuis l'introduction de la LEO. Toutefois, la présence persistante d'un tiers d'élèves hors du système souligne les limites du dispositif pour certains profils, en particulier en ce qui concerne l'accompagnement vers une insertion durable.

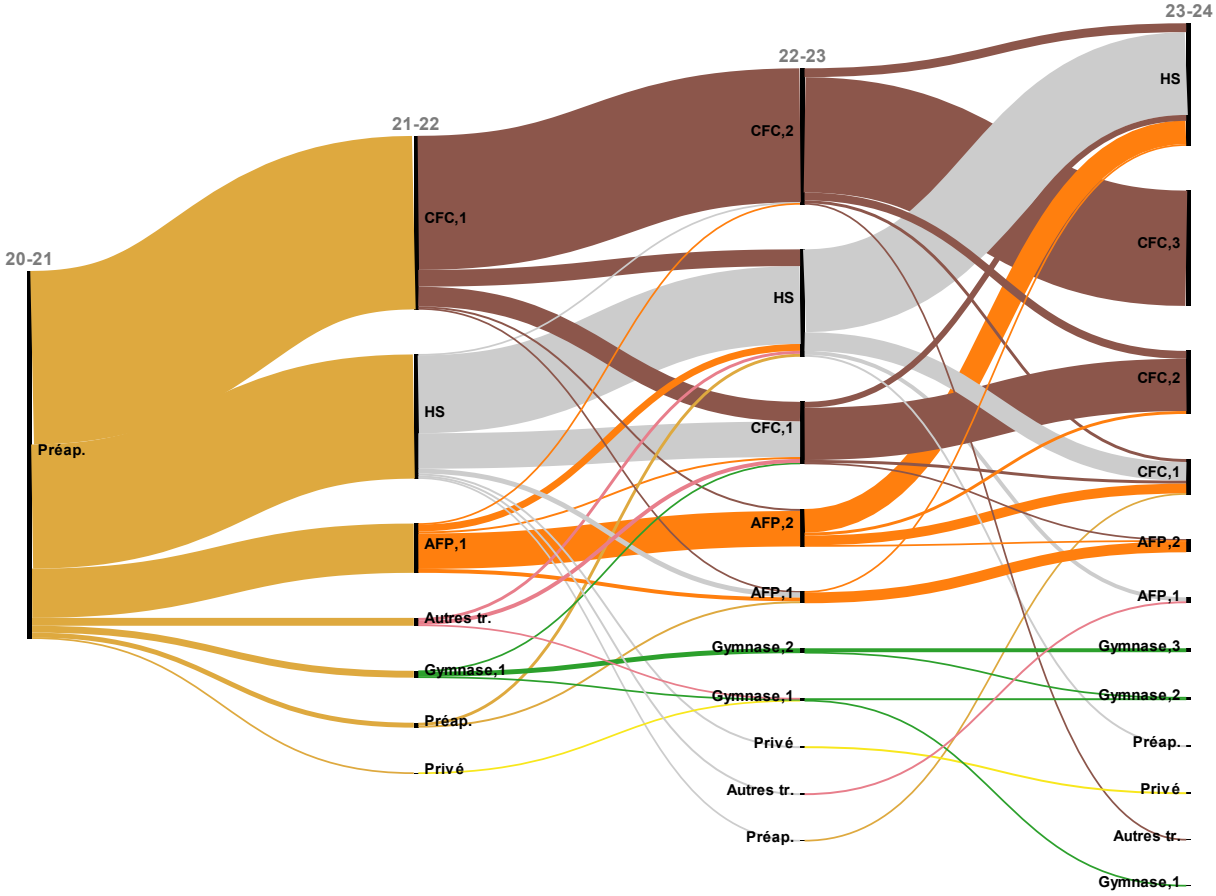
Suivi jusqu'en t+3 des élèves en préapprentissage

Ce diagramme (figure III.10) illustre les trajectoires des élèves après une année de préapprentissage en 2020-21. On y suit leur évolution année après année, en observant les filières qu'ils intègrent jusqu'à 2023-24.

Comme vu précédemment, les données indiquent qu'une majorité des élèves issus du préapprentissage en 2020–21 accède, dès l'année suivante (2021–22), à une formation professionnelle initiale certifiante, principalement sous la forme d'un certificat fédéral de capacité (CFC). Malgré un taux de redoublement en fin de première année de CFC de 11 % et des sorties du système à hauteur de 10 %, la majorité de ces élèves poursuit son parcours de manière stable. Ainsi, en 2023–24, 65 % d'entre eux atteignent la troisième année de formation, ce qui témoigne d'une insertion globalement réussie.

Une proportion non négligeable d'élèves intègre une formation AFP d'une durée de deux ans. Parmi eux, certains poursuivent leur parcours en CFC (un tiers à l'issue de la 2e année d'AFP) alors que d'autres quittent le système scolaire, probablement pour entrer en emploi.

Figure III.10 : Parcours des élèves à l'issue de l'apprentissage en 2020-21



Parallèlement, environ un tiers des élèves se retrouve « hors système » dès la première année suivant le préapprentissage. Si une partie d'entre eux intègre une filière de formation professionnelle l'année suivante (33%) ou celle d'après (17%), près de la moitié (46%) demeure hors du système trois ans après. Ces situations peuvent refléter des réalités diverses : poursuite de formation dans un autre canton ou pays, entrée précoce dans la vie active ou encore décrochage scolaire.

Par ailleurs, en dehors de ces parcours largement majoritaires, on observe une grande diversité de trajectoires – près d'une cinquantaine sur la période –, marquée par des bifurcations, des retours en préapprentissage, des passages par d'autres dispositifs de transition ou en école privée. Quelques élèves accèdent même au gymnase, démontrant la possibilité, bien que rare, de parcours ascendants vers des filières académiques. Cette fluidité illustre à la fois la souplesse du système de formation, mais aussi l'instabilité de certains parcours.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence l'efficacité partielle du préapprentissage comme tremplin vers une formation certifiante. Ils soulignent cependant les limites du dispositif pour une part significative des jeunes, en particulier ceux présentant des vulnérabilités. Un renforcement du soutien individualisé et du suivi après le préapprentissage apparaît nécessaire pour prévenir les sorties précoces du système de formation.

Enfin, s'agissant de l'obtention d'un certificat de formation postobligatoire en 2024 (résultats non présentés dans le graphique), les chiffres disponibles permettent d'apporter les précisions suivantes :

- Parmi les 41 élèves engagés dans un CFC en trois ans, 83 % ont obtenu leur certificat, contre 17 % d'échecs ;
- Parmi les 13 élèves en dernière année d'AFP en 2023–24, 9 ont réussi l'examen (69 %), 2 ont échoué et 2 ne se sont pas présentés ;
- Les quatre gymnasiens ont tous obtenu leur diplôme.

Finalement, parmi les 373 élèves entrés en préapprentissage en 2020-21, 33 ont obtenu un titre au bout de deux ans et 47 au bout de trois ans, soit un taux de certification provisoire de 21%.

3.3.5 L'ÉCOLE DE LA TRANSITION ET L'ÉCOLE DE L'ACCUEIL

Dans cette section, nous traiterons de plusieurs dispositifs dont l'objectif commun est de favoriser l'intégration, dans une formation professionnelle, de jeunes actuellement sans solution**.** En fonction des analyses menées, les élèves relevant de ces dispositifs seront soit considérés comme un groupe homogène, soit distingués selon leurs profils spécifiques, dans la mesure où ces différences influencent directement leurs parcours et besoins en accompagnement.

Définitions

L'école de la transition : une mesure d'accompagnement vers la formation professionnelle

L'école de la transition (EdT) constitue l'une des principales mesures de transition T1 mises en place pour faciliter l'insertion des jeunes dans la formation professionnelle. Elle s'adresse à des élèves âgés de 15 à 18 ans qui ne sont pas parvenus à intégrer directement un apprentissage à l'issue de leur cursus scolaire obligatoire. Elle leur offre une année supplémentaire de préparation, afin de consolider leurs compétences scolaires, d'explorer le monde professionnel et de construire un projet de formation cohérent.

Succédant à l'ancienne structure OPTI (organisme pour le perfectionnement scolaire, la transition et l'insertion professionnelle), elle a été renommée école de la transition à la rentrée 2016. Elle conserve les objectifs fondamentaux de son prédécesseur, tout en renforçant les dispositifs d'accompagnement et d'orientation. L'année scolaire proposée est conçue selon une répartition équilibrée entre enseignement théorique et immersion professionnelle : environ 80% du programme est consacré à des cours généraux (notamment en français, mathématiques, langues étrangères et culture générale), tandis que 20% sont dédiés à la pratique professionnelle, par exemple à travers des stages en entreprise.

L'école de la transition se divise en deux secteurs, selon le degré de maturité du projet professionnel des jeunes accueillis. Le **secteur préprofessionnel** (ou secteur général) s'adresse aux jeunes qui ont déjà un projet professionnel, mais nécessitent un renforcement scolaire pour améliorer leurs chances de réussite dans une formation. Ces élèves sont intégrés dans l'une des unités correspondant à quatre domaines d'activité : art et artisanat, santé et

social, commerce et vente, ou encore technique. Ils suivent un enseignement scolaire en lien avec leur projet, tout en bénéficiant d'un encadrement personnalisé et d'un suivi orienté vers l'entrée en apprentissage.

En revanche, le **secteur d'appui et de soutien scolaire (SAS)** est destiné aux jeunes qui ne disposent pas encore d'un projet professionnel structuré et présentent d'importantes lacunes scolaires. Ce secteur se caractérise par un encadrement renforcé et des effectifs réduits, permettant une approche individualisée. Les élèves y reçoivent un appui dans les disciplines fondamentales, ainsi qu'un accompagnement en orientation et en développement personnel.

L'école de l'accueil : un dispositif d'intégration scolaire et sociale pour les jeunes allophones récemment arrivés en Suisse

L'école de l'accueil (EdA) est un dispositif de transition mis en place pour accompagner les jeunes non francophones nouvellement arrivés en Suisse dans leur parcours d'intégration. Elle s'adresse à un public âgé de 15 à 25 ans, allophone et présent sur le territoire suisse depuis moins de deux ans. Ce programme a pour objectif de favoriser l'insertion scolaire, sociale et professionnelle de ces jeunes, en leur permettant à la fois d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires et de construire un projet d'avenir adapté au contexte suisse.

L'école de l'accueil s'inscrit dans la continuité de l'ancien dispositif OPTI-Accueil, qui prenait déjà en charge les élèves allophones de 15 à 20 ans avant la mise en œuvre de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). La nécessité d'un tel dispositif s'est notamment renforcée à la suite de plusieurs vagues migratoires récentes : celle de 2016-17, en lien avec les conflits en Syrie, en Afghanistan, en Irak et en Érythrée, puis celle de 2022-23, consécutive à la guerre en Ukraine.

Le programme de l'EdA se déroule sur une durée d'un à deux ans, selon le profil et les besoins des élèves. Il est consacré à l'apprentissage du français, élément central du processus d'intégration, mais également à des enseignements de base dans différentes disciplines. Afin de favoriser l'élaboration d'un projet de formation, les élèves bénéficient d'un accompagnement en orientation et de stages en milieu professionnel.

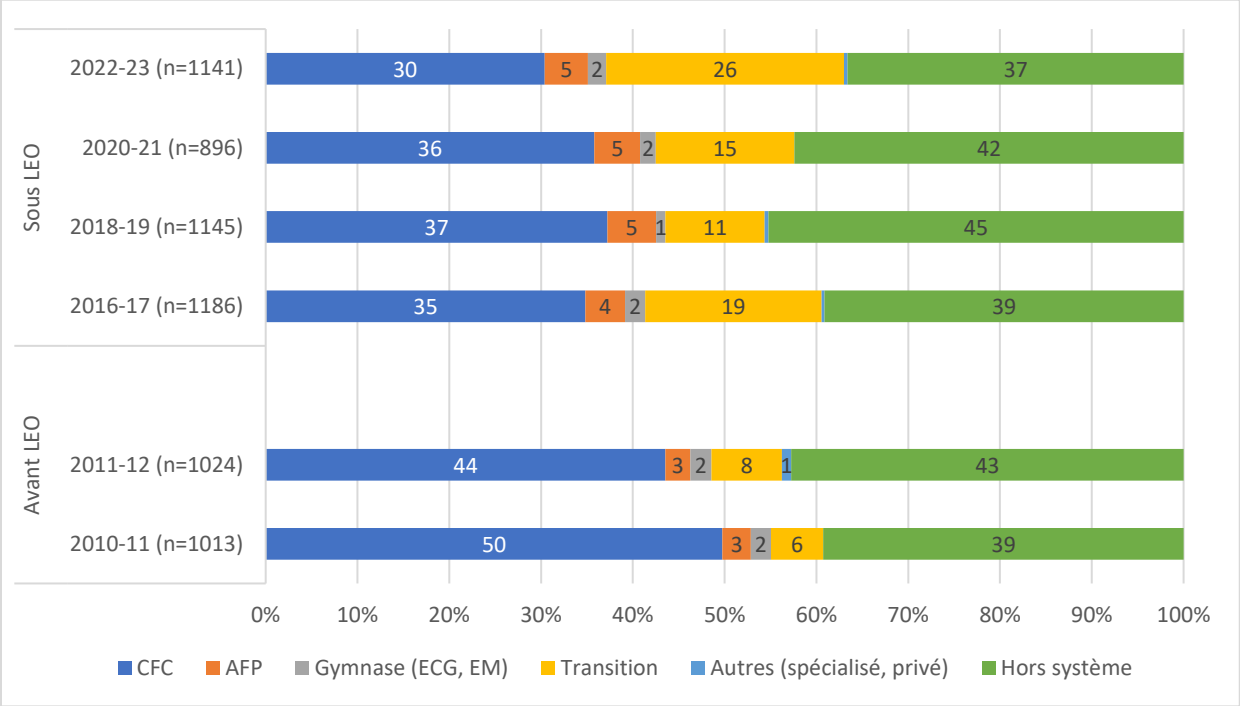
En parallèle de l'aspect pédagogique, un encadrement psychosocial est proposé pour soutenir également le bien-être et la stabilité personnelle des élèves, qui peuvent avoir été affectés par des parcours migratoires complexes ou traumatisants.

À l'issue de la formation, les jeunes reçoivent une attestation de participation ainsi qu'une certification en qualification de français (CQF). L'objectif final du dispositif est de préparer les élèves à entrer dans une formation professionnelle, que ce soit sous forme d'apprentissage en entreprise ou au sein d'une école de métiers.

Situation en t+1 des élèves de l'EdT et de l'EdA

La figure III.11 présente la répartition des élèves une année après leur passage à l'école de la transition (secteurs préprofessionnels ou SAS) ou à l'école de l'accueil, en distinguant les cohortes d'avant et d'après l'introduction de la LEO.

Figure III.11 : Situation en t+1 des élèves de l'école de la transition et de l'école de l'accueil considérés ensemble : comparaison avant/après LEO (en %)



Si l'on considère les trois principaux parcours observés à un an (t+1), on constate qu'ils sont identiques pour toutes les volées (CFC, transition et hors système), mais dans des proportions très différentes ; notamment leur répartition évolue entre les périodes pré et post-LEO.

La part d'élèves effectuant une transition directe vers une formation certifiante postobligatoire, principalement de type CFC, est significativement plus faible sous LEO (37 à 43%, contre 49 à 55% auparavant). À l'inverse, la proportion d'élèves poursuivant dans une formation transitoire augmente fortement, atteignant entre 11 et 26% des élèves selon les années, contre 6 à 8% auparavant. Ce recours élevé aux dispositifs transitoires est en grande partie le fait des élèves issus de l'école de l'accueil qui soit y restent une année supplémentaire, soit rejoignent l'école de la transition. Par ailleurs, une part importante des élèves (9% en 2022-23), toutes écoles confondues, entrent en préapprentissage, formation aussi considérée comme transitoire.

Enfin, la proportion d'élèves se trouvant hors du système est préoccupante, même si, rappelons-le, tous ne sont pas en situation de décrochage scolaire. Déjà très élevée avant l'introduction de la LEO, elle le reste après, à un niveau avoisinant les 40%. Cela soulève des questions majeures concernant l'inclusion, l'orientation, et la prise en charge des jeunes vulnérables.

Analyse de la transition immédiate à l'issue de l'EdT et de l'EdA

Après avoir présenté la répartition des élèves une année après leur passage à l'école de la transition ou à l'école de l'accueil, cette section propose une analyse plus approfondie des facteurs associés à une transition immédiate vers une formation postobligatoire certifiante. À l'aide d'un modèle explicatif, nous cherchons à identifier les caractéristiques individuelles et

institutionnelles qui influencent la probabilité d'intégrer directement une formation, que ce soit un CFC, une AFP ou une formation gymnasiale, à l'issue de ces dispositifs. Les résultats de cette analyse de régression logistique sont synthétisés dans le tableau III.4 qui présente les coefficients de régression, les significations statistiques et les rapports de cotes (Exp(B)) pour chaque variable du modèle.

Tableau III.4 : Modèle explicatif de la transition immédiate en formation postobligatoire certifiante à l'issue de l'un des deux secteurs de l'école de la transition ou de l'école de l'accueil

Variables	***Coefficient de régression***	***Exp(B)***
Genre (réf. : garçon)	-0.20**	0.82
Nationalité (réf. : étranger)	0.13 ns	1.13
Langue maternelle (réf. : allophone)	0.67**	1.95
Âge à l'entrée de l'EdT ou de l'EdA	-0.06*	0.95
Provenance de l'élève (réf. : niveau d'exigences élémentaires)		
Niveau d'exigences intermédiaires	0.95**	2.58
Provenance inconnue	-1.04**	0.35
Système scolaire (réf : avant LEO)	0.10 ns	1.11
Constante	0.37 ns	1.44
R^2 de Nagelkerke	*0.20*	
N	*6405*	

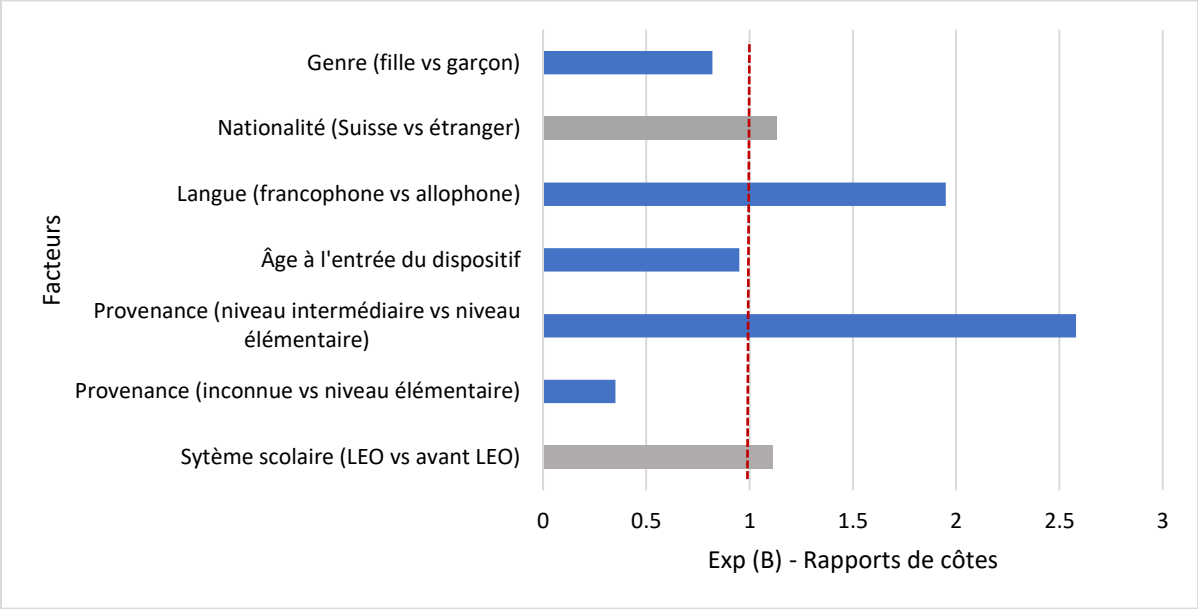
ns : non significatif, * significatif au seuil de 5%, ** significatif au seuil de 1%

Ces résultats suggèrent que la langue maternelle, la provenance, l'âge et le sexe de l'élève sont liés significativement à l'entrée directe en formation postobligatoire après l'école de la transition ou l'école de l'accueil de la manière suivante :

- Les garçons ont une probabilité d'entrer directement en formation postobligatoire 18% plus élevée que les filles ;
- Chaque année d'âge supplémentaire à l'entrée de l'EdT ou de l'EdA diminue la probabilité d'entrée directe au postobligatoire de 5% ;
- Les jeunes francophones ont une probabilité presque deux fois plus élevée d'entrée directe au postobligatoire que les allophones ;
- Les élèves qui viennent d'un niveau intermédiaire ont 2.6 fois plus de chance que les élèves de niveau élémentaire d'entrer directement au postobligatoire ;
- Les élèves de provenance inconnue (généralement hors du système scolaire l'année ou les années précédant leur entrée à l'EdT ou à l'EdA, ou les primo-arrivants de l'EdA) ont une probabilité de poursuite directe au postobligatoire réduite de 65% par rapport aux élèves qui viennent de niveau élémentaire.

En revanche, pas plus la nationalité que la réforme LEO n'ont d'effet clairement établi. La réforme a un effet modeste (11% d'augmentation des chances par rapport au système avant LEO[19]), mais non significatif au seuil de 5%.

Figure III.12 : Effets des différents facteurs sur la probabilité d'entrée directe au post-obligatoire



La figure III.12 présente l'effet de chaque facteur sur la probabilité d'accéder directement à une formation postobligatoire certifiante, tel que mesuré par le rapport de cotes (Exp(B)) issu du modèle de régression logistique. Un rapport de cotes supérieur à 1 indique que la présence de la caractéristique considérée augmente la probabilité que l'événement se produise, tandis qu'un rapport égal à 1 signifie que le facteur n'a aucun effet sur les chances de réussite.

Les barres bleues signalent les effets statistiquement significatifs ($p < 0.05$), tandis que les barres grises correspondent à des facteurs dont l'influence n'est pas significative sur l'entrée directe en formation postobligatoire.

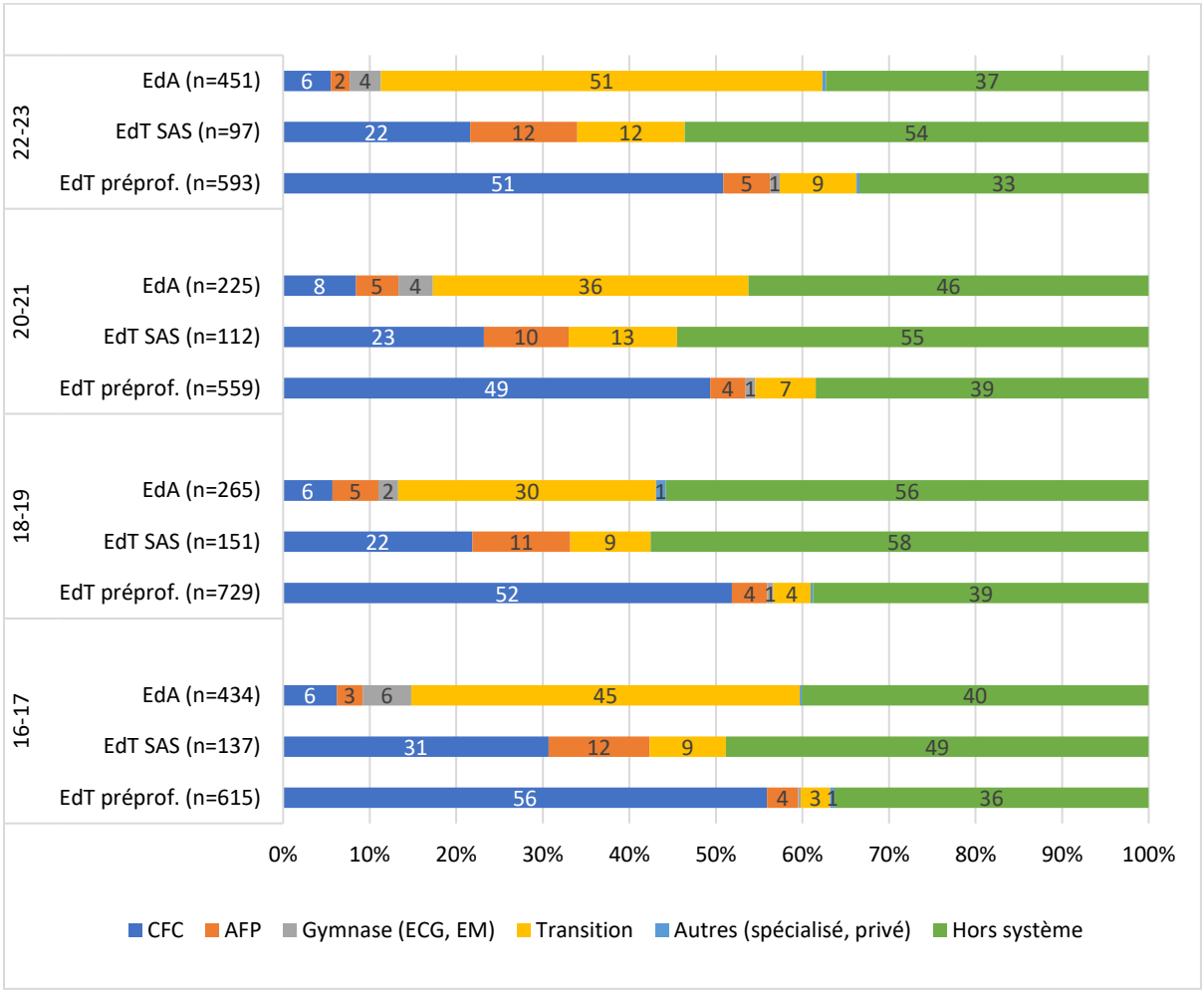
En résumé, toutes choses étant égales par ailleurs, les garçons, les plus jeunes, les francophones ainsi que les élèves qui viennent d'un niveau de formation intermédiaire ont une probabilité plus élevée d'accéder directement à une formation postobligatoire à l'issue de leur passage à l'école de la transition ou à l'école de l'accueil.

Comparatif entre EdT-secteur préprofessionnel, EdT-secteur SAS et EdA

Attardons-nous maintenant sur les parcours des élèves selon qu'ils soient issus des secteurs préprofessionnels ou SAS de l'école de la transition, ou de l'école de l'accueil (figure III.13). Comme mentionné précédemment, ces établissements accueillent des publics aux profils distincts. Leurs parcours reflètent-ils ces différences ?

[19] Pour rappel, ces pourcentages concernent les chances relatives (*odds,* soit l**e** rapport entre la probabilité de succès et la probabilité d'échec), pas les probabilités directes.

Figure III.13 : Comparaison de la situation en t+1 des élèves en fonction de leur provenance : secteurs préprofessionnels et SAS de l'école de la transition, et de l'école de l'accueil (volées après LEO uniquement) (en %)



Les élèves qui passent par l'école de la transition, secteur préprofessionnel, sont ceux qui s'en sortent le mieux. À l'issue de leur année de formation transitoire, la moitié — voire davantage selon les volées — trouve une place d'apprentissage en CFC, tandis que 4 à 5% s'orientent vers une AFP. Pour ces jeunes, l'objectif de l'école est atteint. Seule une minorité prolonge dans une seconde année de transition (3 à 9%), souvent sous forme de préapprentissage. Enfin, environ un tiers n'est plus inscrit dans le système scolaire vaudois une année plus tard. Une analyse de régression logistique (non présentée ici) montre par ailleurs que le risque de se trouver hors du système de formation référencé suite à une scolarisation en EdT-préprofessionnel est associé au fait d'être de nationalité étrangère ainsi qu'à un parcours marqué par un passage dans une classe spéciale (classe d'accueil, CRPS, etc.) ou par l'enseignement spécialisé durant la scolarité obligatoire.

Comparativement, les élèves du secteur SAS de l'école de la transition présentent des parcours plus fragiles. Moins d'un tiers d'entre eux accède à un apprentissage CFC (22 à 31%) ; en revanche, ils sont plus nombreux à intégrer une formation AFP (10 à 12%). La part de ceux qui prolongent leur parcours dans un dispositif transitoire est également plus élevée : 9 à 13%.

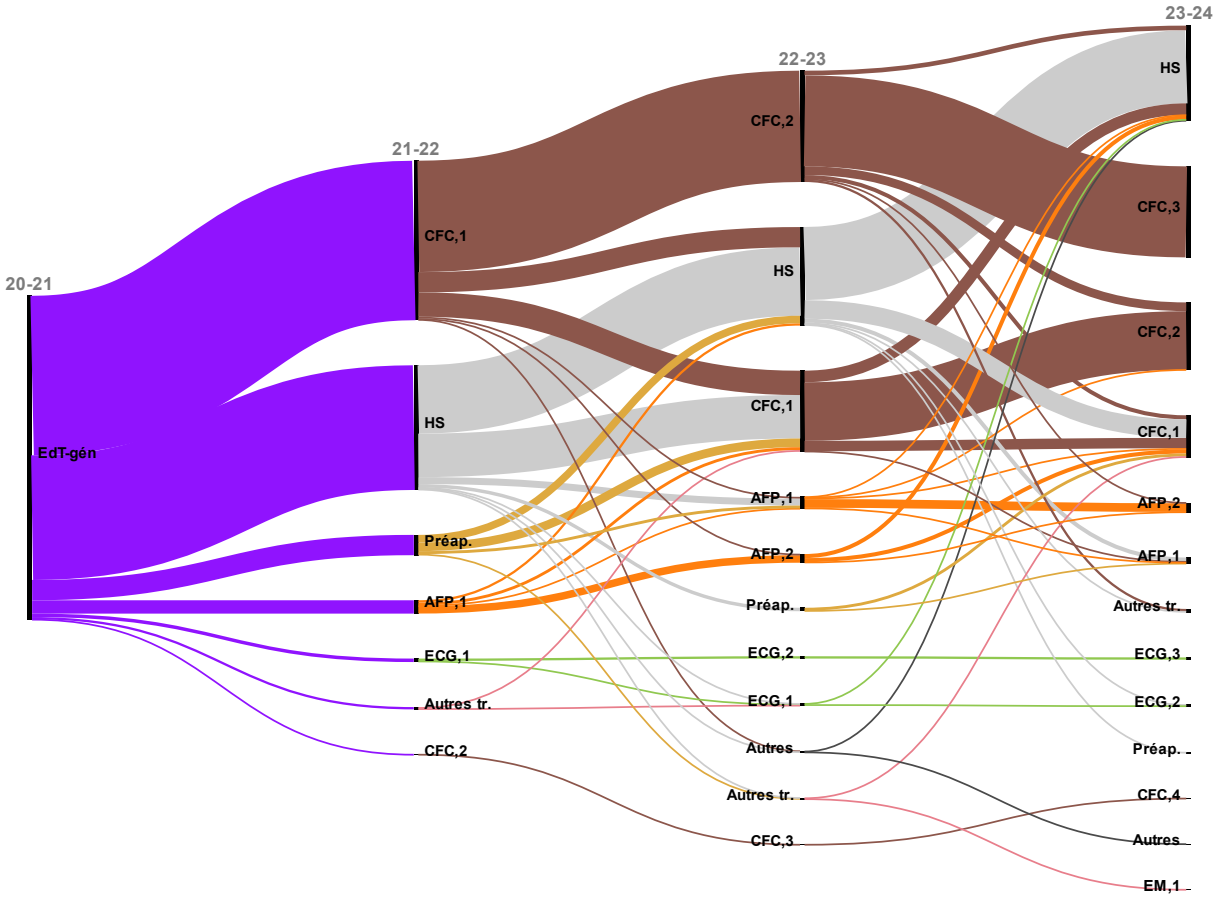
Toutefois, la situation la plus préoccupante reste la proportion d'élèves hors du système éducatif, qui varie entre 49 et 58% selon les volées.

Quant aux élèves de l'école de l'accueil, ils présentent un profil différent et des parcours très spécifiques. Arrivés récemment en Suisse, ils font souvent face à des barrières linguistiques qui ne leur permettent pas un accès rapide à une formation certifiante. Seuls environ 15% y parviennent (y compris vers le gymnase). Une part importante (30 à 51%) reste en formation transitoire, généralement en poursuivant en école de l'accueil ou en intégrant le secteur général de l'école de la transition. Tout comme leurs camarades de l'EdT, la proportion d'élèves hors du système éducatif une année plus tard reste importante, oscillant entre 37 et 56%.

Suivi jusqu'en t+3 des élèves à l'EdT-secteur préprofessionnel, à l'EdT-secteur SAS et à l'EdA

Compte tenu des importantes différences relevées entre les trois dispositifs une année après la sortie (t+1), l'analyse longitudinale des parcours sera conduite en considérant séparément les élèves de chaque dispositif.

Figure III.14 : Parcours des élèves à l'issue de l'EdT-préprofessionnel : suivi entre 2021 et 2024



Comme cela a déjà été souligné, l'année qui suit leur passage en école de la transition, secteur préprofessionnel, les élèves se répartissent principalement entre deux situations : une entrée en première année de CFC ou une sortie du système scolaire vaudois. Il est donc essentiel d'examiner l'évolution de ces parcours afin d'évaluer, d'une part, dans quelle mesure les élèves

ayant accédé à une formation certifiante parviennent à la mener à terme, et d'autre part, si les élèves initialement sortis du système réintègrent un dispositif de formation au fil du temps.

Le flux représenté en marron, qui correspond aux élèves en CFC, montre qu'une majorité d'entre eux poursuit dans cette filière et atteint la 3e année en 2023-24 (57%). Toutefois, une part non négligeable d'entre eux redouble ou quitte le système, en particulier après la 1re année de CFC (respectivement 15 et 13%). Cela suggère des obstacles à la continuité du parcours, malgré l'entrée dans une filière professionnalisante.

Une part importante des élèves hors système en 2021-22 intègre une formation certifiante l'année suivante, principalement en CFC (35%), plus rarement en AFP (6%). Néanmoins, la majorité de ces élèves (55%) reste en dehors du système en 2022-23. Parmi eux, certains (14%) intègrent finalement un CFC en 1re année en 2023-24 – soit trois ans après leurs pairs issus directement de la 11e année, ce qui souligne la grande hétérogénéité des rythmes de parcours. En l'absence de données extra-cantonales, il n'est pas possible de savoir ce qu'il advient de ces nombreux élèves toujours considérés comme hors-système en 2023-24 : sont-ils en formation dans un autre canton, entrés dans la vie active, ou en situation de décrochage durable ?

En dehors du CFC et de la catégorie "hors système", deux autres situations post-EdT regroupent une proportion significative d'élèves : le préapprentissage (6%) et l'AFP (4%). Les élèves engagés en préapprentissage poursuivent en 1re année de CFC ou quittent le système, dans des proportions comparables. Quant aux élèves en AFP, la plupart progressent vers la deuxième année, tandis qu'une minorité parvient à intégrer un CFC.

Enfin, les autres trajectoires représentées dans le bas du diagramme concernent un nombre très limité d'élèves. Toutefois, la multiplicité des flux illustrés rend compte de la diversité des parcours individuels, qui ne se limitent pas à des progressions linéaires et attendues.

En 2024, parmi les élèves arrivés au terme de leur parcours de formation au secondaire II, les taux d'obtention d'un titre sont les suivants :

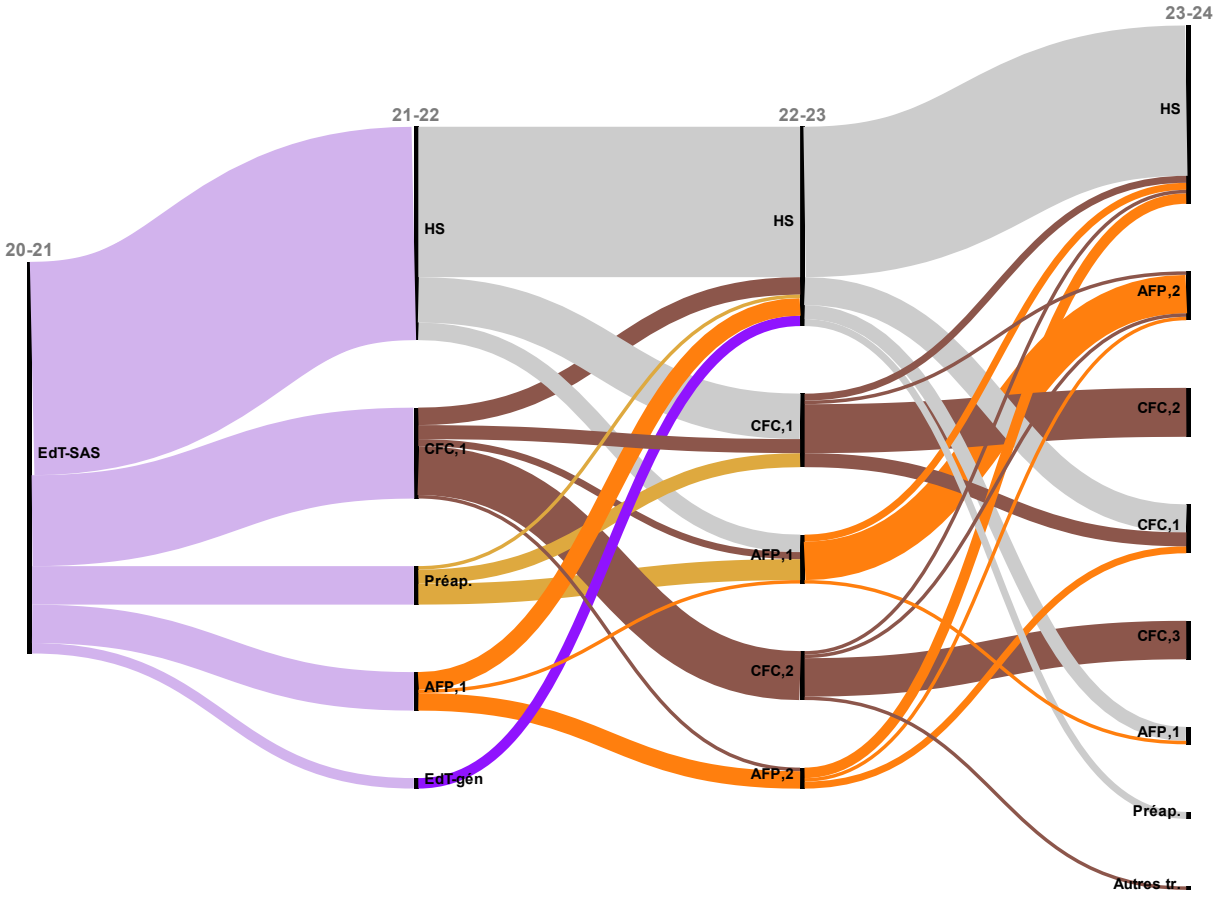
- Sur 133 élèves en 3e année de CFC en 3 ans, 111 ont obtenu leur certificat, soit un taux de réussite de 83%, tandis que 13 ont échoué et 9 ne se sont pas présentés à l'examen ;
- Parmi 17 élèves en 2e année d'AFP, 15 ont réussi (88%) et 2 ont échoué ;
- Parmi les 4 élèves en 3e année d'ECG, 1 a obtenu son diplôme, 2 ont échoué et 1 ne s'est pas présenté à l'examen.

Au total, parmi les 559 élèves inscrits en EdT secteur préprofessionnel en 2020-21, 12 ont obtenu un titre deux ans plus tard et 127 trois ans plus tard, ce qui représente un taux global provisoire de certification de 25%.

Le diagramme des parcours à la sortie de l'école de la transition, secteur SAS (soutien et appui scolaire – figure III.15), présente certaines similarités avec celui concernant l'EdT secteur préprofessionnel. Dans les deux cas, les parcours les plus fréquemment observés mènent soit vers un CFC (en brun), soit vers la sortie du système scolaire (en gris), suivis à distance par le préapprentissage et l'AFP. Une différence notable réside dans la distribution de ces trajectoires : alors que le CFC constituait la voie majoritaire après l'EdT secteur préprofessionnel, les élèves issus du SAS se retrouvent bien plus souvent hors du système scolaire vaudois, et ce dès la

première année suivant la transition, situation qui se prolonge pour une large part d'entre eux jusqu'en 2023-24.

Figure III.15 : Parcours des élèves à l'issue de l'EdT-SAS : suivi entre 2021 et 2024



Malgré cette prédominance de la situation « hors système », une fraction non négligeable des élèves parvient à réintégrer une formation certifiante après une première année de rupture : 21% rejoignent un CFC et 8% une AFP. Ce phénomène se reproduit après une deuxième année hors système, avec, en outre, quelques entrées en préapprentissage. Ces réintégrations différées illustrent des dynamiques de raccrochage, qui, bien que significatives, restent minoritaires : en 2022-23, 70% des élèves initialement sortis du système demeurent dans cette situation.

Le CFC constitue la filière professionnelle la plus fréquente après l'EdT-SAS, mais les parcours y sont marqués par une forte instabilité : de nombreux élèves redoublent, se réorientent vers une AFP, ou quittent le système, notamment après la première année de formation. Un nombre significatif (4 élèves sur 10) atteint néanmoins la troisième année de CFC en 2023-24, témoignant de la capacité d'une partie de cette population à s'ancrer dans un cursus professionnel durable.

La grande majorité des élèves effectuant un préapprentissage en 2021-22 va réussir à intégrer une formation professionnelle l'année suivante, en CFC ou en AFP. Ce n'est pas le cas pour ceux engagés en AFP, dont la moitié seulement continuera en seconde année tandis que l'autre moitié quittera le système. L'accès à un CFC à l'issue d'une formation AFP terminée, bien

qu'existant, reste marginal, ce qui souligne les limites de cette filière en tant que tremplin vers une formation professionnelle plus longue dans le contexte présent.

Enfin, on observe que les très rares élèves ayant intégré une EdT du secteur préprofessionnel après un passage au secteur SAS quittent le système scolaire l'année suivante, ce qui semble indiquer un effet limité, voire contre-productif, de ce type de transition dans ces situations spécifiques.

Ce diagramme met en évidence la vulnérabilité des trajectoires des élèves à l'issue de l'EdT-SAS, marquées par des sorties précoces du système scolaire vaudois, des itinéraires non linéaires, et des réintégrations tardives. Ces éléments suggèrent qu'une année dans ce dispositif de transition n'est pas suffisante, en soi, pour permettre une insertion durable dans une formation certifiante. Il semblerait qu'un accompagnement au-delà de la sortie de l'EdT-SAS soit nécessaire, afin de soutenir plus efficacement ces jeunes – qui, rappelons-le, présentent d'importantes lacunes scolaires – dans la construction de parcours professionnels stables.

Les résultats concernant les certificats ou diplômes obtenus en 2024 sont les suivants :

- Parmi 14 élèves inscrits en 2e année d'AFP, 12 ont obtenu leur certificat, ce qui correspond à un taux de réussite de 86%. On déplore un échec et une absence de présentation à l'examen ;
- Parmi 10 élèves en 3e année de CFC (formation en 3 ans), 9 ont réussi (90%) et 1 ne s'est pas présenté à l'examen.

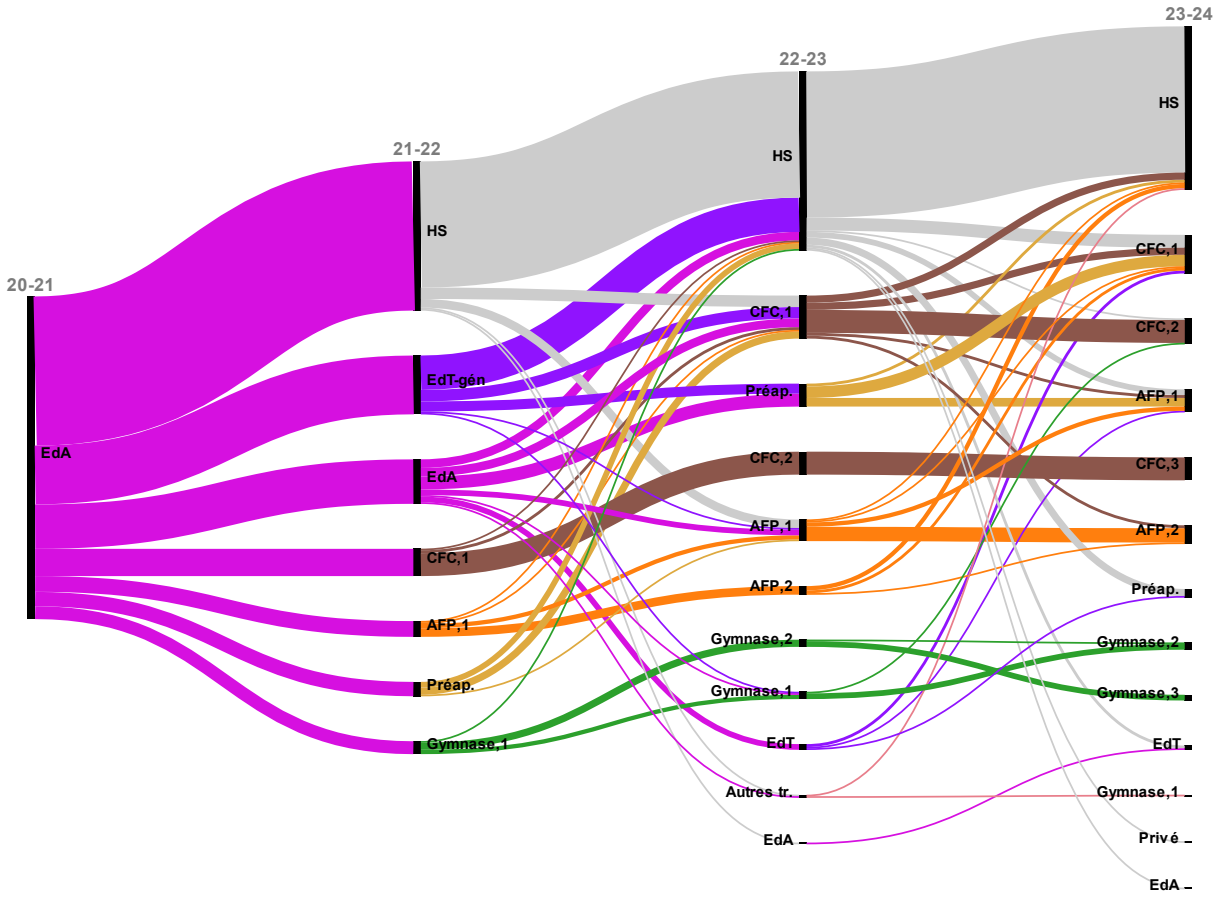
Au total, sur les 112 élèves ayant commencé une EdT-SAS en 2020-21, 33 ont obtenu un titre au terme des trois ans. Si l'on y ajoute les 4 élèves ayant achevé une AFP en deux ans, le taux provisoire de certifiés suite à une EdT-SAS s'élève ainsi à 33%.

Le diagramme alluvial suivant (figure III.16) présente les parcours des jeunes non francophones âgés de 15 à 25 ans, récemment arrivés en Suisse, et inscrits à école de l'accueil (EdA) durant l'année scolaire 2020-21. Il met en évidence la diversité de leurs parcours dans le système éducatif postobligatoire vaudois. L'EdA, conçue comme un tremplin pour ces jeunes, vise à faciliter leur insertion scolaire, professionnelle et linguistique.

L'observation la plus marquante concerne le flux majoritaire de sorties du système scolaire vaudois, représentant entre 46% et 56% des élèves selon les années. Les causes de ces sorties peuvent être multiples : difficultés d'intégration, insertion précoce dans le marché du travail sans qualification reconnue, obstacles administratifs ou institutionnels, ou retour dans le pays d'origine. Les reprises de formation après une telle interruption demeurent marginales.

L'autre moitié des élèves se répartit entre six situations en 2021-22. Les deux plus fréquentes sont le secteur général de l'école de la transition et l'école de l'accueil pour une seconde année consécutive. Ce résultat indique un besoin de consolidation des compétences académiques et/ou linguistiques, ainsi qu'un temps nécessaire à la construction d'un projet de formation postobligatoire. Toutefois le suivi longitudinal montre l'efficacité limitée de ces deux années de transition puisqu'une majorité de ces jeunes quitte le système scolaire vaudois l'année suivante ou poursuit dans une 3e année de transition, prolongeant ainsi le délai d'insertion.

Figure III.16 : Parcours des élèves à l'issue de l'école de l'accueil : suivi entre 2021 et 2024



Environ 17% des élèves accèdent directement à une formation certifiante après leur passage à l'EdA, principalement dans la voie professionnelle. Parmi eux, les jeunes qui intègrent un CFC réussissent généralement bien, poursuivant en 2e puis 3e année de formation sans rupture. En revanche, les parcours en AFP s'avèrent plus difficiles, avec des cas de redoublements et de sorties du système. Quant aux élèves accédant au gymnase, leur maintien dans cette filière reste possible, mais souvent au prix de redoublements.

Ce diagramme met en lumière la complexité des transitions scolaires pour des jeunes arrivant en Suisse après l'école obligatoire. Le rôle de l'EdA comme dispositif d'insertion et de transition est central, mais les parcours qui en découlent sont hétérogènes. Si une part importante des jeunes parvient à accéder à une formation qualifiante, notamment via le CFC, les orientations vers le gymnase restent peu fréquentes, et les sorties du système préoccupantes. Enfin, cette visualisation suggère que la réussite passe souvent par une nouvelle année en dispositifs de transition : 36% des élèves y sont inscrits en 2021-22, 10% en 2022-23 et 4% en 2023-24. Ces étapes semblent jouer un rôle de stabilisation, voire de tremplin, dans des parcours globalement marqués par l'incertitude et la réorientation.

En 2024, les résultats obtenus par les élèves sont les suivants :

- Parmi les 13 élèves en dernière année d'AFP, 11 ont obtenu leur certificat (soit 85% de réussite), 1 a échoué et 1 ne s'est pas présenté à l'examen ;

- Sur 8 élèves en CFC formation en 3 ans, 7 ont obtenu leur diplôme et 1 ne s'est pas présenté à l'examen ;
- Parmi les 4 élèves poursuivant un cursus gymnasial, 3 ont réussi et 1 ne s'est pas présenté à l'examen.

Enfin, sur les 225 élèves inscrits en EdA en 2020-21, 5 ont obtenu un titre deux ans plus tard, en 2023, et 21 supplémentaires l'ont obtenu trois ans plus tard, en 2024. Ainsi, seuls 12% des élèves étaient certifiés trois ans après leur passage en EdA.

3.4 Synthèse des principaux résultats concernant les parcours des élèves après un dispositif de transition

Recours aux dispositifs de transition

- Plus d'un élève sur trois dans le canton de Vaud n'accède pas directement à une formation certifiante après la 11e année.
- Environ **1 900 élèves** sont inscrits chaque année dans un des sept dispositifs transitoires étudiés (Rac1 et 2, 12e année certificative, préapprentissage, école de la transition secteur préprofessionnel et SAS, école de l'accueil).
- Le canton de Vaud enregistre **22% d'élèves en transition**, soit le 2e taux le plus élevé de Suisse (moyenne nationale : 15% – CSRE, 2023).

Rac1

- Effectifs en hausse après LEO (assouplissement des conditions d'accès), de 400 à plus de **650 élèves**.
- L'**objectif** d'entrer en ECG ou en maturité professionnelle l'année suivant le Rac1 est **atteint par** près de **la moitié des élèves**.
- **Plus d'élèves en ECG** en t+1 an, et moins d'élèves en transition depuis la LEO.
- Environ **1 élève sur 5** se trouve **hors du système** scolaire vaudois public en t+1.
- Parmi les élèves entrés directement en apprentissage ou en ECG après leur Rac1, environ **60% ont suivi un parcours linéaire** jusqu'à la 3e année.
- Sur 649 élèves en Rac1 en 2020-21, **29% ont obtenu un titre** trois ans plus tard (contre 16% pour les 11e VG).

Rac2

- Effectifs en baisse après LEO (durcissement des conditions d'accès), de 160 environ à **97 élèves** en 2024-25.
- Environ **85%** des élèves entrent **en école de maturité** l'année suivante (les autres sont en ECG ou CFC).
- Parmi ces élèves, **63% font un parcours direct** jusqu'à la 3e année de l'EM.
- Sur 130 élèves en Rac2 en 2020-21, **52% ont obtenu un titre** trois ans plus tard (contre 63% pour les 11e VP).

12e année certificative

- Introduite en 2020, elle accueille encore peu d'élèves (59 en 2024-25).
- Si l'objectif d'obtention du certificat VG est atteint par une majorité d'élèves (84%), la suite du parcours scolaire est difficile : seulement **25% d'élèves en CFC en t+1** pour la volée 2022-23, 27% en transition et 46% hors du système scolaire vaudois.
- Parmi les élèves ayant entrepris un CFC en 2021-22, un tiers a quitté le système scolaire vaudois l'année suivante. Seuls **11% ont suivi un parcours direct** et attendu jusqu'en 3e année.
- Trois ans après, seuls **8%** des élèves **possèdent un titre postobligatoire.**

Préapprentissage

- Effectifs stables, autour de **400 élèves** par année.
- Environ **60% des élèves intègrent une formation professionnelle** dans l'année qui suit (majoritairement un CFC).
- Parmi les 373 élèves entrés en préapprentissage en 2020-21, **21% ont obtenu un titre** trois ans après (CFC, AFP ou diplôme gymnasial).
- Un tiers des élèves restent **hors système** à l'issue du dispositif.

École de la transition

- Secteur **préprofessionnel** : environ **50% accèdent à un CFC et 5% à une AFP** l'année suivante ; **25% ont obtenu un titre** trois ans plus tard.
- Secteur **SAS** : seulement **22% accèdent à un CFC et 12% à une AFP** l'année suivante (volée 2022-23) ; **33%** de l'ensemble de la volée **ont obtenu un titre** trois ans plus tard.
- Le taux d'**élèves non référencés** en t+1 est d'un **tiers** et plus selon les volées en secteur préprofessionnel et de **50%** et plus en secteur SAS.

École de l'accueil

- L'année suivant l'EdA, **12%** des élèves de la volée 2022-23, **intègrent directement une formation**, 51% restent en formation transitoire et 37% sont hors du système scolaire vaudois (jusqu'à 56% selon les volées).
- Parmi les 225 élèves inscrits en 2020-21, **12% sont certifiés** trois ans plus tard.

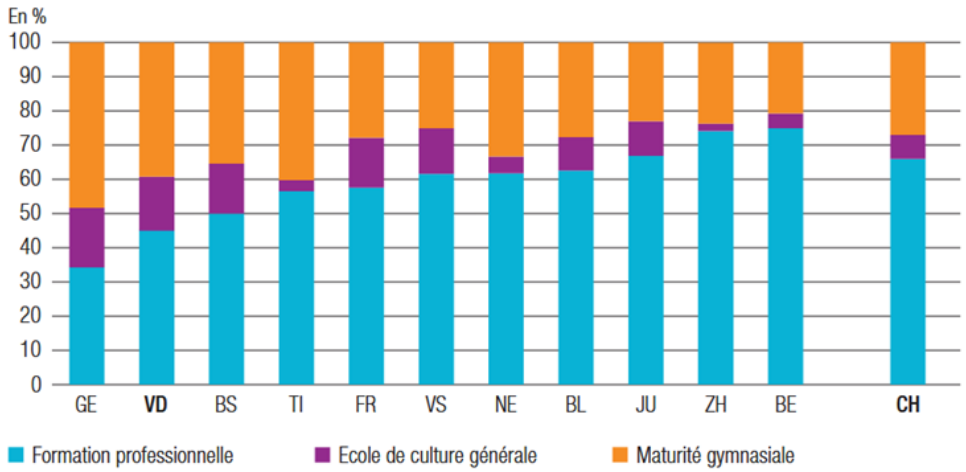
4. PARCOURS DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE II

4.1 INTRODUCTION

L'enseignement postobligatoire, ou secondaire II, occupe une place charnière dans le parcours de formation des jeunes en Suisse. Après la scolarité obligatoire, dans le canton de Vaud comme dans les autres cantons suisses, on distingue trois filières de formation : la maturité gymnasiale, l'école de culture générale et la formation professionnelle. Cette dernière peut s'effectuer dans le cadre du système dual (alternant entreprise et école) ou en école à temps plein, et conduit à un certificat fédéral de capacité (CFC) ou à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP).

Chacune de ces filières offre, à sa manière, un accès direct au marché du travail, ou la possibilité de poursuivre des études supérieures grâce aux passerelles et dispositifs existants. Le système suisse favorise ainsi la continuité des parcours : un apprentissage CFC peut être complété par une maturité professionnelle, ouvrant l'accès aux hautes écoles spécialisées, voire à l'université ou à l'EPFL via la passerelle DUBS. Cette diversité de parcours est au cœur du système suisse, où un quart des diplômés de la formation tertiaire provient de la formation professionnelle supérieure.

Figure IV.1 : Taux[1] d'orientation dans les filières du secondaire II selon le canton de résidence, 2020



[1] *Pourcentage d'élèves de moins de 20 ans en 1re année d'une formation certifiante pluriannuelle*

Source : Statistique Vaud, NUMERUS 10-22

À l'instar de Genève ou du Tessin, le canton de Vaud se caractérise historiquement par un accès relativement large aux filières de formation générale, ce qui se reflète dans les trajectoires scolaires : on y observe davantage de transitions vers l'enseignement tertiaire et une proportion plus élevée de futurs titulaires de bachelor[20]. Dans d'autres cantons, la formation professionnelle occupe une place plus centrale : l'accès au CFC y est privilégié, tandis que l'entrée au gymnase demeure souvent plus sélective. Les parcours incluant une maturité

[20] 22% des élèves du secondaire II obtiennent un bachelor dans une haute école universitaire, contre 15% en moyenne suisse (Source : Enquête OBSEF Unil, à paraître).

professionnelle restent peu fréquents dans le canton de Vaud, ce qui limite la fluidité des transitions par rapport à des cantons comme Berne ou Zurich, où les liens entre formation professionnelle et études supérieures sont plus développés.

Dans ce contexte, l'analyse des parcours au secondaire II constitue un enjeu central pour évaluer les effets de la réforme de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). Mise en œuvre à partir de 2013, celle-ci a redéfini l'organisation et les critères de passage de la scolarité obligatoire vers les différentes filières postobligatoires. Dans le cadre du projet MAT-EO qui accompagne la transition vers une maturité gymnasiale en quatre ans dans le canton de Vaud, ce chapitre examine les conséquences de la LEO, en particulier sur l'évolution des trajectoires dans les différentes filières du secondaire II.

Le suivi statistique des élèves permet d'objectiver les dynamiques de promotion, de redoublement, de réorientation et de poursuite de formation. Ces indicateurs, appliqués aux différentes volées d'élèves avant et après l'entrée en vigueur de la LEO, fournissent un éclairage essentiel sur l'impact de la réforme sur les parcours scolaires et professionnels. Ils contribuent également à identifier les défis persistants et les leviers d'amélioration susceptibles de renforcer la réussite et la continuité des formations au secondaire II.

Aspects méthodologiques :

L'analyse des parcours des élèves au secondaire II repose sur une classification des situations scolaires observées d'une année sur l'autre. Cinq catégories principales ont été retenues :

- **Promotion** : correspond au passage de l'élève à l'année de programme suivante, voire à deux années supérieures dans la même filière d'enseignement (par exemple, d'une 1re année en ECG vers une 2e ou une 3e année en ECG).
- **Redoublement** : désigne les situations où l'élève reste dans la même année de programme ou est rétrogradé dans le cadre d'une même filière (par exemple, de la 2e année d'un CFC en 4 ans vers la 1re année d'un CFC en 3 ans).
- **Réorientation** : concerne les élèves qui quittent leur filière initiale pour poursuivre une autre formation (par exemple un CFC vers une AFP, une filière du gymnase, un dispositif de transition, ou une autre structure).
- **Poursuite de formation** : inclut les élèves qui, par exemple, après l'obtention de leur CFC, poursuivent leur parcours éducatif dans une école supérieure (ES), une maturité professionnelle ou spécialisée, ou encore via une passerelle vers le tertiaire.
- **Hors système vaudois** : il s'agit des élèves qui ne sont plus référencés dans le système de formation obligatoire publique ou privé du canton au 15 octobre. Ils peuvent avoir déménagé, être en emploi ou inscrits au chômage, en recherche d'apprentissage, en formation tertiaire, etc.

Afin de comparer la situation avant et après l'introduction de la réforme LEO, l'analyse s'appuie, dans la mesure du possible, sur quatre volées d'élèves : deux avant et deux après la mise en œuvre de la réforme. La volée 2010-11, utilisée dans les deux chapitres précédents, relatifs au secondaire I et aux dispositifs de transition, n'a pas pu être exploitée pour la formation professionnelle, les données correspondantes n'étant pas relevées dans le

recensement scolaire vaudois à cette période. Pour pallier cette lacune, la volée 2012-13 a été retenue spécifiquement pour l'analyse des parcours en AFP, permettant ainsi de disposer d'un échantillon équilibré entre la période pré-LEO et post-LEO. En revanche, faute de temps, cette même volée n'a pas pu être intégrée aux analyses portant sur les apprentissages CFC.

4.2 L'ÉCOLE DE MATURITÉ

La Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) ne concerne pas directement l'école de maturité ; son impact est pourtant loin d'être négligeable à plusieurs égards. D'une part, après l'entrée en vigueur de la LEO, les effectifs de l'école de maturité ont considérablement augmenté (+5 à +7 points de pourcentage comme indiqué dans la première partie). D'autre part, la proportion d'élèves pouvant accéder à l'école de maturité après avoir suivi une partie du secondaire I au niveau d'exigences intermédiaire est devenue plus importante après LEO, en grande partie grâce aux réorientations à la hausse sans redoublement. Ces évolutions soulèvent la question de l'impact de la LEO : dans quelle mesure les parcours des élèves ayant effectué l'ensemble de leur scolarité obligatoire sous la LEO diffèrent-ils de ceux des cohortes antérieures ? Plus précisément, observe-t-on une variation des taux de promotion et de redoublement après la 1re et la 2e année, ainsi que les taux de certification à l'issue de la 3e année après LEO ?

Une analyse comparative des parcours des élèves ayant effectué leur scolarité obligatoire avant et après l'introduction de la LEO permet de répondre à ces questions. Trois analyses des parcours sont présentées ci-après :

- une analyse transversale des parcours des élèves après la 1re, 2e et 3e années ;
- une analyse longitudinale des parcours des élèves depuis leur entrée en 1re année jusqu'à l'obtention de la maturité gymnasiale ;
- une analyse longitudinale des parcours des redoublants en 1re année de l'école de maturité.

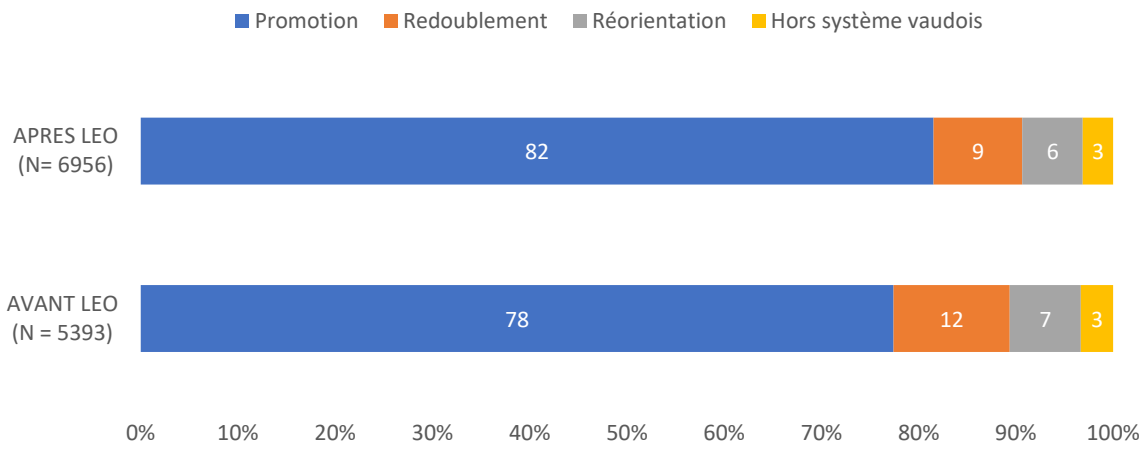
4.2.1 ANALYSE TRANVERSALE DES PARCOURS DES ÉLÈVES APRÈS LA 1RE, 2E ET 3E ANNÉE

La population d'analyse comprend l'ensemble des élèves suivant une formation de maturité gymnasiale dans un gymnase public vaudois, à l'exception de ceux du Gymnase intercantonal de la Broye. Seuls les élèves en formation à plein temps ont été pris en compte (les formations à temps partiel, et donc les formations pour adultes, ont été exclues). Deux volées d'élèves ayant étudié au gymnase avant l'introduction de la LEO (2010-11 et 2011-12), respectivement après LEO (2020-21 et 2022-23), ont été comparées. Les élèves ont été sélectionnés en fonction de leur année de programme, de la 1re à la 3e année (année t).

Parcours des élèves après la 1re année

Les parcours des élèves à l'issue de la 1re année de l'école de maturité sont présentés dans la figure IV.2. Précisons que les effectifs d'élèves de 1re année ont beaucoup augmenté, passant de 2 683 en 2010-11 à 3 649 en 2022-23.

Figure IV.2 : Situation en t+1 des élèves de 1re année à l'école de maturité



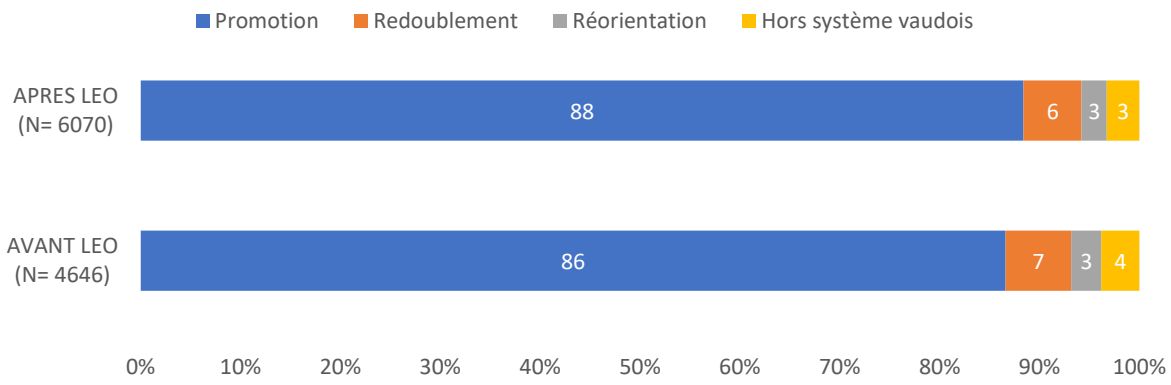
En comparant la situation avant et après LEO, on observe :

- une hausse significative du taux de promotion (78% avant LEO, 82% après LEO) ;
- une baisse significative du taux de redoublement (12% avant LEO, 9% après LEO) ;
- une relative stabilité des réorientations (7% avant LEO, 6% après LEO).

D'après une étude de l'OFS (2015), les taux de promotion en Suisse à l'issue de la 1re année de formation gymnasiale s'élèvent en moyenne à environ 81%, tandis que les taux de redoublement avoisinent 9%. Dans le canton de Vaud, on observe qu'après l'introduction de la LEO, ces taux se rapprochent désormais de la moyenne suisse.

Parcours des élèves après la 2e année

Figure IV.3 : Situation en t+1 des élèves de 2e année à l'école de maturité



Les parcours des élèves à l'issue de la 2e année de l'école de maturité sont présentés dans la figure IV.3. Comme en 1re année, les effectifs d'élèves de 2e année ont beaucoup augmenté, passant de 2 344 en 2010-11 à 3 124 en 2022-23.

En comparant l'avant et l'après LEO, on observe :

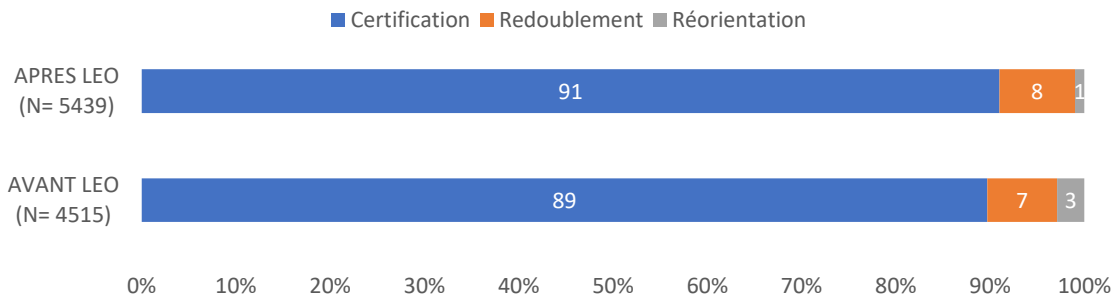
- une légère augmentation, statistiquement non significative, du taux de promotion ;
- une légère diminution, statistiquement non significative, du taux de redoublement ;
- une relative stabilité du taux de réorientation.

Remarquons par ailleurs qu'après LEO comme précédemment, les taux de promotion à l'issue de la 2e année sont plus élevés qu'à la fin de la 1re année ; corollairement, les taux de redoublement, de même que les taux de réorientation sont moins élevés.

Parcours des élèves après la 3e année

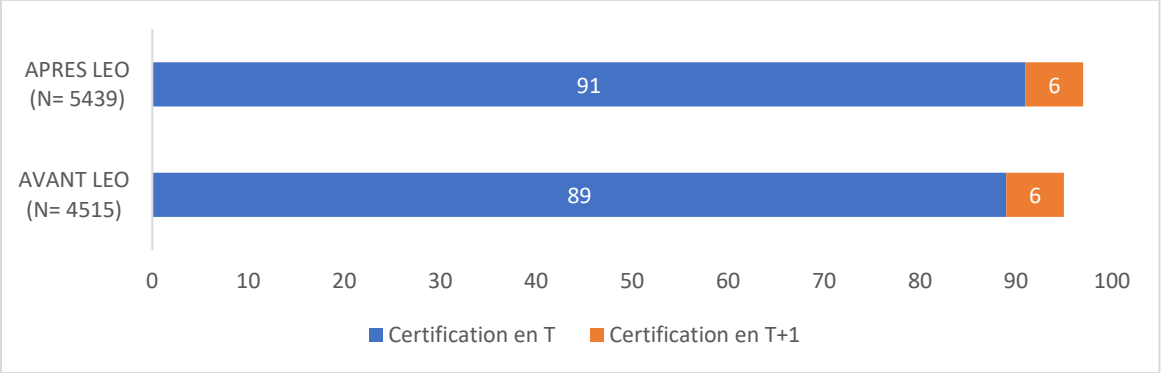
Après comme avant LEO, à la fin de la 3e année, la majorité des élèves obtiennent leur diplôme, la maturité gymnasiale, reconnue dans toute la Suisse. Les autres peuvent redoubler en vue de l'obtenir l'année suivante ou se réorienter dans une autre filière d'études. La figure IV.4 illustre le parcours des élèves à l'issue de leur troisième année.

Figure IV.4 : Situation en t+1 des élèves de 3e année à l'école de maturité



On observe une relative stabilité des parcours scolaires des élèves de troisième année, en ce qui concerne la certification, le redoublement, la réorientation et la sortie du système scolaire vaudois.

Figure IV.5 : Taux d'obtention d'une maturité gymnasiale à l'année t et t+1 pour les élèves en 3e année



À l'année t+1, la plupart des élèves qui redoublent en 3e année obtiennent finalement leur maturité, comme la figure IV.5 le montre.

Après LEO tout comme avant, on observe une amélioration du taux de réussite à la maturité gymnasiale (95% avant LEO, 97% après LEO), la différence n'est pas statistiquement significative.

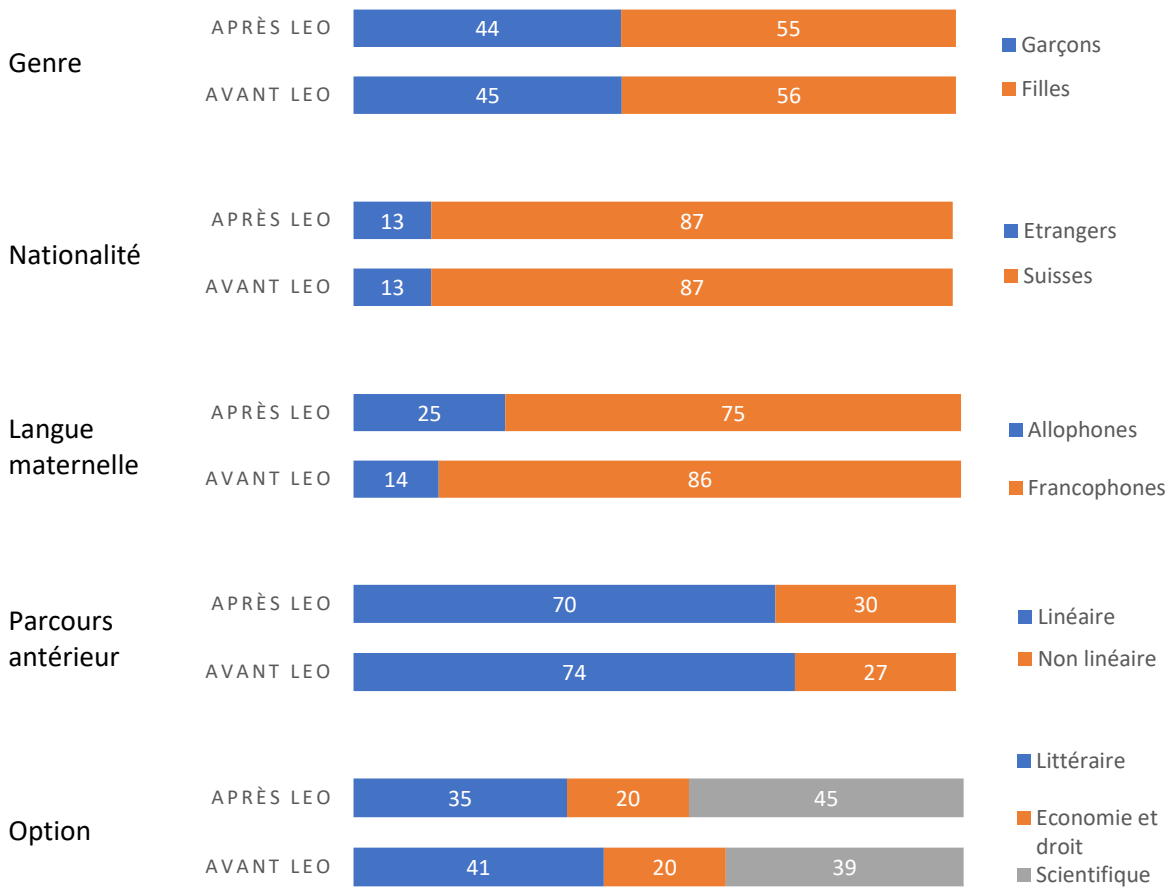
4.2.2 ANALYSE LONGITUDINALE DES PARCOURS DES ÉLÈVES DEPUIS LEUR ENTRÉE EN 1RE ANNÉE JUSQU'À L'OBTENTION DE LA MATURITÉ

L'analyse porte sur les élèves ayant intégré pour la première fois la 1re année d'un gymnase public du canton de Vaud (à l'exception du Gymnase intercantonal de la Broye) lors des années scolaires 2010-11, 2011-12, 2017-18 et 2018-19. Sont exclus du périmètre de l'analyse les élèves ayant redoublé leur 1re année ainsi que ceux inscrits dans des formations à temps partiel.

Le choix des cohortes 2017-18 et 2018-19 (en lieu et place des années scolaires 2020-21 et 2022-23 utilisées lors de l'analyse transversale) permet de disposer d'un recul temporel suffisant pour observer les parcours jusqu'à leur terme, y compris en cas de retard ou d'interruption, et pour évaluer l'obtention éventuelle de la maturité gymnasiale.

Caractéristiques des élèves

Figure IV.6 : Caractéristiques des élèves suivis longitudinalement avant et après LEO



Concernant le genre et la nationalité des élèves, il n'y a pas de différence entre avant et après LEO. Concernant la langue maternelle, en revanche, des différences statistiquement significatives sont observées (figure IV.6).

Les volées d'élèves que l'on compare diffèrent enfin s'agissant de l'option spécifique. Avant et après LEO, dix options spécifiques étaient proposées aux élèves : arts visuels, espagnol, grec, italien, latin, musique, philosophie et psychologie, économie et droit, biologie et chimie, physique et applications des mathématiques. Pour les besoins de l'analyse, tenant compte notamment du nombre d'élèves ayant choisi chaque option, nous les avons regroupées en trois catégories :

- littéraire : arts visuels, espagnol, grec, italien, latin, musique, philosophie et psychologie ;
- économie et droit ;
- scientifique : biologie et chimie, physique et applications des mathématiques.

Remarquons que si avant LEO, les options littéraires attiraient plus d'élèves que les options scientifiques, la tendance s'est inversée après LEO.

Taux d'obtention de la maturité gymnasiale en 3 ans

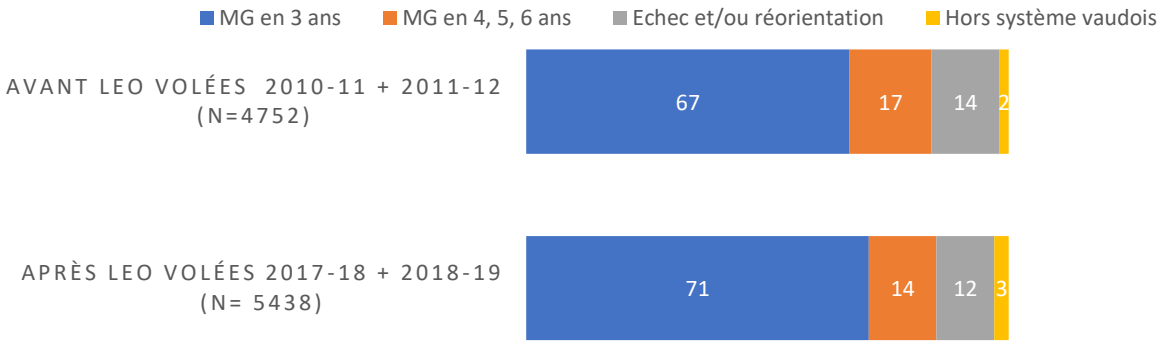
La méthodologie utilisée ici repose sur un suivi de cohorte des élèves entrés pour la première fois en 1re année de maturité gymnasiale à l'automne d'une année donnée. Cela exclut les redoublants, les élèves arrivés en cours de formation (2e ou 3e année), ainsi que ceux ayant changé de canton pendant leur cursus.

Quatre types de parcours des élèves sont distingués :

- Parcours linéaire : l'élève accomplit l'ensemble du programme prévu jusqu'à l'obtention de la maturité gymnasiale en trois ans, durée standard de l'école de maturité ;
- Parcours non linéaire : l'élève accomplit l'ensemble du programme prévu jusqu'à l'obtention de la maturité gymnasiale en quatre, cinq ou six ans ; la durée standard de l'école de maturité est ainsi dépassée en raison d'un redoublement ou pour d'autres motifs.
- Échec et/ou réorientation : dans le premier cas, l'élève quitte l'école de maturité avant la troisième année pour rejoindre une autre filière (par exemple une école professionnelle, une école de culture générale, une école privée, etc.) ; dans le deuxième cas, l'élève quitte l'école de maturité après la troisième année, mais sans obtenir la maturité gymnasiale ;
- Hors système scolaire vaudois : l'élève interrompt sa formation avant la troisième année, sans poursuite immédiate dans un autre parcours de formation référencé dans les données cantonales.

Parmi les 10 190 élèves considérés (4 752 avant LEO, et 5 438 après LEO), la majorité obtient une maturité gymnasiale (84.5% au total) après 3 ans ou plus (figure IV.7). L'échec à l'école de maturité, avec ou sans réorientation dans une autre filière du secondaire II, représente 14% des élèves avant LEO et 12% après LEO. Environ 2% avant LEO et 3% après LEO ont quitté l'école de maturité avant la troisième année sans réorientation immédiate dans une autre filière de formation reconnue dans les données cantonales.

Figure IV.7 : Taux d'obtention de la maturité gymnasiale selon la durée, avant et après LEO

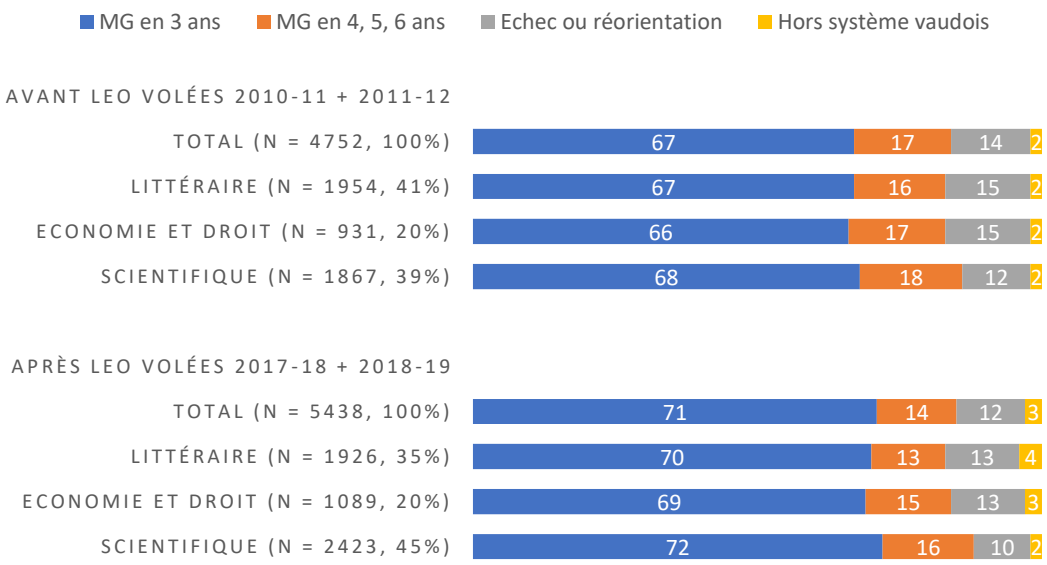


La proportion d'élèves diplômés en 3 ans est passée de 67% à 71%, soit une augmentation de 4 points. Cette progression, modérée, est néanmoins significative au regard du nombre plus important d'élèves concernés. Il convient de rappeler que les élèves de la volée 2017-18 n'ayant pas redoublé ont terminé leur gymnase en 2020, en pleine crise du COVID-19. Cette volée présente donc des caractéristiques particulières : enseignement à distance, absence d'examens, etc. Néanmoins, cette hausse observée des diplômés en 3 ans se confirme également pour les volées suivantes (70.0% pour la volée 2019-20 et 71.2% pour celle de 2020-21).

Corollairement, le pourcentage d'élèves diplômés en 4, 5 ou 6 ans a légèrement baissé, tout comme celui des élèves ayant quitté l'école de maturité sans avoir obtenu la maturité gymnasiale. Remarquons enfin que, globalement, le pourcentage d'élèves obtenant la maturité gymnasiale, en 3 ans ou plus, n'a guère varié (84% avant LEO contre 85% après).

Différences liées à l'option spécifique

Figure IV.8 : Pourcentage d'élèves ayant obtenu la maturité gymnasiale en 3 ans selon l'option spécifique



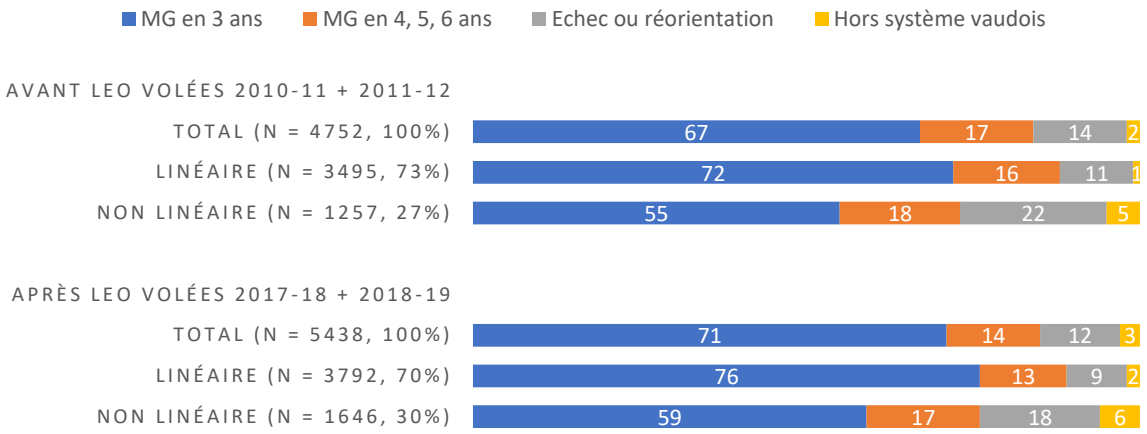
La figure IV.8 illustre les variations du taux d'obtention du diplôme en 3 ans selon l'option d'études choisie, avant et après la réforme LEO.

Avant LEO, les écarts de réussite entre les options sont minimes et non significatifs sur le plan statistique. Après LEO, ces écarts deviennent statistiquement significatifs : les élèves réussissent mieux dans les options scientifiques que dans les options littéraires ou en économie et droit. Il convient cependant de noter que l'augmentation du taux d'obtention de la maturité en 3 ans après LEO concerne toutes les options spécifiques.

Différences liées au parcours scolaire antérieur

La figure IV.9 compare les taux d'obtention de la maturité avant et après la réforme LEO selon que les étudiants aient eu un parcours scolaire antérieur linéaire (sans interruption ni redoublement) ou non linéaire (parcours avec réorientation, redoublement, ou interruption).

Figure IV.9 : Taux d'obtention de la maturité gymnasiale en 3 ans selon le parcours scolaire antérieur



Avant et après LEO, les élèves ayant connu un parcours linéaire dans la filière la plus exigeante du secondaire I réussissent beaucoup mieux que ceux dont le parcours antérieur est non linéaire.

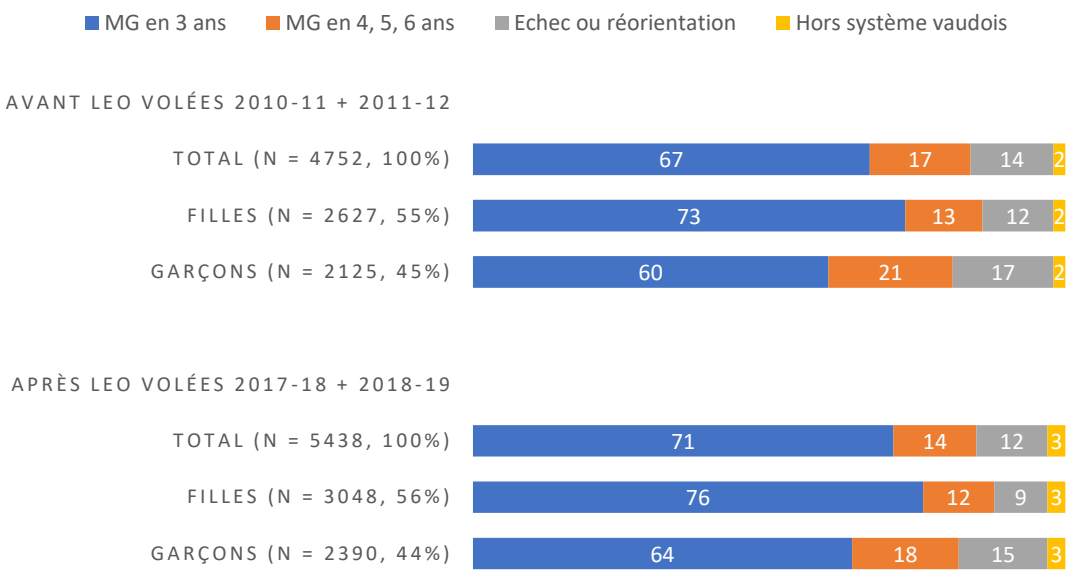
Les élèves au parcours linéaire comme ceux au parcours non linéaire réussissent mieux après LEO, mais les écarts persistent.

Différences liées au genre

Avant comme après l'entrée en vigueur de la LEO, les filles obtiennent plus souvent la maturité en 3 ans que les garçons (figure IV.10). Ces derniers sont davantage susceptibles d'obtenir leur diplôme en 4, 5 ou 6 ans, tandis que les filles échouent moins fréquemment.

Après LEO, le taux de réussite des garçons s'améliore légèrement, mais les filles conservent un net avantage.

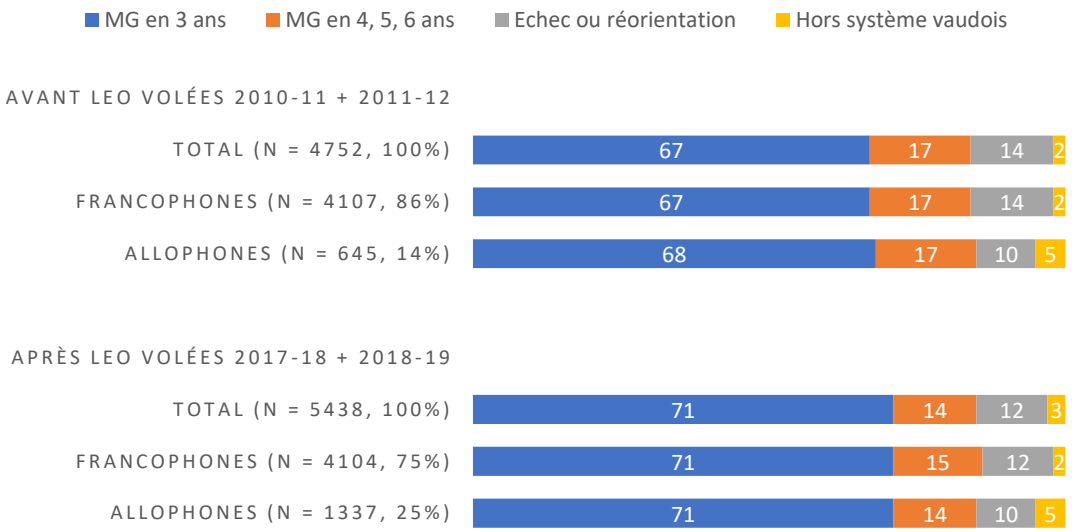
Figure IV.10 : Taux d'obtention de la maturité gymnasiale selon le genre



Différences liées à la langue maternelle

Les allophones réussissent beaucoup mieux à l'école de maturité qu'au secondaire I (figure IV.11). Leur taux d'obtention de la maturité gymnasiale, en 3 ans ou plus, est comparable à celui des francophones, tout comme leur taux d'échec avec ou sans réorientation dans une autre filière du secondaire II. Ce résultat suggère que les conditions d'accès à l'école de maturité sélectionnent des allophones dont le niveau est proche de celui de leurs camarades francophones, et que les inégalités liées à la langue se manifestent principalement en amont.

Figure IV.11 : Taux d'obtention de la maturité gymnasiale en 3 ans selon la langue maternelle



4.2.3 ANALYSE LONGITUDINALE DES PARCOURS DES REDOUBLANTS EN 1RE ANNÉE DE L'ÉCOLE DE MATURITÉ

L'analyse porte sur les élèves ayant intégré pour la première fois la 1re année d'un gymnase public du canton de Vaud (à l'exception du Gymnase intercantonal de la Broye) en 2018-19 et ayant redoublé à la fin de cette même année scolaire. Sont exclus du périmètre de l'analyse les élèves ayant déjà redoublé leur 1re année gymnasiale auparavant, ainsi que ceux inscrits dans une formation à temps partiel.

La méthode retenue consiste à suivre le parcours des élèves à partir de leur entrée en première année de maturité gymnasiale et ce, jusqu'à la survenue de l'un des événements suivants :

- **Fin de formation** : l'élève accomplit l'ensemble du programme prévu. La durée standard de trois ans peut être prolongée en cas de redoublement ou pour d'autres raisons. Ce parcours peut se conclure par l'obtention de la maturité gymnasiale ou, au contraire, par l'achèvement de la formation sans obtention du diplôme.
- **Réorientation** : l'élève quitte le cursus de maturité gymnasiale avant la troisième année pour rejoindre une autre filière (par exemple une école professionnelle, une école de culture générale, une école privée, etc.).
- **Hors système** : l'élève interrompt sa formation avant la troisième année, sans poursuite immédiate dans un autre parcours de formation reconnu dans les données cantonales.

Caractéristiques des élèves redoublants en 1re année

Le tableau IV.1 présente les profils des élèves, redoublants et non redoublants, selon plusieurs variables : le sexe, la langue maternelle, l'âge moyen à l'entrée en 1re année de maturité gymnasiale, ainsi que le passage par une classe de VG durant le secondaire I. Pour la construction de cette dernière variable, seuls les élèves ayant suivi un parcours complet, de la 9e à la 11e année, ont été pris en compte.

Tableau IV.1 : Comparaison des caractéristiques des élèves redoublants et non-redoublants

	Sexe ** (% filles)	Langue * (% allophones)	Âge moyen ns (ans)	Passage par une classe de VG** (%)
Total élèves en 1re année (n = 2632)	54.7	24.7	15.8	14.3
Redoublants (n = 304)	37.8	19.4	15.8	21.3
Non redoublants (n = 2328)	57.0	25.4	15.8	13.5

Note : Significativité : * p<0.05, ** p<0.01, ns : différence non significative.

L'analyse du redoublement selon le sexe montre que, parmi les 304 élèves ayant redoublé en fin de 1re année, 37.8% sont des filles, contre 57% parmi les élèves qui n'ont pas redoublé. Cette différence est statistiquement significative et indique que le redoublement est plus fréquent chez les garçons.

Concernant la langue maternelle, 19.4% des élèves redoublants sont allophones, contre 25.4% parmi les élèves n'ayant pas redoublé. Ces résultats suggèrent que le redoublement est légèrement moins fréquent chez les élèves allophones que chez les élèves francophones. L'analyse statistique (test du χ^2) confirme que cette différence est significative, révélant une association entre langue maternelle et probabilité de redoublement.

L'analyse de l'âge d'entrée en 1re montre que la moyenne est identique entre les élèves redoublants et non-redoublants. Le test de comparaison des moyennes (t-test) n'a révélé aucune différence statistiquement significative, ce qui indique que cette variable ne distingue pas ces deux groupes.

La fréquentation d'une classe de VG durant le secondaire I est significativement associée à une proportion plus élevée de redoublants de 1re année. Les élèves ayant suivi une classe de VG présentent un taux de redoublement supérieur à celui des élèves n'ayant pas suivi ce type de classe, indiquant une relation statistiquement significative entre ce parcours et le redoublement.

Selon les analyses réalisées, ne pas avoir effectué l'intégralité du cursus du secondaire I n'entraîne pas de différence significative entre les deux groupes (résultats non présentés).

Suivi des parcours des élèves ayant redoublé à la fin de la 1re année

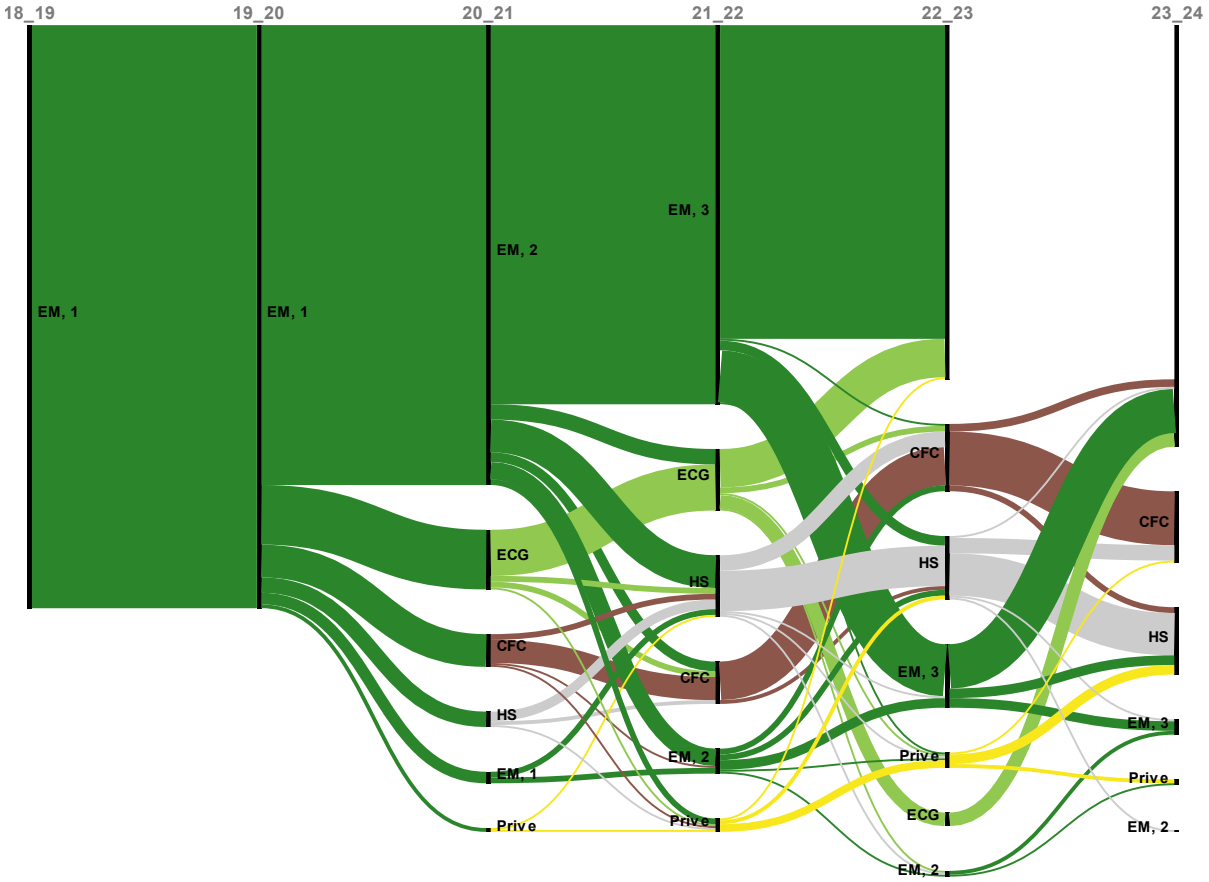
Les parcours des redoublants de 1re année jusqu'à cinq ans après leur entrée au gymnase sont représentés à l'aide d'un diagramme alluvial, qui met en évidence les flux entre les différentes situations au fil du temps. La largeur de chaque bande est proportionnelle au nombre d'élèves, offrant ainsi une représentation visuelle de l'importance de chaque transition. Le suivi des parcours s'interrompt dès l'obtention d'un premier titre de formation (maturité gymnasiale, certificat ECG ou CFC). Les élèves n'ayant obtenu aucun de ces titres et pour lesquels aucune information supplémentaire n'est disponible dans la base de données cantonale apparaissent dans le graphique sous la catégorie HS (hors système).

Sur les 304 élèves ayant redoublé leur première année, 163 (54%) ont poursuivi un parcours linéaire, sans interruption ni redoublement supplémentaire, et ont obtenu leur maturité gymnasiale à la fin de la troisième année (figure IV.12). Ces résultats suggèrent que, pour la majorité, le redoublement initial a constitué une étape permettant de consolider les acquis et de répondre aux exigences du cursus.

Une proportion de 15% (44 élèves) a redoublé une, deux voire trois fois (en première, deuxième ou troisième année), indiquant des difficultés d'apprentissage plus persistantes. Parmi ces élèves, 28 (64%) ont finalement obtenu la maturité gymnasiale, 8 sont parvenus jusqu'au terme du cursus mais sans toutefois obtenir le diplôme, 5 se sont réorientés et 3 ont quitté le système de formation vaudois.

Si l'on prend en compte les 163 élèves ayant suivi un parcours linéaire, le taux global d'obtention de la maturité gymnasiale parmi les redoublants s'élève à 63% (191 élèves) ce qui permet de mieux situer l'impact du redoublement initial sur la réussite finale.

Figure IV.12 : Parcours des élèves redoublants en 1re année de gymnase (volée 2018-19)



113 redoublants (environ 37%) n'ont donc pas obtenu la maturité gymnasiale, dont 14 avaient pourtant atteint la troisième année. Ce constat souligne la nécessité d'un accompagnement renforcé tout au long du cursus.

Parmi les 113 redoublants n'ayant pas obtenu de maturité gymnasiale, 85 (28%) se sont réorientés avant d'atteindre la troisième année. Ces réorientations se produisent majoritairement après l'année qui suit le premier redoublement (50 élèves en 2020-21, 18 en 2021-22, 14 en 2022-23 et 3 en 2023-24) et traduisent soit des difficultés rencontrées dans la poursuite de la formation, soit une clarification progressive des intérêts et aspirations professionnelles des élèves.

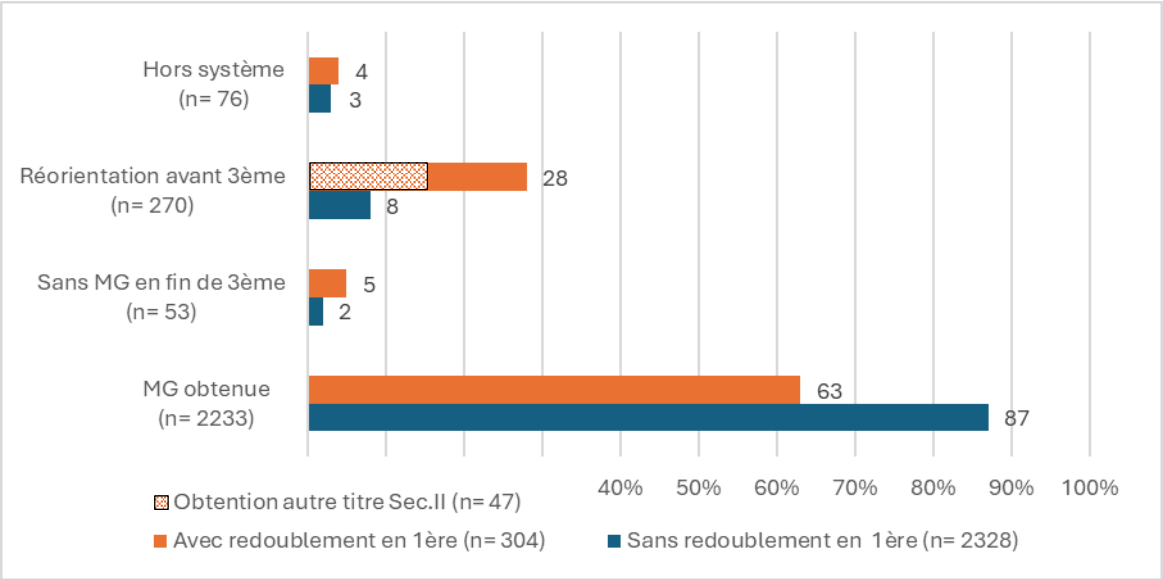
En termes de choix de parcours après réorientation, 38 élèves se sont dirigés vers l'école de culture générale (ECG), 38 vers une formation professionnelle (CFC) et 9 ont opté pour une école privée ou une formation à temps partiel.

Jusqu'à l'année scolaire 2023-24, 29 des 38 élèves réorientés vers l'ECG ont obtenu un certificat ECG, 17 des 38 élèves ayant opté pour la formation professionnelle ont obtenu un CFC, et 1 des 9 élèves en école privée ou à temps partiel a obtenu un baccalauréat international. Plus de la moitié des élèves ayant été réorientés ont donc obtenu une première certification du secondaire II jusqu'en 2023-24. Il est important de noter que certains élèves n'ont pas encore obtenu de titre à cette date, ce qui reflète la durée parfois longue des parcours de redoublants

réorientés pour qui l'obtention d'une première qualification pourrait intervenir ultérieurement.

Le graphique IV.12 illustrait les parcours des élèves ayant redoublé la première année. Pour compléter cette visualisation, la figure ci-dessous présente la situation des élèves à la fin de la formation gymnasiale en distinguant les redoublants des non-redoublants.

Figure IV.13 : Situation des élèves en fin de formation gymnasiale selon qu'ils aient redoublé ou non leur 1re année (en %)



Les comparaisons effectuées mettent en évidence que les élèves non redoublants de fin de 1re année obtiennent plus fréquemment leur maturité gymnasiale (87%) que les redoublants (63%). Inversement, la proportion de réorientations avant la 3e année est nettement plus élevée chez les redoublants (28%) que chez les non redoublants (8%). De même, la part d'élèves quittant le système de formation est plus importante chez les redoublants (4%) que chez les non redoublants (3%).

Le test du khi² réalisé entre le redoublement et la situation finale des élèves montre une association statistiquement significative indiquant que la situation en fin de formation diffère selon le statut de redoublement.

Ces résultats suggèrent que le redoublement constitue un facteur associé à une probabilité plus faible d'obtenir la maturité gymnasiale et à des trajectoires plus souvent marquées par la réorientation ou la sortie du système de formation vaudois.

4.3 L'ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE

L'école de culture générale (ECG) est une filière du secondaire II qui propose un enseignement centré sur l'acquisition et l'élargissement des connaissances générales. Elle s'adresse principalement aux élèves qui envisagent de poursuivre leur formation par une maturité spécialisée dans des domaines tels que la santé, la pédagogie, le travail social, les arts et le design, la musique, ou encore la communication et l'information. L'objectif de cette formation est à la fois de renforcer la culture générale des élèves et de leur fournir des bases théoriques

et pratiques en lien avec leur orientation future, tout en les préparant à l'accès aux études supérieures.

La formation s'organise en deux étapes. Un premier cycle de trois ans conduit à l'obtention du certificat de l'école de culture générale. Celui-ci peut être complété par une quatrième année consacrée à la préparation de la maturité spécialisée. Cette dernière constitue un tremplin vers l'enseignement supérieur, puisqu'elle ouvre la voie à l'admission dans les hautes écoles spécialisées (HES) et dans la haute école pédagogique Vaud (HEP-VD).

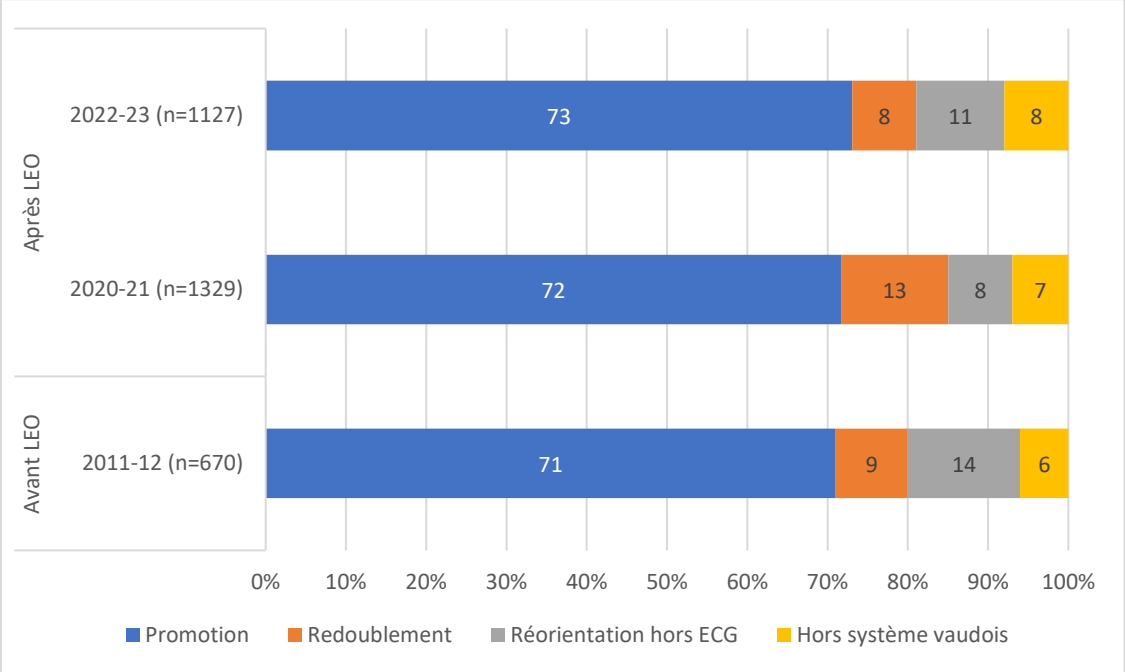
L'admission à l'ECG est conditionnée à la réussite d'un certificat de fin de scolarité obligatoire. Les élèves issus de la voie prégymnasiale (VP) y ont directement accès. Les élèves de la voie générale (VG) peuvent également intégrer cette formation, à condition d'avoir obtenu 13,5 points et plus en français, mathématiques et allemand lorsque ces trois disciplines ont été suivies au niveau 2, ou 14,5 points et plus lorsque deux seulement d'entre elles ont été suivies à ce niveau.

L'ECG a connu d'importantes transformations au cours des dernières années. Il y a une quinzaine d'années, par exemple, la première année de formation se déroulait en tronc commun avec l'école de commerce. Pour cette raison, la volée 2010-11 n'est pas prise en compte dans cette analyse. En effet, cette organisation initiale ne permettait pas de distinguer clairement les deux filières dans les données disponibles, ce qui rend cette volée particulière et difficilement comparable aux suivantes.

4.3.1 Situation en t+1 des élèves en ECG

La figure IV.14 illustre le parcours des élèves à l'issue de leur première année en école de culture générale, en comparant une volée antérieure à la mise en œuvre de la réforme LEO avec deux volées scolarisées sous le régime de cette réforme.

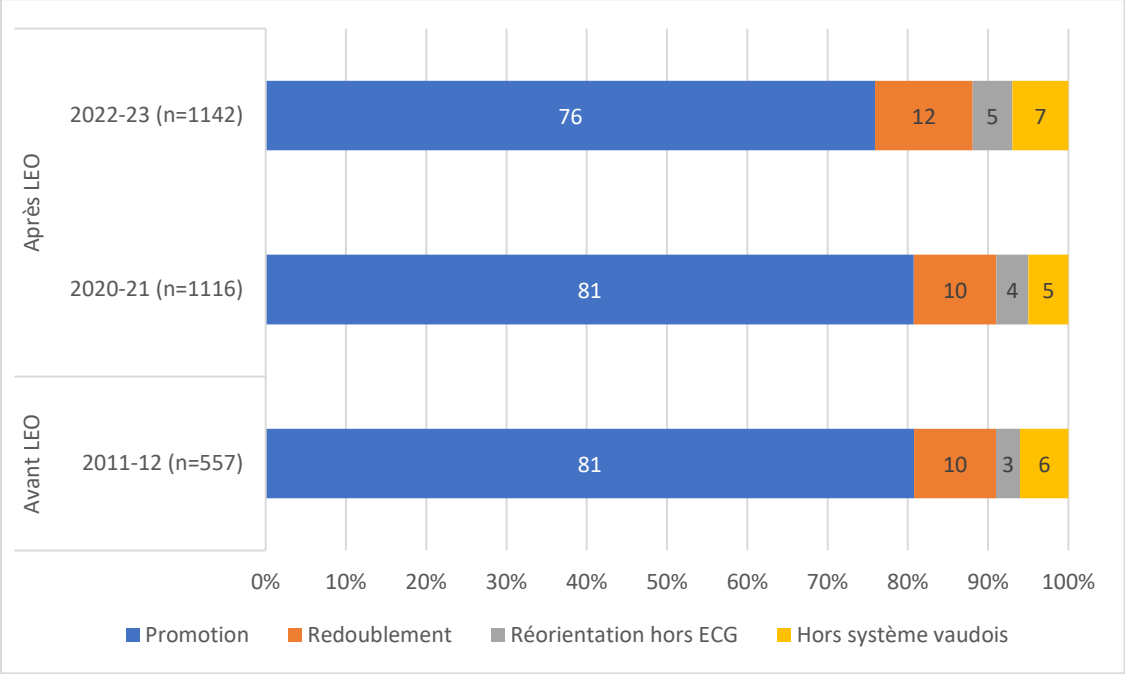
Figure IV.14 : Situation en t+1 des élèves en 1re année d'école de culture générale : comparaison avant/après LEO (en %)



Depuis l'introduction de la LEO, les effectifs d'élèves inscrits en ECG ont considérablement augmenté. Cette progression peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'ouverture d'un nouveau cursus en ECG, option commerce et communication, a contribué à attirer un plus grand nombre d'étudiants. Ensuite, depuis 2016-17, la maturité spécialisée post-ECG permet d'accéder aux formations DUBS, et donc à l'université — un accès auparavant réservé aux titulaires d'une maturité professionnelle. Par ailleurs, le nombre accru d'élèves issus du nouveau Rac1, dont les conditions d'accès à l'ECG ont été quelque peu assouplies a également favorisé cette progression. Enfin, on observe que les élèves de niveau intermédiaire s'orientent désormais plus fréquemment vers l'ECG : ils étaient 21% à le faire avant LEO depuis la VSG, contre 24% après sa mise en place.

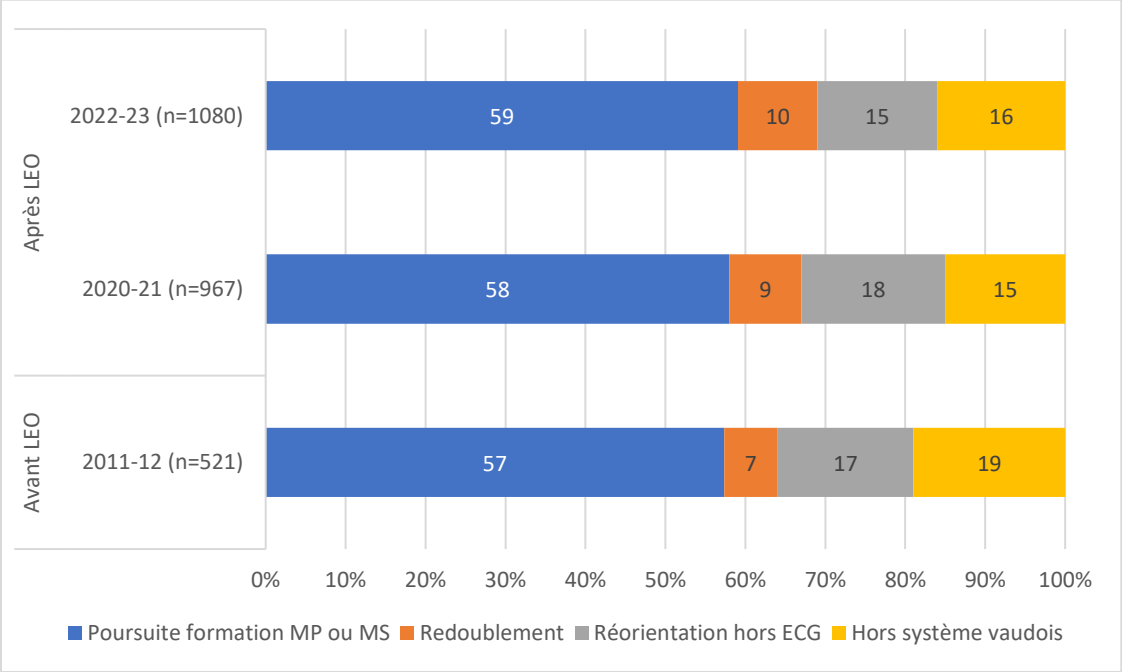
Les données mettent en évidence de faibles variations des taux de promotion, de redoublement et de sortie du système scolaire référencé à l'issue de la première année. Toutefois, ces écarts ne sont pas statistiquement significatifs ($p > 0,05$), ce qui indique que la mise en place de la LEO n'a pas entraîné de changement substantiel sur ces facteurs. En revanche, le taux de réorientation a significativement diminué, aussi bien vers la formation professionnelle que vers l'école de maturité.

Figure IV.15 : Situation en t+1 des élèves en 2e année d'école de culture générale : comparaison avant/après LEO (en %)



Les quatre indicateurs, taux de promotion, de redoublement, de réorientation vers la formation professionnelle ou vers l'EM et de sortie du système scolaire référencée, présentent parfois de légères variations d'une volée d'élèves à l'autre à l'issue de la deuxième année de formation en ECG. Toutefois, les différences observées entre la période avant et celle après la mise en place de la LEO ne sont pas statistiquement significatives.

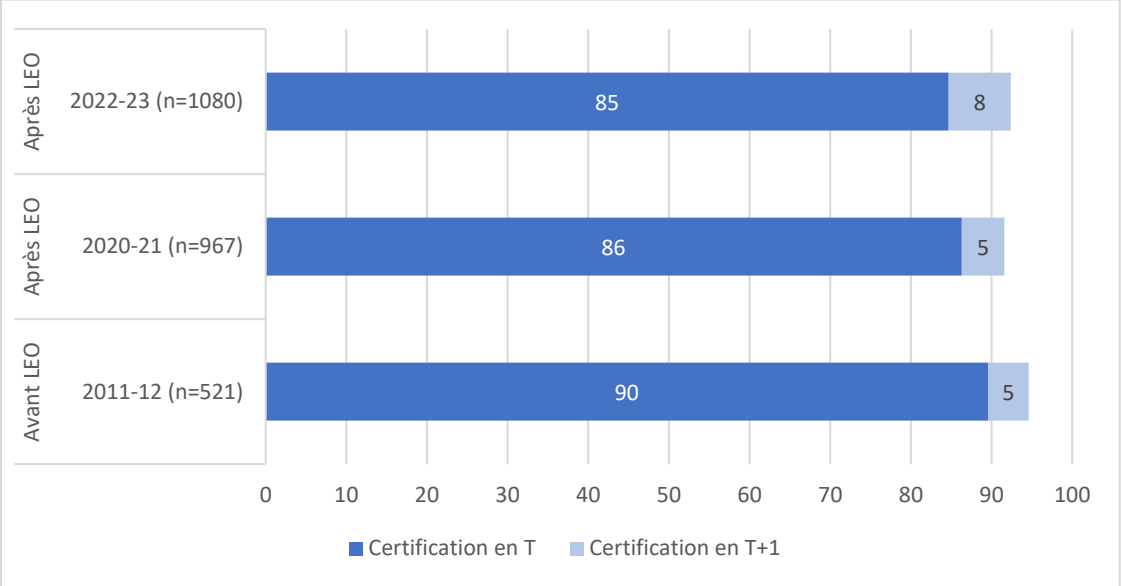
Figure IV.16 : Situation en t+1 des élèves en 3e année d'école de culture générale : comparaison avant/après LEO (en %)



Après l'introduction de la LEO, les parcours des élèves restent globalement inchangés concernant la poursuite de formation en maturité professionnelle ou spécialisée, la réorientation hors ECG, et la sortie du système scolaire référencé – cette dernière présentant toutefois une légère tendance à la baisse, mais non significative au seuil de 5%. En revanche, le taux de redoublement a connu une augmentation significative sous la LEO.

4.3.2 Certification des élèves en ECG

Figure IV.17 : Taux d'obtention d'un diplôme de l'ECG à l'année t pour les élèves en 3e année : comparaison avant/après LEO (en %)



La figure IV.17 montre une diminution significative du taux de certification après LEO à l'année t, qui passe de 90% en 2012 à 85% en 2023. L'année suivante, en t+1, entre 5 et 8% d'élèves supplémentaires obtiennent leur diplôme, portant ainsi le taux d'élèves certifiés à 93% pour la dernière volée étudiée, celle de 2022-23.

4.3.3 Certification des élèves en maturité professionnelle et en maturité spécialisée

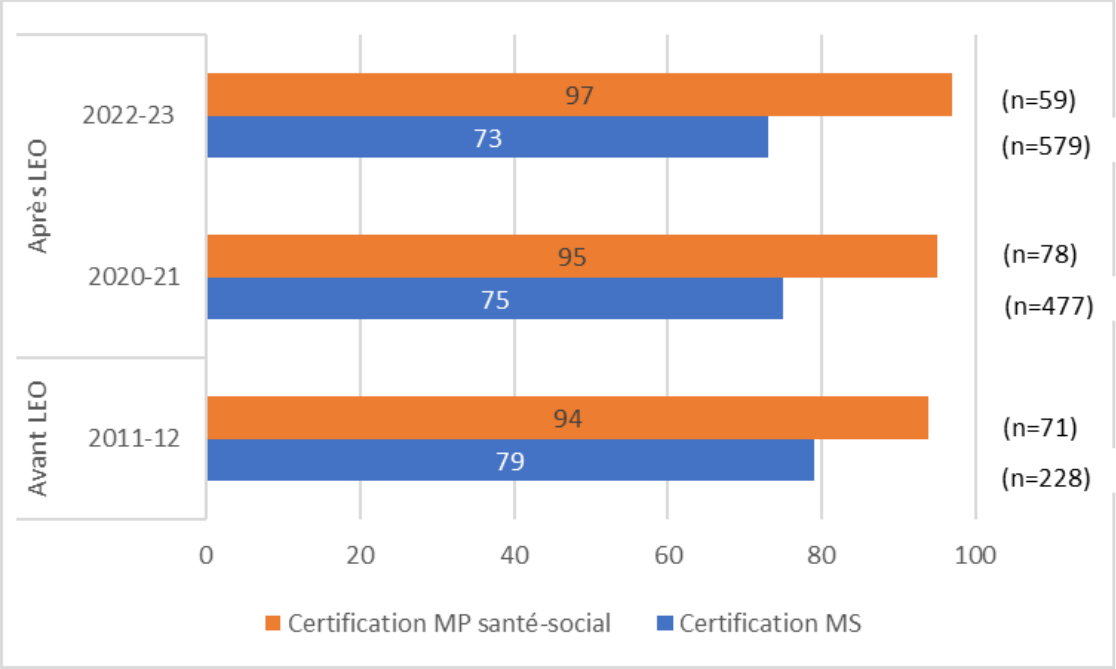
Les élèves certifiés en ECG peuvent poursuivre leur cursus d'une année pour obtenir un certificat en maturité professionnelle option santé-social ou en maturité spécialisée.

La maturité professionnelle (MP), diplôme reconnu au niveau fédéral, vise principalement à compléter la formation *professionnelle* initiale par un approfondissement des connaissances en culture générale. Dans le canton de Vaud, toutefois, la voie menant au métier d'éducateur socio-éducatif emprunte un parcours particulier : les étudiants obtiennent d'abord un certificat de l'ECG, option travail social, puis poursuivent avec une année de maturité professionnelle santé et social. Cette MP constitue une base solide pour l'accès aux études supérieures. En effet, les titulaires d'une MP peuvent intégrer une haute école spécialisée, dans une filière correspondant à leur domaine de formation.

La maturité spécialisée (MS), quant à elle, prépare les titulaires d'un certificat de l'ECG à l'admission à la haute école pédagogique Vaud ou à certaines filières de la HES (santé, travail social, informatique de gestion, information science, ingénierie des médias, tourisme, design et arts visuels, musique et arts de la scène).

Depuis 2016, les titulaires d'un certificat de maturité professionnelle ou de maturité spécialisée peuvent se présenter à l'examen complémentaire (passerelle Dubs). La réussite de cet examen permet d'intégrer les écoles polytechniques fédérales et les universités suisses.

Figure IV.18 : Taux d'obtention d'un certificat MP ou MS à l'année t+1 : comparaison avant/après LEO (en %)



La figure IV.18 montre le taux de réussite au certificat, pour les élèves inscrits en maturité professionnelle (MP) ou en maturité spécialisée (MS) l'année qui suit l'obtention de leur certificat ECG.

Les effectifs en MP sont relativement faibles, avec moins d'une centaine d'élèves par volée – ce qui s'explique par l'existence d'une seule option dans cette filière. La MS, quant à elle, a connu une croissance marquée de ses effectifs, atteignant environ 500 après la mise en œuvre de la LEO. Cette progression reflète celle observée en ECG et s'explique par les mêmes facteurs.

On observe tout d'abord que le taux de réussite est très élevé en MP, nettement supérieur à celui de la MS, qui compte environ un quart d'échecs. Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer : la maturité spécialisée exige des compétences plus académiques ou scientifiques, ce qui peut représenter un défi supplémentaire pour les étudiants issus de l'ECG. De plus, l'enseignement y est plus théorique et académique, contrairement à la MP plus orientée vers la pratique et le concret.

Ni la baisse apparente du taux de certification en maturité spécialisée après LEO (de 79% à 74%), ni la légère hausse observée en maturité professionnelle (de 94% à 96%) ne sont statistiquement significatives. On ne peut donc pas attribuer ces variations à la réforme elle-même, mais plutôt à des fluctuations aléatoires.

4.3.4 Obtention du certificat ECG, de la maturité spécialisée ou professionnelle selon la durée

Après avoir présenté les taux de certification observés à l'année T+1, il est pertinent d'élargir l'analyse pour appréhender les trajectoires scolaires dans leur globalité. C'est pourquoi la section suivante propose un suivi longitudinal d'une cohorte d'élèves afin d'examiner l'obtention progressive des titres – certificat ECG, puis maturité spécialisée ou professionnelle.

Aspects méthodologiques :

L'analyse porte sur 1031 élèves ayant intégré pour la première fois en 2018-19, la 1re année de formation d'une école de culture générale du canton de Vaud (à l'exception des élèves du gymnase intercantonal de la Broye). Sont exclus du périmètre de l'analyse les élèves ayant redoublé leur 1re année ainsi que ceux inscrits dans des formations à temps partiel.

Le suivi, mené jusqu'en 2023-24, mesure le temps nécessaire pour obtenir :

- un **certificat ECG** (durée théorique : 3 ans),
- une **maturité spécialisée ou professionnelle**[21] (durée théorique : 4 ans).

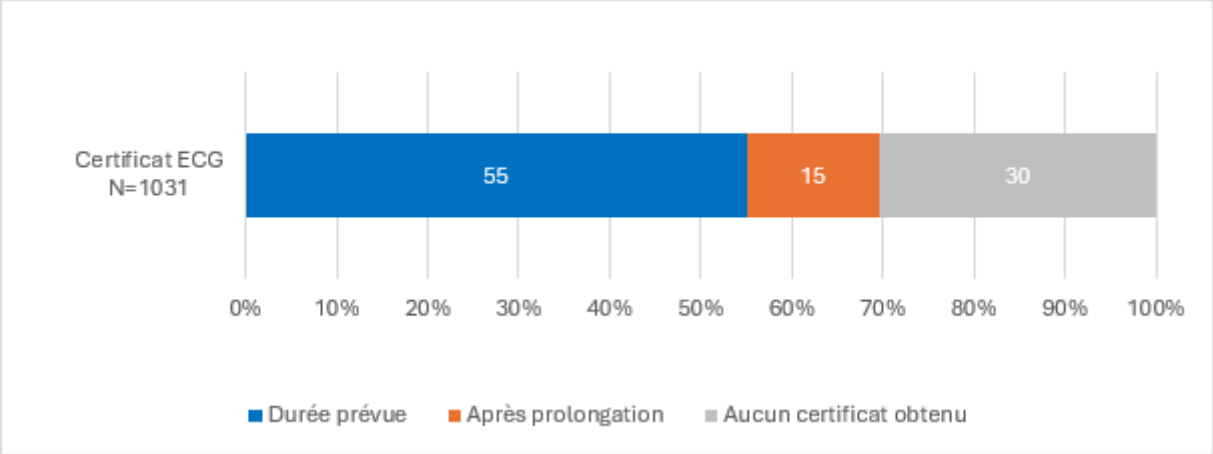
Trois catégories ont été définies :

- **Obtention dans la durée prévue** : l'élève suit l'ensemble du programme tel qu'il est défini et obtient son certificat ECG, de maturité spécialisée ou professionnelle dans la durée standard de la formation (respectivement 3 et 4 ans)

[21] Il convient de préciser que, jusqu'en 2023-2024, les élèves de la filière travail social poursuivant leur formation après l'obtention du certificat ECG accédaient à une maturité professionnelle, et non à une maturité spécialisée.

- **Obtention après prolongation** : l'élève obtient son titre après un parcours prolongé (4, 5 ou 6 ans), en raison d'un redoublement, d'un échec à l'examen ou d'autres motifs ayant entraîné un dépassement de la durée initialement prévue.
- **Sans obtention de titre ECG :** l'élève n'obtient aucun titre de l'ECG entre l'entrée en formation en 2018-19 et 2023-24. Cette catégorie reflète une situation constatée à la fin de la période d'observation (fin 2024), et ne signifie pas que le parcours est achevé à cette date. Les élèves inclus dans cette catégorie peuvent avoir obtenu un autre titre (p. ex. maturité gymnasiale, CFC, etc.) ou une certification dans un autre canton.

Figure IV.19 : Taux d'obtention d'un certificat ECG selon la durée prévue ou jusqu'à 2 ans après (en %)



Pour le certificat ECG, 55 % des élèves l'obtiennent dans la durée réglementaire de 3 ans, tandis que 15 % y parviennent après une prolongation d'une ou deux années (12 % après une année supplémentaire et 3 % après deux années – figure IV.19). Ainsi, près de sept élèves sur dix réussissent à obtenir le certificat, mais seuls un peu plus de la moitié y parviennent sans prolongation. À l'inverse, 30 % des élèves de la cohorte n'ont pas obtenu le certificat ECG dans le système vaudois jusqu'en 2022-23, ce qui les empêche d'accéder à une maturité spécialisée ou professionnelle.

En ce qui concerne la durée totale du parcours, seulement 29% de la cohorte initiale obtiennent une maturité spécialisée ou professionnelle dans le délai théorique de quatre ans[22]. Ce pourcentage relativement faible s'explique en grande partie par les retards accumulés lors de l'obtention du certificat ECG. En effet, les élèves qui prolongent leur formation pour obtenir ce certificat dépassent déjà la durée prévue, ce qui réduit leur capacité à terminer la maturité dans les délais standards.

Ainsi, 16% obtiennent leur maturité après un prolongement de parcours (12% après une année supplémentaire et 4% après deux années supplémentaires). Ces rallongements résultent des retards liés à la validation du certificat ECG ainsi que des redoublements, qui concernent environ 6% des élèves.

[22] Pour rappel, environ 60% des élèves poursuivent en MP ou MS après le certificat ECG (figure IV.16).

Enfin, 55% des élèves de la cohorte initiale n'ont pas obtenu de titre de MS ou MP dans le système vaudois jusqu'en 2023-24. Ils peuvent avoir interrompu leur formation après le certificat ECG ou durant la formation de MS/MP, avoir quitté le canton, ou avoir échoué à l'examen. La population concernée est donc très hétérogène.

Six ans après le début de leur formation en ECG, ce sont donc 459 élèves de la cohorte initiale (45%) qui obtiennent un titre de MS ou MP, avec un délai supplémentaire d'environ deux ans.

L'analyse met en évidence deux constats principaux. Premièrement, si une majorité des élèves parvient à obtenir le certificat ECG (près de 70 %), seuls un peu plus de la moitié y réussissent dans la durée réglementaire, ce qui révèle une fréquence importante des prolongations. Deuxièmement, l'accès à la maturité spécialisée ou professionnelle reste limité : moins d'un tiers des élèves complètent le parcours dans les délais, et à peine 45 % y parviennent même avec prolongation. Ces résultats soulignent l'impact déterminant des retards accumulés dès les trois premières années de formation sur la réussite finale et mettent en lumière la fragilité des trajectoires menant à la maturité.

4.4 L'APPRENTISSAGE AFP

L'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) est un titre officiel de la formation professionnelle initiale en Suisse, reconnu au niveau fédéral. Elle s'adresse aux jeunes âgés de 15 ans révolus ayant achevé leur scolarité obligatoire et présentant des aptitudes principalement pratiques.

Dans le canton de Vaud, l'AFP est proposée dans une soixantaine de métiers. La formation dure deux ans et alterne quatre jours par semaine en entreprise formatrice avec un jour de cours dans une école professionnelle. Elle a pour objectif de transmettre des compétences professionnelles de base ainsi que des savoir-faire directement liés à la pratique, afin de faciliter une intégration rapide sur le marché du travail. Sous certaines conditions, les titulaires d'une AFP peuvent poursuivre leur parcours vers un certificat fédéral de capacité (CFC).

L'AFP permet ainsi de valoriser des profils variés et d'offrir une première qualification professionnelle reconnue.

4.4.1 SITUATION EN T+1 DES ÉLÈVES EN APPRENTISSAGE AFP

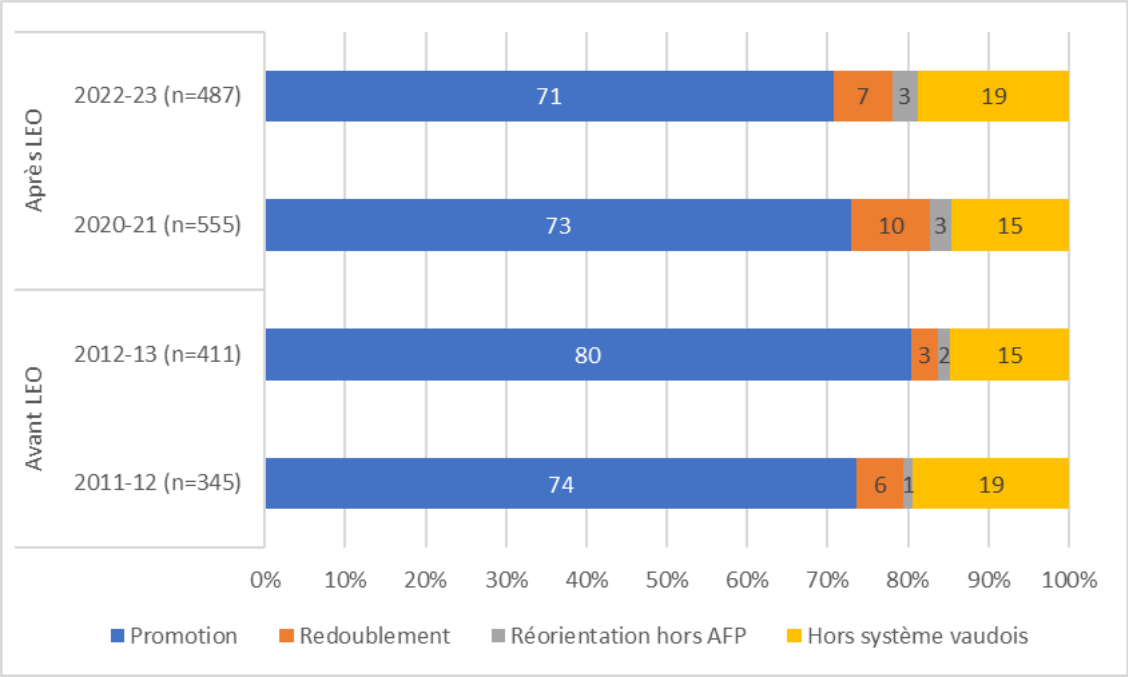
La figure IV.20 illustre le devenir, une année après leur entrée en apprentissage AFP, des jeunes de quatre volées : deux volées avant la mise en œuvre de la LEO[23] et deux volées après.

En préambule, il convient de noter que le nombre d'élèves entamant une AFP est plus important dans les deux volées postérieures à la mise en place de la LEO. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette augmentation. Tout d'abord, l'offre de formation en AFP s'est progressivement élargie ces dernières années, rendant cet apprentissage plus attractif. Par ailleurs, le canton de Vaud a accueilli des jeunes issus de la migration, dont les compétences diffèrent parfois de celles des élèves suisses ; ce public trouve dans l'AFP une voie adaptée.

[23] La volée 2010-11, utilisée pour les analyses du secondaire I et des dispositifs de transition, n'a pas pu être prise en compte dans celles du secondaire II, car les données relatives à la formation professionnelle n'étaient pas encore relevées dans la base du recensement scolaire vaudois à ce moment. Afin de disposer malgré tout de deux volées de référence avant l'entrée en vigueur de la LEO, la volée 2012-13 a été intégrée spécifiquement pour les analyses concernant l'AFP.

Enfin, l'AFP offre une certaine flexibilité, permettant aux jeunes de poursuivre ensuite leur formation vers un CFC. Cette possibilité de progression motive certains élèves à débuter par une formation de deux ans, avec l'intention de continuer leur parcours éducatif.

Figure IV.20 : Situation en t+1 des élèves en 1re année d'apprentissage AFP : comparaison avant/après LEO (en %)



Les différences entre les périodes antérieures et postérieures à la réforme ne s'arrêtent pas là. Ainsi, on constate également qu'avant l'introduction de la LEO, les taux de promotion étaient significativement plus élevés (80% pour la volée 2012-13, 74% pour 2011-12), alors qu'après LEO, ils se stabilisent autour de 71–73%.

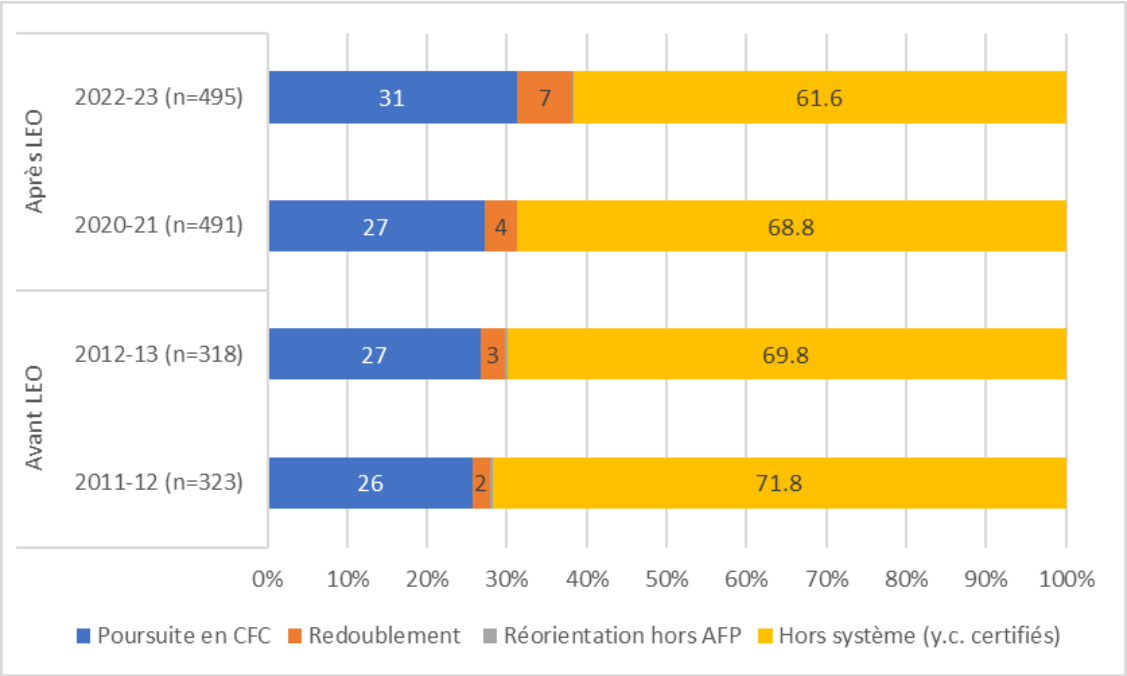
Corollairement, les taux de redoublement sont plus élevés après LEO (7 à 10% des élèves) qu'avant (3 à 6% ou moins).

Les réorientations hors AFP concernent une proportion stable et réduite d'élèves (entre 1 et 3%). Il est en effet difficile pour ces élèves d'accéder à une autre filière avant l'obtention de leur certificat.

Enfin, la part d'élèves sortant du système scolaire vaudois reste relativement constante, oscillant entre 15% et 19%, sans variation marquée entre les deux périodes.

La comparaison des situations des élèves à l'issue de la deuxième année d'apprentissage AFP avant et après l'introduction de la LEO met en évidence plusieurs évolutions (figure IV.21). Bien que la proportion de jeunes poursuivant en CFC n'ait pas connu de progression significative immédiatement après la réforme, une hausse notable est observée en 2022-23. Il pourrait toutefois s'agir d'un effet de volée plutôt que d'une amélioration durable de la continuité des parcours vers une formation certifiante de niveau supérieur. En effet, l'analyse de la volée suivante, 2023-24 (non présentée dans la figure IV.21), montre un taux de poursuite en CFC de 26%, comparable à celui des volées antérieures.

Figure IV.21 : Situation en t+1 des élèves en 2e année d'apprentissage AFP : comparaison avant/après LEO (en %)



Parallèlement, la part des redoublements a connu une hausse importante cette même année, passant d'un seuil relativement bas à 7%. Cette évolution peut être interprétée comme une augmentation des taux d'échecs (possiblement à mettre en lien avec l'augmentation des effectifs en AFP), mais aussi possiblement comme une volonté accrue de maintenir les élèves dans le système de formation et de leur offrir une seconde chance, plutôt que de les laisser sortir prématurément.

Pour les raisons évoquées plus haut, la réorientation vers une autre filière reste marginale avant la certification.

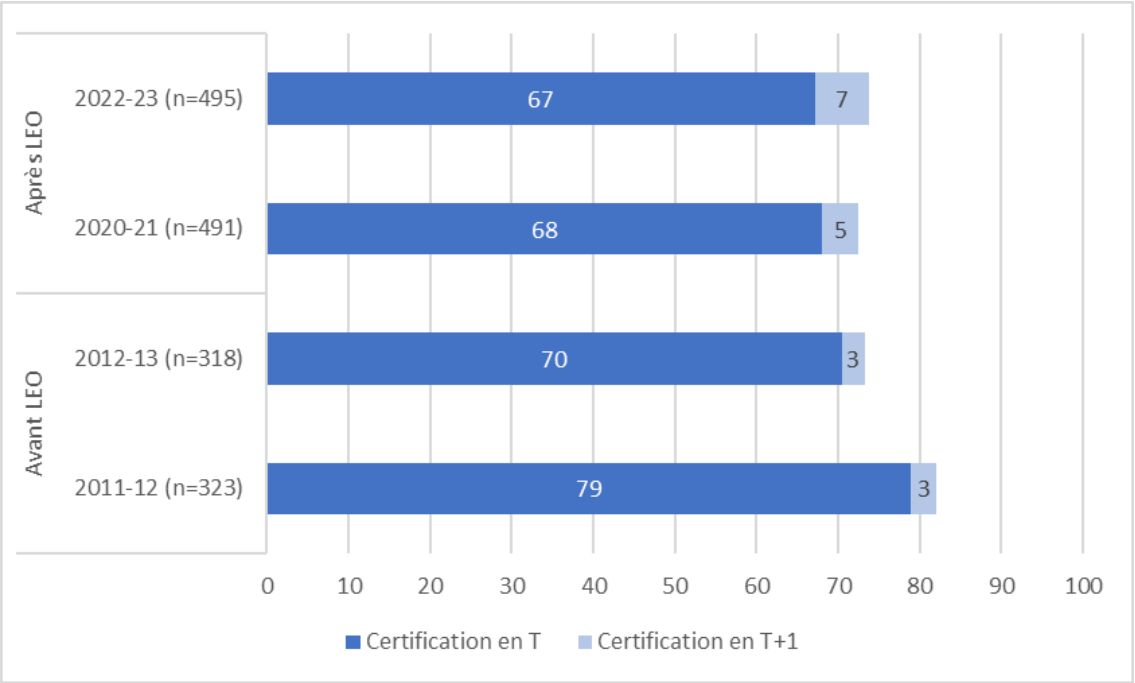
Enfin, la catégorie des élèves hors système, qui représentait environ 70% avant LEO, a reculé à environ 62%. Cette diminution reflète en partie l'augmentation de la poursuite en CFC et du redoublement. Toutefois, il convient d'interpréter avec prudence cette baisse, car une partie des élèves classés « hors système » correspond ici à des jeunes ayant achevé leur apprentissage AFP en deux ans et ayant peut-être accédé directement au marché du travail.

Ainsi, la réforme semble avoir favorisé la progression vers un CFC et réduit la sortie du système de formation, mais également le maintien dans des parcours prolongés par le biais du redoublement.

4.4.2 Certification des élèves en AFP

La figure IV.22 montre que la proportion d'élèves certifiés en fin de formation AFP au temps t a significativement diminué après la réforme, passant de près de 75% avant la mise en place de la LEO à environ 68% par la suite ($p < 0.01$). D'autre part, la certification différée en t+1 a progressé de manière significative, de 3% avant LEO à plus de 5% après.

Figure IV.22 : Taux d'obtention d'une AFP à l'année t et t+1 pour les élèves en 2e année : comparaison avant/après LEO (en %)



Ces résultats suggèrent que si la réforme s'est accompagnée d'une baisse de la certification immédiate, une partie de ce recul est compensée par une augmentation des certifications différées d'une année. L'effet global traduit un allongement – et peut-être une sécurisation – des parcours de formation plutôt qu'une véritable diminution des chances d'obtenir un titre.

4.5 L'APPRENTISSAGE CFC

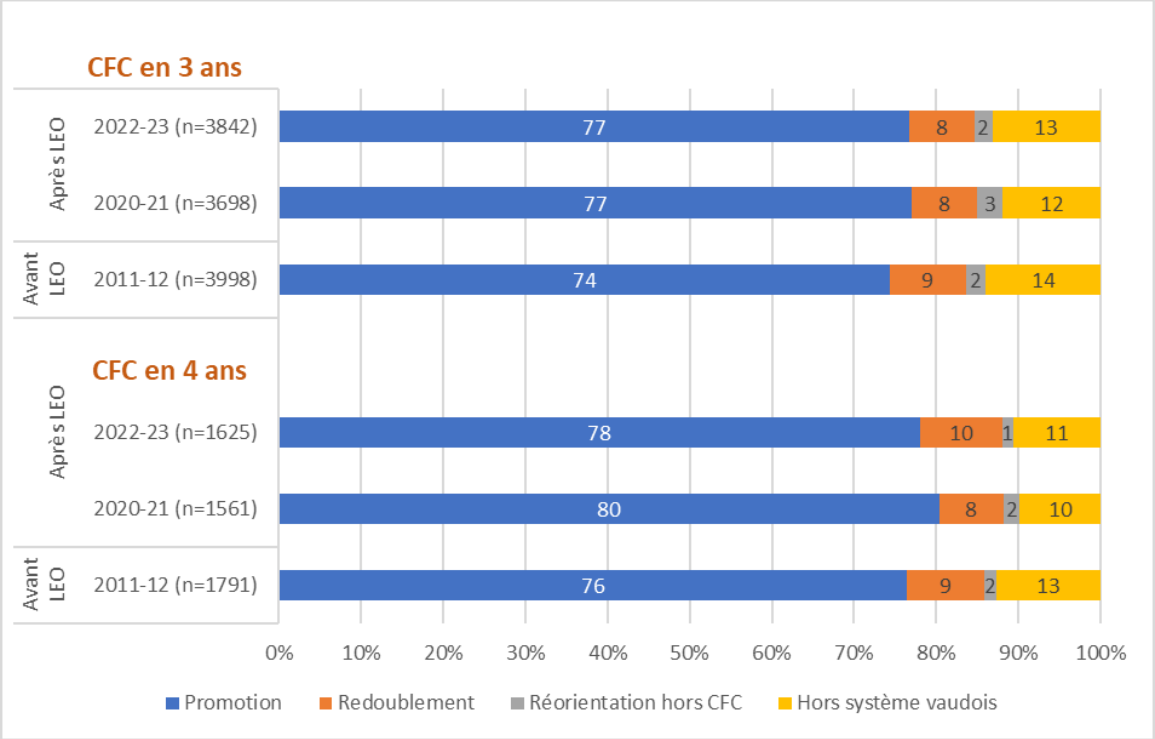
Le certificat fédéral de capacité (CFC) est destiné aux jeunes de 15 ans révolus ayant terminé leur scolarité obligatoire, et qui souhaitent acquérir une qualification professionnelle approfondie dans l'un des 200 métiers proposés. La formation dure trois à quatre ans et peut se faire en entreprise (dual) ou à plein temps en école des métiers.

Le CFC a pour objectif de transmettre des compétences professionnelles solides, à la fois techniques et théoriques, permettant d'exercer de manière autonome un métier qualifié. Les titulaires d'un CFC peuvent entrer directement sur le marché du travail ou poursuivre leur parcours de formation, notamment par une maturité professionnelle ouvrant l'accès aux hautes écoles spécialisées (HES), ou encore par d'autres formations supérieures professionnelles.

4.5.1 SITUATION EN T+1 DES ÉLÈVES EN APPRENTISSAGE CFC

La figure IV.23 montre la situation des jeunes l'année suivant leur entrée en apprentissage CFC, en distinguant les résultats selon la durée de formation, soit trois ou quatre ans.

Figure IV.23 : Situation en t+1 des élèves en 1re année d'apprentissage CFC 3 ou 4 ans : comparaison avant/après LEO (en %)

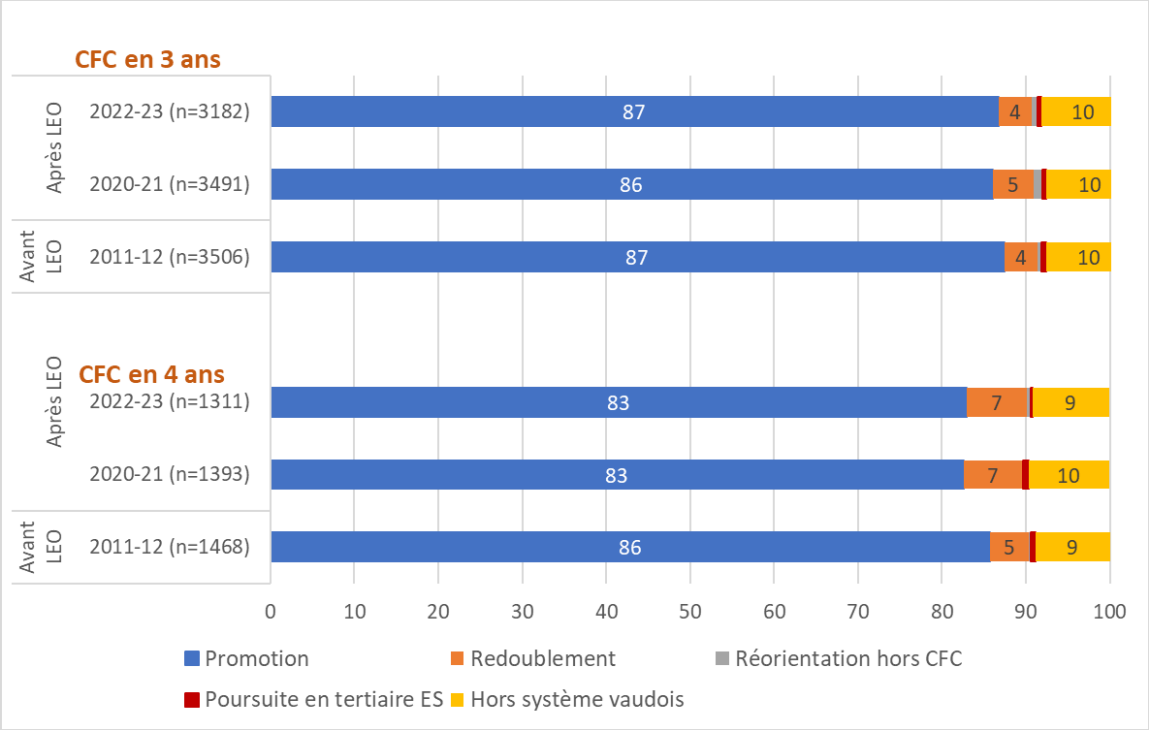


Dans les deux catégories de CFC (3 ans et 4 ans), les taux de promotion observés à l'issue de la première année de formation (t+1) se sont améliorés depuis la mise en place de la LEO. Parallèlement, les taux de sorties du système scolaire référencé ont diminué – bien que restant à des niveaux élevés, autour des 10% et plus – de même que le taux de redoublement pour les CFC en 3 ans. Toutes ces différences sont significatives au seuil de 5%. On note également que, contrairement aux AFP, les effectifs sont plus faibles sous LEO. Dans l'ensemble, la situation sous LEO apparaît donc plus favorable pour les apprentis en CFC à la fin de la première année. Cette amélioration peut résulter de plusieurs facteurs conjugués, tels qu'un accompagnement plus efficace des élèves, une meilleure cohérence entre formation et école, etc.

Ces données permettent également de comparer les résultats entre les élèves suivant un CFC en 3 ans et ceux suivant un CFC en 4 ans. Sur les trois volées considérées ensemble, le taux de promotion est significativement plus élevé chez les élèves en CFC de 4 ans, tandis que leur taux de sortie du système scolaire est plus faible. En revanche, aucun écart significatif n'est observé concernant le taux de redoublement.

Les meilleurs résultats des élèves en CFC de 4 ans peuvent s'expliquer à la fois par le profil des filières et, indirectement, par celui des élèves. Les CFC en 3 ans correspondent souvent à des métiers considérés comme « plus accessibles », mais où l'intensité des apprentissages est plus concentrée. Les élèves doivent assimiler rapidement les compétences théoriques et pratiques. À l'inverse, les CFC en 4 ans sont généralement plus exigeants et s'adressent en priorité à des élèves qui ont de meilleures compétences de base. La durée plus longue de la formation permet également d'introduire les savoirs de manière progressive, avec davantage de temps pour consolider les acquis. Ces facteurs peuvent expliquer que le taux de promotion en fin de 1re année soit supérieur dans les CFC en 4 ans.

Figure IV.24 : Situation en t+1 des élèves en 2e année d'apprentissage CFC 3 ou 4 ans : comparaison avant/après LEO (en %)

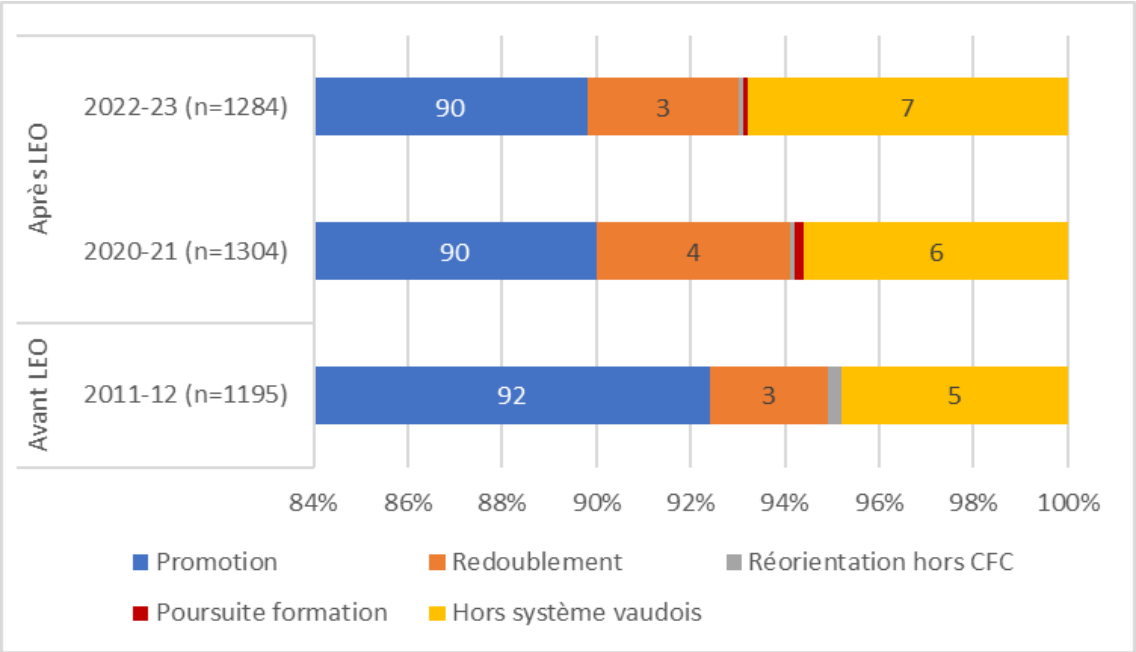


Pour les CFC en 3 ans, les variations observées sont très faibles et statistiquement non significatives (figure IV.24). Il n'existe aucune différence notable de taux de promotion, de redoublement ou de sortie du système scolaire avant et après la mise en place de la LEO.

En revanche, pour les CFC en 4 ans, le taux de promotion a diminué de manière significative après LEO tandis que le taux de redoublement a augmenté. Les taux de sortie du système scolaire restent, quant à eux, inchangés. Les CFC en 4 ans semblent donc plus impactés par la LEO, avec des taux de réussite légèrement plus faibles et davantage de redoublements. On remarque d'ailleurs que, contrairement à la fin de la 1re année de formation, cette 2e année affiche des résultats globalement moins bons que ceux des CFC en 3 ans.

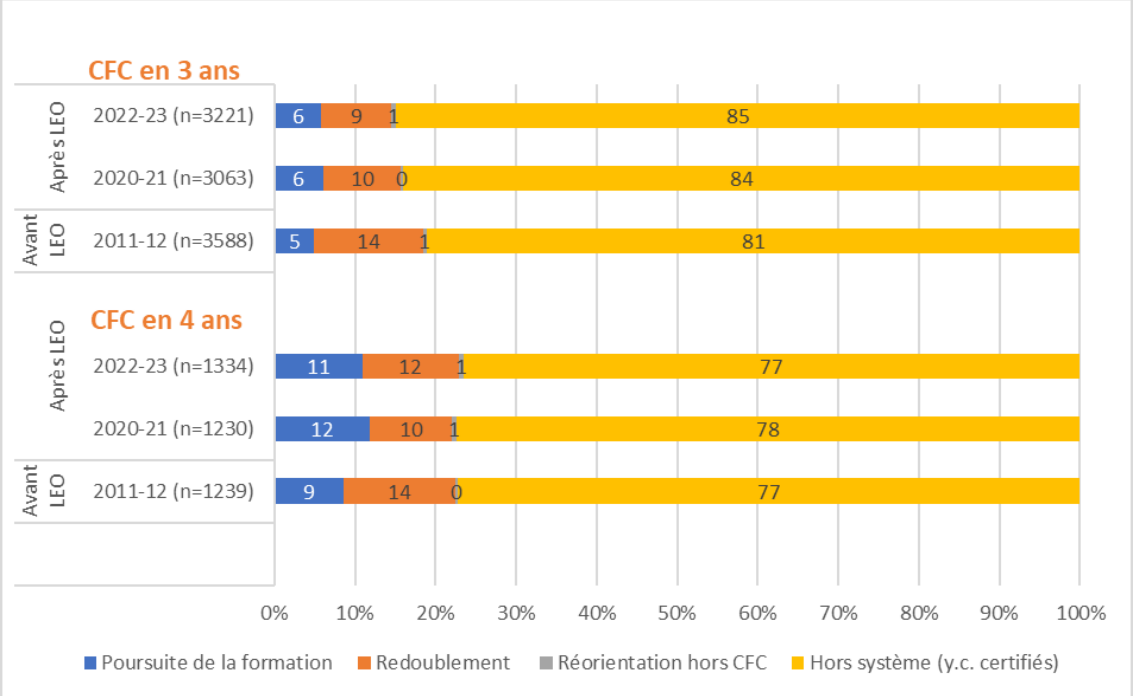
Étudions maintenant ce qui se passe à l'issue de la troisième année de formation pour les élèves effectuant un apprentissage CFC en 4 ans (figure IV.25). Pour ce groupe d'apprentis, les analyses montrent que le taux de promotion a légèrement diminué, mais de manière significative, après la mise en place de la LEO. En revanche, les taux de redoublement et de sortie hors système scolaire n'ont pas connu de variations significatives. Ces résultats indiquent que, bien que la majorité des élèves poursuivent leur formation avec succès, la LEO a eu un impact négatif mesurable sur la réussite en 3e année, alors que les risques de redoublement ou d'abandon du système restent stables.

Figure IV.25 : Situation en t+1 des élèves en 3e année d'apprentissage CFC 4 ans : comparaison avant/après LEO (en %)



La figure IV.26 illustre la situation des jeunes à l'issue de la dernière année de formation, soit après la 3e année des CFC en 3 ans et la 4e année des CFC en 4 ans. La poursuite de formation, lorsqu'elle a lieu, se fait essentiellement en école supérieure, ou en maturité professionnelle post-CFC, plus rarement en ECG ou en passerelle DUBS (résultats non présentés). Les élèves hors système comprennent une large part d'élèves certifiés (voir figure suivante).

Figure IV.26 : Situation en t+1 des élèves en dernière année d'apprentissage CFC 3 ou 4 ans : comparaison avant/après LEO (en %)

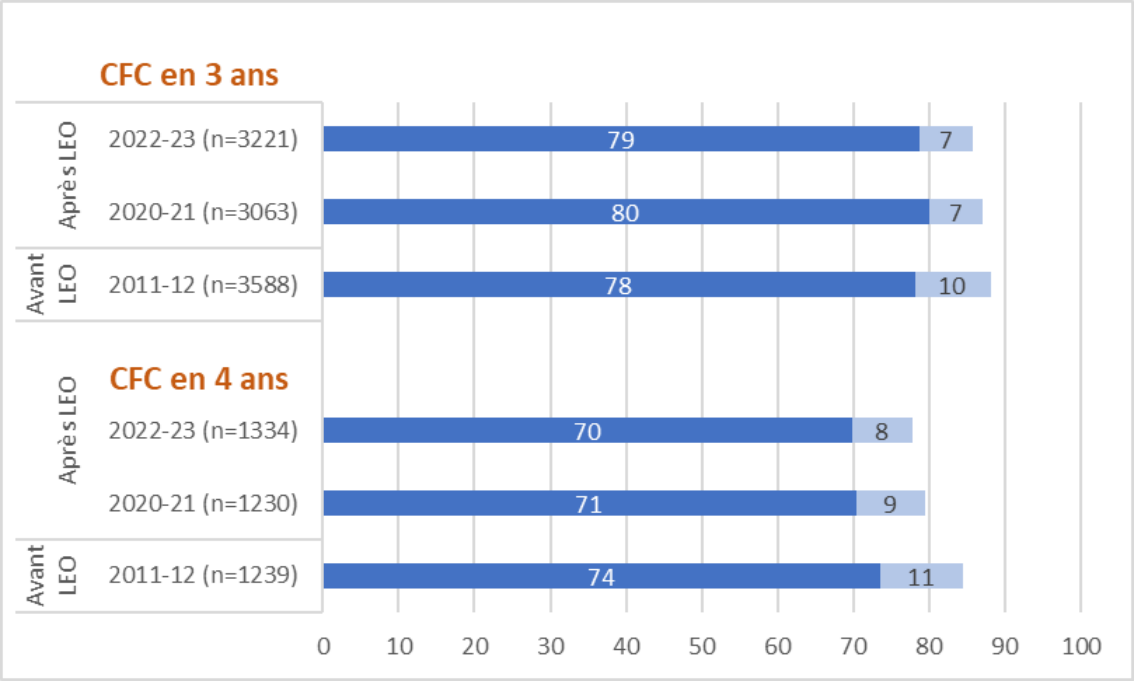


L'analyse statistique met en évidence des différences significatives entre la période avant et après la mise en place de la LEO. Le taux de poursuite de formation a légèrement (CFC en 3 ans) ou passablement (CFC en 4 ans) augmenté après LEO, tandis que le taux de redoublement a diminué de manière nette et hautement significative. Ces résultats suggèrent que la réforme s'est traduite par une meilleure continuité des parcours et une réduction des échecs – qui restent toutefois non négligeables – en fin de formation.

4.5.2 Certification des élèves en CFC

La proportion d'élèves certifiés à l'issue d'une formation CFC en 3 ans n'a pas changé avec la mise en place de la réforme (figure IV.27). En revanche, pour les CFC en 4 ans, le taux de certification a diminué de manière significative, passant de 74% avant LEO à environ 70% par la suite ($p < 0.01$).

Figure IV.27 : Taux d'obtention d'un CFC à l'année t et t+1 pour les élèves en dernière année : comparaison avant/après LEO (en %)



Nous observons également que le taux de certification est nettement plus faible chez les élèves inscrits dans un CFC en 4 ans que chez ceux qui suivent un CFC en 3 ans. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce résultat : une année supplémentaire de formation peut entraîner une baisse de motivation chez les élèves concernés et ainsi augmenter le risque d'absentéisme, de retard ou de décrochage partiel, impactant les résultats en dernière année. Par ailleurs, les apprentissages dans le cadre d'un CFC de 4 ans peuvent être plus exigeants en raison de la durée prolongée, du contenu théorique plus approfondi, des exigences linguistiques accrues, ou d'autres facteurs, entraînant un risque d'échec à l'examen plus important.

Les élèves certifiés en t+1 représentent une part non négligeable : de 7 à 11% selon les volées et le type de CFC.

4.5.3 Obtention du CFC selon la durée

Après avoir présenté les taux de certification à l'année T+1, il est nécessaire d'aller au-delà de cette photographie instantanée pour analyser les parcours complets des apprentis. Les indicateurs à court terme ne rendent pas compte des réorientations, des prolongations ou des abandons qui jalonnent la formation professionnelle. La section suivante propose donc un suivi longitudinal d'une cohorte d'élèves ayant débuté une formation CFC, afin d'évaluer la dynamique d'obtention du titre et présenter les différences entre les filières de trois et quatre ans.

Aspects méthodologiques :

L'analyse porte sur les élèves des écoles professionnelles publiques ayant intégrés **pour la première fois** une formation CFC en 1ère année en 2018-19. Le suivi, réalisé jusqu'en 2023-24, s'appuie sur les données issues de la statistique de la formation professionnelle initiale (SFPI) et mesure le délai nécessaire pour obtenir un premier CFC.

Afin de garantir la comparabilité entre les CFC de trois et quatre ans, une période supplémentaire de deux années après la durée théorique de formation a été retenue. Ce choix permet d'observer, pour les deux types de formation, la proportion d'élèves ayant obtenu un CFC dans un délai équivalent. Pour les CFC de quatre ans, cette période correspond à l'intervalle entre la fin théorique de la formation et l'année 2023-24, date limite des données disponibles. Pour les CFC de trois ans, seuls les titres obtenus jusqu'à la fin de l'année 2022-23 ont été pris en compte, de manière à disposer également d'une période supplémentaire de deux ans pour observer l'obtention du CFC.

Trois catégories ont été définies :

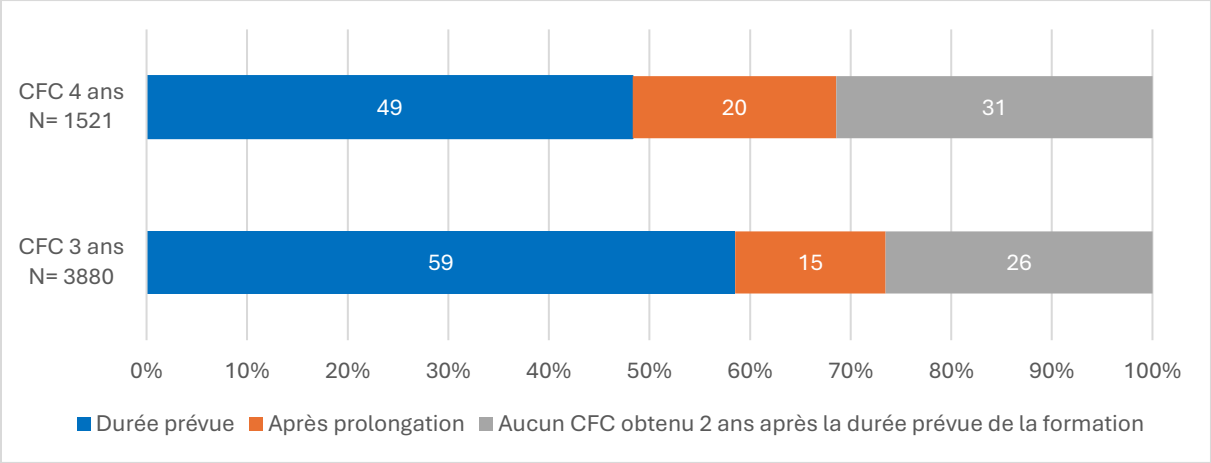
- **Obtention dans la durée prévue** : l'élève suit le programme tel que défini et obtient le CFC dans la durée réglementaire (3 ou 4 ans selon la profession).
- **Obtention après prolongation** : l'élève obtient le CFC après un parcours prolongé (4 à 6 ans), en raison d'un redoublement, d'une réorientation ou d'autres motifs ayant entraîné un dépassement de la durée initialement prévue.
- **Sans obtention de CFC** : l'élève n'obtient aucun CFC entre l'entrée en formation (2018-19) et deux ans après la durée théorique (2022-23 pour les CFC de trois ans, 2023-24 pour ceux de quatre ans). Cette catégorie reflète la situation observée à la fin de la période d'observation (fin 2024), et ne correspond pas nécessairement à un parcours terminé. Les élèves inclus dans cette catégorie peuvent avoir obtenu un autre titre (p. ex. AFP, certificat ECG, etc.) ou une certification dans un autre canton.

Le graphique IV.28 illustre le taux d'obtention du CFC pour les élèves entrés en formation CFC de 3 ou 4 ans en 2018-19, et observés jusqu'à deux ans après la fin théorique de leur formation.

Pour les formations initialement prévues sur quatre ans (n = 1521), près de sept élèves sur dix obtiennent un CFC dans le délai observé, dont 49% dans la durée prévue et 20% après un prolongement du parcours généralement lié à -un redoublement ou une réorientation. Cette

catégorie inclut notamment 98 CFC obtenus dans un autre métier en trois ans.[24] Près d'un tiers des élèves n'ont pas obtenu de CFC dans le délai observé.

Figure IV.28 : Taux d'obtention d'un CFC de 3 et 4 ans selon la durée prévue ou jusqu'à 2 ans après (en %)



Pour les CFC prévus sur trois ans (n = 3 880), la proportion d'obtention est légèrement plus élevée : environ trois élèves sur quatre obtiennent un CFC dans le délai observé, dont 59 % dans la durée réglementaire et 16 % après prolongation d'une ou deux années. Un quart des élèves n'ont pas obtenu de titre à la fin de la période supplémentaire.

Ces données mettent en évidence des différences notables entre les formations de trois et quatre ans : les élèves des CFC de trois ans réussissent plus fréquemment dans les délais prévus, tandis que ceux des CFC de quatre ans présentent une proportion plus importante de parcours prolongés. Ce constat peut refléter des exigences de formation plus élevées dans les filières de quatre ans, souvent associées à des métiers plus académiques ou techniquement complexes.

4.6 Dynamiques de certification selon les filières

Les parcours de formation au secondaire II ne se déroulent pas tous au même rythme, ni avec la même linéarité. Cette section s'attache à comparer les filières sous l'angle de la réussite selon la durée prévue des cursus, des prolongations de parcours et des interruptions. L'objectif est de mieux saisir la diversité des expériences vécues par les élèves et les spécificités propres aux différents types de formation.

Aspects méthodologiques

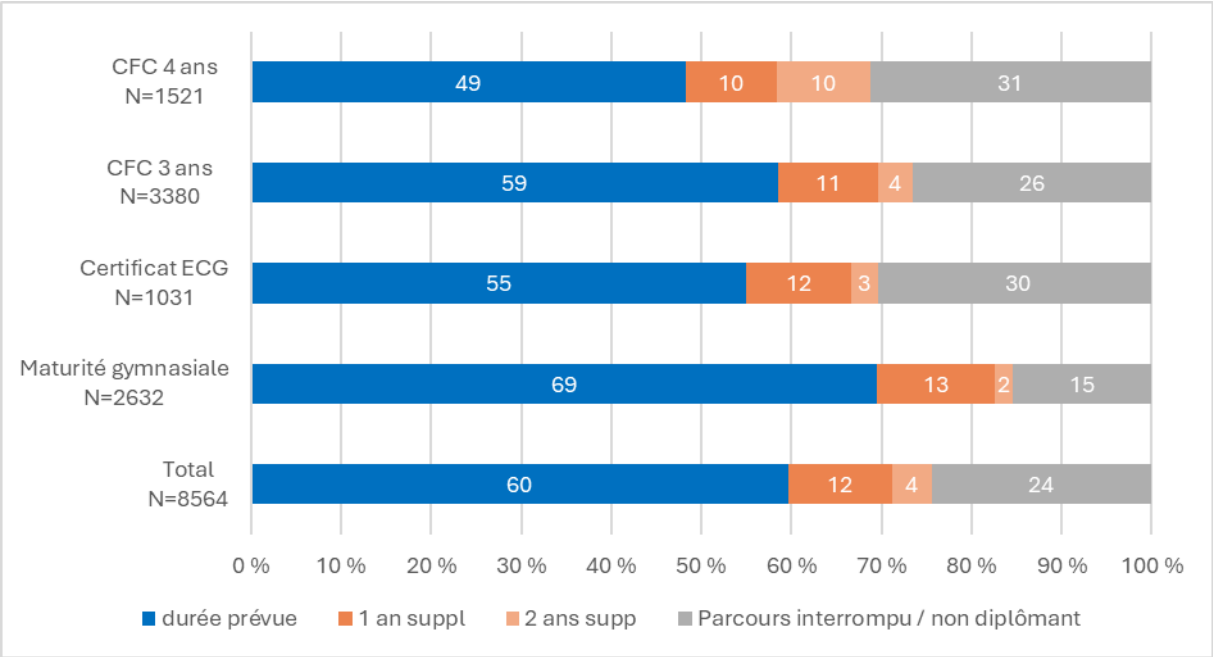
L'analyse porte sur les élèves des gymnases et des écoles professionnelles publiques ayant intégré pour la première fois une formation en 1re année en 2018-19. Le suivi, réalisé jusqu'en 2023-24, couvre la durée réglementaire de la formation ainsi qu'une période supplémentaire de deux ans, afin de prendre en compte les parcours prolongés. Les données proviennent de

[24] Les réorientations en cours de formation entraînent généralement une perte de temps, même lorsqu'il s'agit de passer d'un CFC de 4 ans à un CFC de 3 ans, car elles peuvent survenir à la fin de la 1re, 2e, 3e ou 4e année. Seules les réorientations impliquant un changement de durée du CFC (de 4 à 3 ans) ont été identifiées dans nos données ; les réorientations vers des CFC de même durée ne sont pas présentées ici.

RESCO et de la statistique de la formation professionnelle initiale (SFPI) et permettent d'estimer les taux d'obtention d'un premier titre dans la durée réglementaire ainsi que dans une période prolongée de deux ans.

Analyse des résultats selon la filière et la durée de formation

Figure IV.29 : Comparaison des taux d'obtention d'un titre entre filières selon la durée prévue et avec un délai supplémentaire de 2 ans (en %)



Parmi tous les jeunes du secondaire II ayant achevé leur formation postobligatoire sans changement de filière, 60% ont obtenu leur titre dans la durée réglementaire, 12% avec une année supplémentaire et 4% avec deux ans de retard (figure IV.29). Les 24% restants regroupent ceux qui ont changé de filière, poursuivent encore leur formation, ont interrompu leur parcours ou ont quitté le canton.

Les taux d'obtention d'un titre varient sensiblement selon la filière. La maturité gymnasiale présente la proportion la plus élevée de réussite dans la durée prévue (69%), suivie par le CFC en 3 ans (59%) et le certificat ECG (55%). Le CFC en 4 ans affiche le taux le plus faible (49%), ce qui peut s'expliquer par la durée plus longue du parcours qui accroît le risque de retards accumulés ou de réorientations.

Lorsque l'on considère un délai supplémentaire de deux ans, les écarts se réduisent : le taux d'élèves certifiés atteint 84% pour la maturité gymnasiale, 74% pour les CFC en trois ans, 70% pour le certificat ECG, et 69% pour le CFC en quatre ans. Ce constat suggère que les filières professionnelles, en particulier le CFC en quatre ans, bénéficient davantage des prolongations (+20 points), ce qui indique que ces parcours nécessitent fréquemment plus de temps pour être menés à terme. La durée réglementaire apparaît donc souvent insuffisante pour une part importante des jeunes en formation professionnelle et à l'ECG.

Les parcours interrompus ou – n'aboutissant pas à l'obtention d'un diplôme – concernent environ 30% des jeunes dans les filières CFC (27% pour le CFC en trois ans et 31% pour le CFC en quatre ans), ainsi que dans la filière ECG (30%). À l'inverse, la maturité gymnasiale se distingue par un taux nettement plus faible (15%). Cette différence indique que les interruptions sont relativement rares dans la filière gymnasiale, alors qu'elles sont plus fréquentes dans les autres filières. Ces écarts peuvent s'expliquer par des difficultés d'adaptation, des changements d'orientation ou des abandons, qui semblent toucher davantage les parcours non gymnasiaux.

En résumé, la maturité gymnasiale se caractérise par une réussite plus rapide et un faible taux d'interruption, tandis que les filières CFC et ECG présentent des parcours plus hétérogènes, avec des prolongations fréquentes et des taux plus élevés de sortie de la filière initiale.

4.7 Synthèse des principaux résultats concernant les parcours des élèves au secondaire II

École de maturité

- Après la mise en œuvre de la LEO, les **effectifs** ont fortement augmenté : **+36% en 1re année et** +33% en 2e année.
- Les options scientifiques attirent désormais davantage d'élèves que les options littéraires, inversant la tendance d'avant LEO.
- Le taux de promotion à l'issue de la 1re année a augmenté de 4 points après LEO, tandis que **le taux de redoublement a reculé de 3 points**.
- En 2e et 3e années, les taux de promotion et de redoublement et de certification restent stables après LEO.
- La part d'élèves obtenant la **maturité gymnasiale en 3 ans** est passé de 67% avant LEO à **71%** après LEO, hausse observée dans toutes les options spécifiques.
- Les élèves ayant suivi un parcours linéaire dans la filière la plus exigeante du secondaire I réussissent nettement mieux à l'école de maturité, comme avant LEO.
- Les filles obtiennent plus souvent la maturité gymnasiale en 3 ans que les garçons (14 points d'écart après LEO, contre +13 avant).
- Les allophones réussissent mieux à l'école de maturité qu'au secondaire I, leur taux d'obtention de la maturité gymnasiale en 3 ans est égal à celui des francophones (71% après LEO).

École de culture générale

- L'ouverture de l'option commerce et communication est l'un des facteurs à avoir contribué au **doublement des effectifs** en ECG après l'introduction de la LEO.
- À la suite de l'assouplissement des critères d'admission, la part des élèves de niveau intermédiaire orientés vers l'ECG est passée de 21% avant la réforme à 24% après.

- La mise en œuvre de la LEO a eu un impact limité sur les parcours : une baisse du taux de réorientation à l'issue de la 1re année, aucune différence en 2e année, mais un **taux de redoublement plus élevé en fin de 3e année**.
- **Le taux de certification** à la fin de la 3e année **a reculé** de 90% en 2012 à 85% en 2023.
- **En t+1, le taux global d'élèves certifiés atteint 93%** pour la volée 2022-23.
- Après l'obtention du certificat, les élèves d'ECG peuvent poursuivre en maturité professionnelle option santé-social (MP, < 100 élèves par volée), ou en maturité spécialisée (MS), dont les effectifs ont suivi la forte augmentation observée en ECG, pour atteindre environ 500 élèves après LEO.
- Le **taux de réussite** demeure **très élevé en MP** (97% en 2022-23), nettement supérieur à celui de la **MS**, où environ **un quart des élèves échouent**. La réforme LEO n'a pas eu d'effet significatif sur ces taux de certification.

Apprentissage AFP

- Après l'introduction de la LEO, l'AFP a connu une **hausse d'effectifs** qui s'accompagne d'une baisse significative du taux de promotion (de 72% avant LEO à 77% après) et d'une **augmentation des redoublements** en fin de 1re année qui atteignent **7 à 10%** selon les volées.
- Les réorientations vers d'autres filières restent marginales avant la certification.
- Le taux de certification en deux ans recule, tandis que la certification différée à l'année suivante progresse. **Les parcours tendent** ainsi **à s'allonger**, par le biais des redoublements, sans pour autant réduire les chances globales d'obtention du titre : **74% des élèves** de la volée 2022-23 sont **certifiés** au total **en t+1**.

Apprentissage CFC

- Après l'introduction de la LEO, les effectifs ont diminué. En parallèle, les taux de promotion se sont améliorés, tandis que **les taux de redoublement et de sortie du système scolaire en fin de 1re année ont diminué** – ce dernier restant toutefois élevé (~10%).
- En fin de 2e année, aucune variation significative pour les CFC 3 ans, tandis que les CFC 4 ans connaissent une baisse de promotion après LEO et une hausse des redoublements.
- En fin de 3e année, le taux de promotion a également légèrement diminué pour les élèves en CFC 4 ans.
- Après LEO, **la poursuite de formation après CFC augmente** légèrement pour les CFC 3 ans et de manière plus notable pour les CFC 4 ans, tandis que **le taux de redoublement a nettement diminué** : il est de 9% pour les CFC 3 ans et 12% pour les CFC 4 ans (volée 2022-23).

- **La proportion d'élèves certifiés** à l'issue d'un CFC 3 ans reste stable, alors qu'il **diminue significativement pour les CFC 4 ans**, passant de 74% avant LEO à 70% après.
- Le taux de certification différée (t+1) représente 7 à 11% des élèves selon les volées et le type de CFC.
- À l'issue de la 1re année, les **CFC 4 ans** affichent des taux de promotion plus élevés et des taux de sortie du système scolaire référencé plus faibles que les CFC en 3 ans. En revanche, leur taux de redoublement en dernière année est plus élevé et leur **taux de certification nettement plus faible : 70% contre 79% pour les CFC 3 ans** en 2023.

Comparaison entre filières

Le **taux d'obtention du titre dans la durée prévue** est de 69% en maturité gymnasiale, 55% en ECG, 59% en CFC 3 ans et 49% en CFC 4 ans (volées entrées en 1re année de formation en 2018-19).

Le taux d'élèves certifiés avec un **délai supplémentaire de deux ans** atteint 84% en maturité gymnasiale, 70% en ECG, 74% en CFC 3 ans et 69% en CFC 4 ans.

5. CONCLUSION

Le bilan de la LEO a été évalué dans cette étude selon trois perspectives complémentaires :

- Une analyse principalement transversale, complétée par une approche longitudinale, des parcours des élèves au secondaire I ;
- Une analyse principalement longitudinale, accompagnée d'une perspective transversale, des parcours des élèves qui passent par les dispositifs de formation transitoire avant d'accéder à l'enseignement postobligatoire ;
- Une analyse combinant approches transversale et longitudinale des parcours des élèves dans les trois filières de formation postobligatoire : l'école de la maturité, l'école de culture générale et les écoles de formation professionnelle.

Les résultats de ces analyses permettent de tirer des enseignements clairs sur les apports et les limites de la réforme ainsi que sur sa mise en œuvre. En guise de conclusion, il convient de passer en revue les principaux enseignements.

La nouvelle procédure d'orientation scolaire en fin de 8e est plus équitable

Depuis l'entrée en vigueur de la LEO, l'orientation des élèves à la fin du primaire s'effectue de manière plus équitable, permettant également à un plus grand nombre d'entre eux d'accéder à la voie prégymnasiale, caractérisée par des exigences plus élevées. L'évolution la plus notable reste toutefois la baisse de la proportion d'élèves orientés vers le niveau d'exigences élémentaires. Le principal inconvénient de la nouvelle procédure d'orientation a été l'augmentation du taux de redoublement en 8e, qui a atteint entre 5 et 7% dans les premières années suivant la LEO. Cependant, ce taux a diminué après la révision du Cadre général d'évaluation pour se stabiliser autour de 3%.

La réforme prudente du secondaire I a porté ses fruits

Le législateur a retenu une approche intermédiaire dans sa réforme de l'organisation de l'enseignement secondaire I, en remplaçant le système à filières par un système mixte combinant filières et niveaux. Concrètement, la filière prégymnasiale a été maintenue, tandis que les deux filières d'enseignement général (VSG) et préprofessionnel (VSO) ont été fusionnées pour former la voie générale (VG), organisée autour de deux niveaux dans trois disciplines : français, mathématiques et allemand, avec une perméabilité renforcée entre voies et niveaux. Selon l'EMPL, une réforme plus ambitieuse avait été envisagée, consistant à remplacer entièrement le système à filières par un système à niveaux, comme cela se pratique dans d'autres cantons romands[25].

Cette réforme a minima n'a néanmoins pas manqué de poser quelques problèmes. Bouquet[26] (2019) évoque notamment la question de la maîtrise de classe en voie générale, les enseignants devant répondre simultanément aux attentes des élèves visant le gymnase et de ceux se destinant à la formation professionnelle.

[25] Et avant cela encore, un projet proposant de supprimer les filières au profit d'un tronc commun avait été étudié.

[26] Bouquet, A. (2019). La Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du 7 juin 2011 : contexte et historique, enjeux et perspectives.

Même si certaines difficultés persistent, les ajustements apportés à la LEO et à son règlement d'application (RLEO) ont permis d'apporter des améliorations. Les analyses de parcours menées dans cette étude en témoignent : en fin de 9e année, les taux de promotion ont augmenté tandis que ceux de redoublement ont diminué. Par ailleurs, le système apparaît plus fluide, avec des changements de voie ascendants (VG vers VP) et descendants (VP vers VG) plus fréquents en 9e et, dans une moindre mesure, en 10e année.

La transition vers le postobligatoire : le point critique de la LEO

Selon l'OFS (2021), « le passage de l'école obligatoire à une formation postobligatoire est considéré comme exemplaire lorsqu'il s'effectue de manière immédiate et directe ». Dans le canton de Vaud, le recours aux dispositifs transitoires demeure toutefois particulièrement élevé (22%, soit le deuxième taux le plus important de Suisse, CSRE, 2023). La fin de la scolarité obligatoire constitue une étape charnière mais problématique pour de nombreux jeunes vaudois. Si une partie d'entre eux intègre directement une formation certifiante, d'autres recourent à une mesure de transition afin de renforcer leurs compétences et élargir ainsi leurs perspectives pour le secondaire II, de bénéficier d'un accompagnement dans l'élaboration de leur projet professionnel et dans l'accès à un apprentissage, et plus globalement, de prévenir le risque de décrochage scolaire.

Le taux de transition immédiate vers l'enseignement postobligatoire a augmenté pour les élèves de VP, mais diminué pour ceux de VG. Malgré les mesures mises en place pour faciliter les chances d'accès immédiat au secondaire II des élèves de VG, les résultats obtenus restent en deçà des objectifs visés. Depuis plusieurs années, y compris avant l'introduction de la LEO, les autorités scolaires œuvrent à augmenter l'offre de places d'apprentissage dual, sans que cela ne se traduise encore par une amélioration significative.

Le problème semble à la fois structurel et sociologique. Les inégalités sociales concernant les chances d'accès immédiat au secondaire II sont préoccupantes : les allophones, les élèves d'origine étrangère ont beaucoup moins de chances de poursuivre directement leur formation après la 11e année. Une étude récente (Benghali Daeppen & Ntamakiliro, 2025) montre que les établissements les plus défavorisés sur le plan socioéconomique affichent des taux de transition immédiate bien inférieurs à la moyenne cantonale. Pour les élèves d'origine sociale modeste, trouver une place d'apprentissage dual immédiatement après la 11e est un chemin semé d'embuches, souvent insurmontables. Pour les élèves de VG, le taux de transition immédiate pourrait sans doute être amélioré si davantage de places d'apprentissage dans les écoles à plein temps étaient disponibles.

Entre tremplin et étape supplémentaire : quelle place pour les dispositifs de raccordement ?

L'évaluation des dispositifs de raccordement met en évidence leur rôle central dans les parcours scolaires : ils offrent aux élèves la possibilité de renforcer leurs acquis, d'améliorer leur certificat de fin de scolarité et d'élargir ainsi leurs perspectives de formation au secondaire II.

Le Rac2 apparaît comme un tremplin particulièrement efficace vers l'école de maturité. Les élèves qui y accèdent connaissent des parcours stables, des taux de certification élevés et une insertion scolaire fluide, même si certains prennent plus de temps que les élèves issus de la

11eVP. Cette réussite s'explique toutefois par la sélectivité du dispositif : seule une petite centaine d'élèves y est admise chaque année. On peut dès lors s'interroger : face à l'efficacité constatée, ne serait-il pas pertinent d'assouplir les conditions d'entrée afin d'ouvrir cette voie à un plus grand nombre de jeunes ?

Le Rac1, quant à lui, a vu son accès élargi depuis la mise en œuvre de la LEO, grâce à l'assouplissement des critères d'admission. Il accueille désormais plus de 600 élèves chaque année, ce qui traduit une ouverture du système. Environ la moitié d'entre eux parvient à rejoindre la formation attendue (ECGC ou maturité professionnelle intégrée), tandis que les autres, même lorsqu'ils s'orientent vers un CFC, réussissent globalement bien leur parcours secondaire II. Cependant, ce dispositif n'est pas exempt de limites, ainsi certains élèves perdent du temps avant de s'engager dans une formation professionnelle. Une question se pose alors : faut-il renforcer les critères d'accès pour améliorer l'efficacité du Rac1, au risque de restreindre son rôle d'accompagnement et de soutien aux rythmes individuels ?

Ces constats mettent en évidence une tension structurelle inhérente aux dispositifs de raccordement : faut-il privilégier l'efficacité institutionnelle (parcours plus linéaires, moins de ruptures, certifications plus rapides) ou bien respecter la diversité des trajectoires et offrir du temps et des alternatives aux élèves ?

Enfin, un questionnement plus large s'impose : considérant le nombre important d'élèves inscrits en Rac1, faut-il considérer cette étape comme une véritable opportunité de consolidation, ou bien comme une année de transition que certains jeunes suivent essentiellement faute d'alternative, alors qu'ils disposent déjà, pour une partie d'entre eux, des compétences nécessaires pour intégrer directement l'ECGC ou la Matupro ? Et si, pour certains, le Rac1 reflète surtout une volonté d'éviter l'apprentissage (pour des raisons liées au futur salaire attendu, au statut social et prestige perçus, aux attentes parentales ou encore aux stratégies d'ascension sociale – Abrassart & al, 2020), ne conviendrait-il pas de proposer d'autres formes de transition, mieux adaptées et qui ne prolongent pas inutilement le parcours scolaire ?

En somme, les dispositifs de raccordement montrent toute leur utilité et leur efficacité, mais ils amènent aussi à s'interroger sur le système scolaire dans son ensemble : doit-il chercher avant tout à rationaliser les parcours, ou à offrir à chaque élève la possibilité de réaliser pleinement son potentiel, même au prix d'un chemin plus long et moins « efficace » au regard des standards institutionnels ?

Un bilan mitigé pour la 12e année certificative

Lancée en 2020, la 12e année certificative a pour objectif de donner aux élèves une nouvelle chance d'obtenir leur certificat VG. Le dispositif reste cependant limité en termes de public, avec seulement une cinquantaine d'élèves concernés chaque année.

Si la majorité parvient effectivement à décrocher le certificat VG, leur insertion dans la formation professionnelle demeure difficile : beaucoup connaissent des parcours fragmentés, marqués par des transitions prolongées, des périodes hors du système scolaire ou des interruptions de formation.

Malgré une année supplémentaire consacrée à la consolidation des acquis, ces élèves réussissent globalement moins bien que ceux issus de VG niveau élémentaire. À ce stade, les résultats à moyen terme restent mitigés et ne permettent pas de démontrer l'efficacité du dispositif.

Les dispositifs de transition accompagnant l'accès à la formation professionnelle : un soutien insuffisant face à la fragilité des parcours

L'analyse des parcours des élèves passés par les dispositifs de transition préparant à l'insertion en formation professionnelle — préapprentissage, école de la transition (EdT) et école de l'accueil (EdA) — met en évidence des résultats contrastés. Ces structures jouent indéniablement un rôle de passerelle vers la formation professionnelle (CFC ou AFP), mais leur efficacité demeure limitée, particulièrement pour les publics les plus vulnérables, signalant des obstacles à l'adaptation ou des choix réajustés en cours de formation.

Dans le cas du préapprentissage et du secteur préprofessionnel de l'EdT, environ 60% des élèves accèdent à une formation professionnelle l'année suivante, confirmant ainsi leur utilité. Toutefois, cette réussite reste partielle puisqu'un nombre non négligeable d'élèves voient leur entrée en formation certifiante retardée, ou connaissent des redoublements ou des ruptures de parcours après une première insertion. Surtout, une proportion non négligeable d'élèves demeure hors système de formation référencée, ce qui souligne les limites de ces dispositifs comme appui durable pour certains profils.

La situation est encore plus préoccupante pour le secteur SAS de l'EdT et pour l'EdA, malgré l'accompagnement proposé. Les taux d'accès directs à une formation professionnelle y sont très faibles, notamment en raison de difficultés scolaires persistantes ou de lacunes linguistiques. Ces dispositifs enregistrent une part importante de sorties du système scolaire dans les années qui suivent, tandis que les trajectoires réussies restent rares et souvent marquées par des retards ou des interruptions.

Ces résultats montrent que, malgré la réorganisation du système induite par la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), l'efficacité des dispositifs de transition pour les élèves peu solides scolairement n'a pas véritablement progressé. Au contraire, on observe une tendance à la multiplication et à la prolongation des passages par des structures transitoires, avec un maintien du nombre préoccupant d'élèves hors système.

Plus largement, ces constats invitent à questionner le système scolaire vaudois dans son ensemble. Le fait qu'un si grand nombre d'élèves aient besoin d'un « sas » entre l'école obligatoire et la formation professionnelle, et que ce sas ne suffise pas toujours à sécuriser les parcours, souligne les difficultés structurelles de la transition. L'exigence d'autonomie, de maturité et de proactivité requise par l'entrée en apprentissage paraît trop élevée pour une part importante des jeunes, en particulier ceux qui rencontrent déjà des obstacles scolaires, linguistiques ou personnels.

Dès lors, plusieurs questions se posent :

- Le système n'attend-il pas trop tôt des compétences d'adultes de la part d'élèves encore jeunes, parfois indécis ou en manque d'assurance ?

- Les dispositifs actuels offrent-ils un accompagnement suffisant en matière d'orientation, de recherche de place de formation et de soutien à la continuité dans le parcours ?
- Comment éviter que l'entrée dans une filière professionnalisante ne se traduise par une sortie prématurée du système ?

En somme, les dispositifs de transition jouent un rôle clé, et le système doit continuer à offrir des passerelles diversifiées et flexibles, afin de répondre à la pluralité des besoins des jeunes. Imposer une transition immédiate risquerait, au contraire, d'accroître les situations d'échec, d'errance sans solution référencée et de décrochage.

Cependant, les résultats indiquent que les dispositifs actuels ne constituent pas une réponse pleinement satisfaisante face aux difficultés rencontrées lors de l'insertion en formation professionnelle. Ils révèlent, plus fondamentalement, une tension entre les attentes institutionnelles et la réalité des parcours individuels, invitant à repenser en profondeur la manière dont l'école prépare et accompagne les élèves vers la formation et l'emploi.

Les effets positifs inattendus de la LEO sur les parcours des élèves de l'école de maturité

Il était légitime de craindre qu'en dirigeant davantage d'élèves vers l'école de maturité — en particulier ceux issus de parcours non linéaire, orientés en VG en fin de 8e année puis réorientés en VP en fin de 9e ou 10e — le taux d'échec en maturité gymnasiale augmente. Les résultats indiquent au contraire une progression des taux de réussite après la mise en œuvre de la LEO. Cette amélioration peut s'expliquer par une amélioration générale du niveau des élèves, par une adaptation du système et des pratiques évaluatives à une plus grande diversité des profils, ou encore par un renforcement de la qualité de l'enseignement. Quelles qu'en soient les causes, la baisse redoutée du niveau moyen ne s'est pas produite.

Le taux d'obtention de la maturité gymnasiale en trois ans a augmenté de 4 points, aussi bien chez les élèves ayant suivi un parcours linéaire dans la filière la plus exigeante du secondaire I que chez ceux issus de parcours non linéaires. Cette progression confirme que l'ouverture accrue vers la maturité gymnasiale n'a pas compromis la réussite dans les délais attendus.

La filière gymnasiale se distingue également par une combinaison de performances particulièrement stables : un taux de certification dans la durée réglementaire supérieur à celui des autres filières du secondaire II, des taux de promotion annuels élevés et stables après la première année. Bien que le taux de promotion en première année soit le plus faible du cycle gymnasial, il demeure supérieur à celui observé dans les autres filières. Une fois cette étape franchie, les parcours sont réguliers, avec peu de redoublements et une grande stabilité jusqu'à la certification. Autrement dit, la maturité gymnasiale est la filière où les trajectoires se déroulent le plus conformément aux attentes, ce qui confirme la nécessité de préserver ces acquis dans le cadre de la réforme MAT-EO.

Allongement des parcours : opportunités, limites et risques à anticiper

Les résultats observés dans les filières professionnelles mettent en évidence des contrastes importants entre les CFC en trois ou quatre ans, même si ces deux parcours ne sont pas directement comparables puisqu'ils diffèrent par la complexité des contenus et les métiers

visés. Ainsi, les élèves engagés dans un CFC en quatre ans connaissent plus souvent des parcours prolongés et un risque accru de non-obtention du diplôme par rapport à ceux inscrits dans une formation en trois ans. Transposés au contexte de la réforme qui portera la maturité gymnasiale de trois à quatre ans, ces constats — sans constituer des prédictions — peuvent être considérés comme des signaux d'alerte. L'allongement du cursus, combiné à des exigences académiques renforcées, pourrait rendre les parcours plus instables, en accroissant les risques de redoublement, de réorientation ou d'abandon. Sans dispositifs de soutien adaptés, les élèves les moins solides pourraient ainsi être davantage exposés à des retards ou à des échecs dans leur parcours. Une telle hypothèse mérite d'être prise en compte dans la réflexion globale entourant le projet.

Un risque de renforcement des inégalités sociales doit également être considéré. Dans un système plus long et plus exigeant, les élèves favorisés (notamment ceux dont les parents disposent d'un statut socio-économique élevé ou ceux qui maîtrisent pleinement la langue d'enseignement) sont plus susceptibles de poursuivre leur trajectoire sans retard et de bénéficier pleinement de l'année supplémentaire. À l'inverse, les élèves issus de milieux moins dotés risquent davantage d'allonger leur parcours ou de décrocher, accentuant les écarts de réussite déjà existants.

Par ailleurs, le passage à un cursus de quatre ans retarde d'une année l'accès à une formation tertiaire et, par conséquent, l'accès au marché du travail et à un premier revenu, ce qui peut représenter un frein supplémentaire pour les familles modestes. Alors que les ménages disposant de ressources suffisantes peuvent absorber ce décalage temporel, les élèves issus de milieux moins favorisés peuvent subir une pression financière plus forte, voire être contraints de renoncer à la maturité gymnasiale pour entrer plus tôt dans la vie active. Ce mécanisme risque, lui aussi, de contribuer à un creusement des inégalités sociales.

La durée des études comme facteur clé de réussite : ce que les trajectoires ECG révèlent pour une maturité en quatre ans

L'analyse longitudinale des parcours en ECG met en évidence la sensibilité des trajectoires scolaires à la durée des études et aux retards accumulés dès les premières années de formation. Bien que près de 70% des élèves finissent par obtenir le certificat ECG, seuls 55% y parviennent dans les trois années prévues, et les prolongations deviennent un facteur déterminant pour expliquer les interruptions ou les réorientations ultérieures. Ce phénomène se répercute directement sur la poursuite vers les maturités spécialisée ou professionnelle : moins d'un tiers des élèves termine la maturité dans la durée théorique de quatre ans, et à peine 45% y parviennent même avec prolongation. Les retards initiaux constituent donc un point de fragilité majeur des parcours, réduisant significativement les chances d'atteindre une maturité.

Ces résultats éclairent de manière utile la réflexion engagée dans le cadre du projet MAT-EO. En effet, le passage à une maturité gymnasiale en quatre ans ne pourra atteindre pleinement ses objectifs que si les conditions d'apprentissage offertes aux élèves limitent la fréquence des prolongations et sécurisent les trajectoires. L'expérience de l'ECG montre que les élèves les plus en difficulté tendent à accumuler des retards, compromettant ainsi l'accès aux titres finaux.

Les constats tirés de l'ECG invitent à considérer avec attention l'accompagnement nécessaire dans un modèle de maturité gymnasiale en quatre ans : renforcement du soutien dès la première année, vigilance sur les mécanismes de redoublement, et gestion fine des seuils d'exigence. Une réforme réussie devra garantir que la réduction de la durée théorique du parcours (pour le modèle 10+4) n'accroisse pas la proportion d'élèves confrontés à des obstacles scolaires, mais permettre au contraire des parcours fluides, encadrés et équitables.

Impact des conditions d'entrée sur les trajectoires et la réussite : leçons de l'ECG et de la maturité pour le parcours court 10+4 de MAT-EO

Les résultats présentés dans ce rapport montrent que l'élargissement des conditions d'accès à la maturité gymnasiale et à l'ECG, au cours de la dernière décennie, n'a pas conduit à une dégradation des performances. Malgré une augmentation notable des effectifs et l'arrivée d'élèves potentiellement moins bien préparés, les taux de réussite sont restés globalement stables. Ce constat suggère que les établissements et les professionnels ont ajusté leurs pratiques d'enseignement, d'accompagnement et d'évaluation pour intégrer ces nouveaux publics et maintenir un niveau d'efficacité comparable.

Dans cette perspective, la question d'un éventuel durcissement des conditions d'accès dans le cadre du futur parcours 10+4 de MAT-EO doit être examinée avec prudence. En effet, une sélection plus restrictive modifie principalement la composition des cohortes, mais pas nécessairement le taux d'échec à l'intérieur du système. Les mécanismes d'adaptation institutionnelle tendent à stabiliser les niveaux de réussite, indépendamment du seuil d'entrée retenu. Autrement dit, une politique d'accès plus exigeante ne garantit pas, en soi, une diminution du taux d'échec ; elle déplace en amont la sélection sans en modifier fondamentalement les effets en aval.

Ce constat met en lumière l'importance des processus internes au système éducatif – en particulier la manière dont les premières années de formation structurent les trajectoires ultérieures. Les analyses menées sur l'ECG montrent que les retards accumulés dès les premières étapes de la scolarité postobligatoire constituent un déterminant majeur de l'accès à la maturité professionnelle ou spécialisée. Dans la perspective de MAT-EO, ces observations suggèrent que la réussite du parcours 10+4 dépendra moins du niveau d'exigence placé à l'entrée que de la capacité du système à accompagner les élèves dans la transition vers la maturité et à limiter les ruptures susceptibles de fragiliser leur progression.

Pistes d'amélioration

L'analyse met en évidence plusieurs pistes d'amélioration du système scolaire vaudois en lien avec les dispositifs de transition.

1. Accompagnement individualisé post-transition

La mise en place ou le renforcement d'un suivi post-transition apparaît essentiel afin de limiter les sorties prématurées et de soutenir les parcours au-delà des dispositifs. L'accompagnement devrait être particulièrement ciblé pour les publics les plus vulnérables (élèves allophones,

primo-arrivants, jeunes du SAS), en intégrant également un soutien psychosocial et des mesures adaptées d'orientation, comme le préconise Ayer (2024).

2. Articulation du système

Les résultats soulignent la nécessité d'une meilleure articulation entre le secondaire I et le secondaire II, ainsi qu'avec le monde professionnel. La réforme du cadre légal de l'école obligatoire ne peut produire ses effets sans une politique de transition cohérente vers le secondaire II, différenciée selon les publics et étroitement coordonnée avec les entreprises formatrices et les structures d'orientation. Cette coordination semble être un point faible persistant du système. À cet égard, un travail conjoint sur les exigences scolaires, les dispositifs de soutien et les conditions d'accès aux filières de formation permettrait d'assurer une meilleure continuité des parcours.

3. Flexibilité et diversité des parcours

La temporalité des trajectoires scolaires doit être pensée de manière souple. Certains jeunes connaissent des pauses, des démarrages différés ou des réintégrations tardives ; cela plaide pour des dispositifs de transition flexibles et pour le développement de parcours modulaires, permettant notamment une progression partielle (par exemple, débuter par une AFP avant d'évoluer vers un CFC) plutôt que de risquer une sortie sans diplôme.

4. Anticipation et prévention des ruptures

Il est nécessaire d'agir en amont, dès la fin du secondaire I, pour éviter que les dispositifs de transition ne deviennent des sas d'attente. Cela implique de renforcer l'orientation (stages, rencontres avec des entreprises, simulations de candidature), d'évaluer précocement les besoins des élèves et de développer des projets professionnels plus solides avant la sortie de l'école obligatoire (Bruno, Saujat & Félix, 2015).

5. Partenariats et incitations aux entreprises

La consolidation des liens école–entreprise est un autre enjeu central. Il se réalise à travers des partenariats formalisés (journées métiers, mentorat), un coaching pratique (CV, lettres, entretiens) et des incitations aux PME pour engager des apprentis au profil fragile (soutien financier, coaching en entreprise, médiation par le Case Management).

6. Pilotage et suivi statistique

Enfin, un pilotage renforcé et fondé sur des données fiables est nécessaire. Un monitoring systématique des flux postscolaires permettrait d'identifier les zones ou établissements où le risque de « sans solution » est élevé et d'y concentrer prioritairement les ressources et les partenariats avec les entreprises. Des études plus poussées, par exemple sur les facteurs de sortie prématurée, permettraient de compléter les indicateurs déjà existants.

6. BIBLIOGRAPHIE

Abrassart, A., Busemeyer, M. R., Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2020). Do adult foreign residents prefer academic to vocational education ? Evidence from a survey of public opinion in Switzerland. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 46*(15), 3314–3334. https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1517595

Ayer, G. (2024). Accompagner vers l'insertion professionnelle : L'importance de soigner les transitions dès le plus jeune âge. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *14*(01), 1.

Bachmann Hunziker, K. & Vuilleumier, P. (2022). *Expérimentation de la 12e année certificative : pratiques professionnelles et évaluation*. Lausanne : URSP.

Bruno, F., Saujat, F. & Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie, 193*.

Conseil d'État du canton de Vaud. (2023). *Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur le postulat Valérie Induni et consorts au nom Groupe socialiste – Loi sur l'enseignement obligatoire, 10 ans plus tard, où en est-on ? (22_POS_11)*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2022-2027/23 RAP_14_RC.pdf

CSRE (2023). *L'éducation en Suisse – rapport 2023*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2013). *Cadre général de l'évaluation. Années scolaires 2013-2014 et 2014-2015*. Canton de Vaud.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2022). *Cadre général de l'évaluation* (6e éd.). Canton de Vaud.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2010). *L'évaluation du travail de l'élève. Information aux parents*. 2e édition. Août 2010.

Moreau, J. (2004). *Compétences et facteurs de réussite au terme de la scolarité. Analyse des données vaudoises de PISA 2000*. Lausanne : URSP.

Moreau, J. (2007). *Compétences et contexte des élèves vaudois lors de l'enquête PISA 2003. Comparaison entre cantons, filières et types d'élèves*. Lausanne : URSP.

OECD. (2025). *The state of global teenage career preparation*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en

OFS (2015). *Transitions et parcours dans le degré secondaire II*. Neuchâtel : OFS

OFS (2021). *Transitions et parcours de formation dans l'école obligatoire : analyses longitudinales dans le domaine de la formation*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

OFS (2025). *Elèves de la pédagogie spécialisée : tableaux de base 2023/24*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire/pedagogie-specialisee.assetdetail.34107753.html