FICHE THEMATIQUE

REGION ACADEMIQUE PROVENCE-ALPES-COTE D'AZUR

MISSION INFORMATION - CONTROLE & ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DES FORMATIONS PAR APPRENTISSAGE

L'aide dans la construction des maquettes pédagogiques par les CFA

Dernière mise à jour : 27 septembre 2026

Table des matières

1 Propos liminaires 3

1.1 Un changement de paradigme attendu, une ingénierie de formation orientée « compétences » posée comme préalable et socle 3

1.2 L'action de formation doit être pensée de manière globale 3

2 Un principe à respecter : l'apprentissage relève de la formation initiale 4

2.1 L'apprentissage en tant que formation initiale 4

2.2 La place des compétences psychosociales dans les maquettes pédagogiques des CFA – Mise à jour27 septembre 2026 4

3 Les enseignements obligatoires et les volumes horaires associés 5

3.1 Des premiers constats issus du programme pluriannuel de contrôle 2023-2026 5

3.2 Les enseignements, « obligatoires » et facultatifs 6

3.2.1 Les enseignements « obligatoires » 6

3.2.2 Les enseignements « facultatifs » 6

3.3 Les volumes horaires 7

3.3.1 Une base indicative : les grilles horaires des enseignements sous statut scolaire 7

3.3.2 Une base réglementaire : les volumes horaires d'enseignement en CFA à respecter strictement en apprentissage 8

3.3.3 Un repère indicatif mais à adapter à la modalité « apprentissage » de la formation : la grille horaire « scolaire », avec des formes de rééquilibrage à avoir notamment en faveur des enseignements généraux 9

3.3.4 Un second aménagement par rapport à la grille horaire « scolaire » : le poids des coefficients 10

3.3.5 D'autres aménagements possibles en fonction des profils accueillis et des niveaux de formation. Par exemple, le cas des compétences en littératie et en numératie dans les diplômes de niveau 3 et 4. 10

3.4 Quid des dispositifs et modalités pédagogiques portés par chaque référentiel et/ou par les rénovations pour un ensemble donné de diplômes ? 12

3.4.1 Des exemples en CAP et en baccalauréats professionnels – Mise à jour 27 septembre 2026 12

4 Et quelle place donnée dans les maquettes pédagogiques au réinvestissement des savoirs expérientiels développés en entreprise ? 14

4.1.1 La place des pratiques réflexives dans les maquettes pédagogiques : au cœur des enseignements et/ou dans le cadre de temps spécifiques ? 14

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

4.1.2 Une piste en BTS : l'atelier de professionnalisation ou atelier professionnel 15
4.1.3 Pour aller plus loin 17
5 La multimodalité des enseignements dont à distance 17
5.1 Le concept de multimodalité : approche globale 17
5.2 Les actions de formation à distance 19
6 Les autres paramètres à prendre en compte dans la construction des maquettes pédagogiques 19
6.1 L'accompagnement et le soutien au parcours au cœur des actions de formation en apprentissage 19
6.2 Des formes de sécurisation dans les parcours de formation en apprentissage : des parcours inspirants intégrant des formes des « SAS » préalables au démarrage du cycle de formation 22
7 Plusieurs points de vigilance à prendre en compte par les CFA 24
7.1 Le CFA est-il en capacité d'assurer la totalité des enseignements ? 24
7.2 Le volume horaire d'enseignement respecte-t-il strictement le minimum défini par décret pour les diplômes des Ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur ? 24
7.3 Le travail en autonomie ou encore en « auto-formation » n'est pas une action de formation 24
7.4 Le volume d'enseignement en CFA est calculé en fonction de la durée du contrat. Un apprenti ne peut bénéficier d'une réduction du volume horaire d'enseignement en raison de dispenses d'épreuves ou de bénéfices de notes … 27
7.4.1 Point de vigilance n°1 : Toute dispense d'épreuves ou tout bénéfice de notes est à vérifier auprès du rectorat (service des examens et concours), dans le doute et pour éviter toute mauvaise surprise au moment de l'inscription de l'apprenti à l'examen. 27
7.4.2 Point de vigilance n°2 : Le positionnement pédagogique de l'apprenti reste obligatoire. 27
7.4.3 Point de vigilance n°3 : Le volume horaire minimum d'enseignement en CFA s'apprécie en fonction de la durée du contrat. Dans le cas d'un prolongement du contrat suite à un échec à l'examen, le volume horaire d'enseignement sera fixé uniquement en référence au décret n°2020-624 du 22 mai 2020. 28
7.4.4 Point de vigilance n°4 : Le cas spécifique des formations habilitées au CCF 28
7.4.5 Point de vigilance n°5 : Ce volume horaire min. d'enseignement s'entend en CFA. Les pratiques de délégation d'enseignement aux entreprises signataires de contrats d'apprentissage d'une partie de ces volumes horaires ne sont pas autorisées 29
8 Les sites de référence à consulter 30
8.1 Les sites nationaux (liste non exhaustive) 30
8.2 Les sites académiques 30
8.3 Focus sur les enseignements généraux – Mise à jour 27 septembre 2026 31
8.3.1 Pour les CAP et les baccalauréats professionnels 31
8.3.2 Pour le BP 31
8.3.3 Pour les BTS 31

1 Propos liminaires

1.1 Un changement de paradigme attendu, une ingénierie de formation orientée « compétences » posée comme préalable et socle

IMPORTANT (à lire absolument)

Cette fiche ressource a vocation à accompagner les CFA dans la construction de leurs maquettes pédagogiques de formation, et notamment en leur donnant des repères, conseils et points de vigilance.
Dans tous les cas, un enjeu est d'emblée posé : celui d'**engager les équipes pédagogiques** dans un véritable changement de paradigme dans la construction des maquettes pédagogiques.

La Loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » du 5 septembre 2018 a immanquablement permis un développement massif de l'apprentissage.
Mais force est de constater qu'elle n'a pas modifié en profondeur les pratiques en matière de pédagogie de l'alternance.
Alors que le sous-titre de la Loi portait sur l'enjeu de l'édification d'une société de la compétence, alors qu'une vaste transformation des certifications professionnelles s'est opérée depuis, donnant lieu à des référentiels construits par blocs de compétences et par compétences, des héritages du passé inspirent encore les équipes pédagogiques dans l'élaboration des programmes de formation.
En effet, ces programmes se construisent trop souvent encore à partir d'un première entrée centrée connaissances (« savoirs associés »). Ils prennent dès lors la forme de progressions disciplinaires.
Si dans la majorité des cas des liens sont faits avec les compétences, cette pratique héritée d'un passé et d'un modèle « scolaire », contraint souvent le CFA à se restreindre à une transmission de connaissances, théoriques.

C'est donc **un vrai changement de paradigme** qui est attendu dans la construction des programmes de formation, et la présente notice d'aide dans la construction d'une nouvelle ingénierie de formation orientée « compétences » en poursuit l'objectif (cf notamment l'une des priorités pédagogiques du programme pluriannel de contrôle 2023-2026 – Priorité n°3 : tableau stratégique de formation par compétences ou TSF). La consultation du bilan de ce programme, notamment de la priorité 3 est conseillée.

Une des conséquences directes : on attendra des maquettes pédagogiques qu'elles soient construites par blocs de compétences, avec leurs volumes horaires affectés.

1.2 L'action de formation doit être pensée de manière globale

En appui du Précis de l'apprentissage (DGEFP, 2021), les actions de formation par apprentissage ont pour objet de permettre au titulaire du contrat d'apprentissage :

- **d'obtenir une certification professionnelle (diplôme ou titre inscrit au RNCP) ;**
- **de suivre une formation générale, théorique et pratique complétant la formation reçue en entreprise ;**
- **d'acquérir un socle de connaissance nécessaire à l'exercice de la citoyenneté ;**
- **de développer des aptitudes permettant une poursuite d'études.**

Il faut donc penser les maquettes pédagogiques et les grilles horaires associées de manière globale, couvrant l'ensemble de ces objets.
La répartition des grandes masses de volume horaires relève bien de la responsabilité de chaque OFA.

La présente fiche leur apporte des conseils et recommandations, ainsi que plusieurs points de vigilance afin d'agir sur ce sujet en toute responsabilité.

2 Un principe à respecter : l'apprentissage relève de la formation initiale

2.1 L'apprentissage en tant que formation initiale

En effet, il faut rappeler la spécificité de la formation par apprentissage, qui relève de la formation professionnelle initiale, et poursuit des objectifs doubles d'insertion professionnelle et dans la société.

> *Article L6211-1* *« L'apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation. Il contribue à l'insertion professionnelle. Il a pour objet de donner à des travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles ».*

Cela suppose donc que les enseignements ne se limitent pas exclusivement au domaine professionnel (ou donnent une part prépondérante au domaine professionnel au détriment du domaine général), mais ouvrent l'apprenti(e) à des compétences plus transversales (type compétences psychosociales très recherchées par les entreprises) qui nourrissent le futur professionnel et le citoyen.
Pour en savoir plus sur le développement des compétences psychosociales, au cœur des enjeux de rénovation progressive de tous les référentiels, consulter la fiche ressource sur le livret d'apprentissage.

De ce fait, les maquettes pédagogiques des CFA donneront au volume des enseignements généraux et au développement de ces compétences psycho-sociales une place au moins égale à celui dédié aux enseignements professionnels.

2.2 La place des compétences psychosociales dans les maquettes pédagogiques des CFA – Mise à jour27 septembre 2026

Suivant l'article L.6231-2 du code du travail qui liste l'ensemble des missions et obligations des CFA, il est attendu des CFA que des actions de formation / sensibilisation soient proposées aux apprentis sur :

- la mixité / égalité femmes – hommes ;
- la mixité des métiers et égalité professionnelle ;
- l'égalité des chances et lutte contre toutes les formes de discrimination ;
- la promotion de la diversité ;
- la prévention du harcèlement, …

En outre, il faut noter la volonté du Gouvernement de renforcer la prévention de la santé et de la sécurité au sein des CFA et d'en faire même à terme une mission supplémentaire (cf « Plan qualité et lutte contre la fraude dans la formation professionnelle »).

Plus encore, le Ministère de l'éducation nationale, propose depuis la rentrée 2015, que chaque apprenant de l'école au lycée (et donc au CFA …) mette en œuvre un parcours éducatif permettant l'acquisition progressive de connaissances et de compétences qui s'accumulent tout au long de son cheminement en formation initiale. Plus d'information sur le site EDUSCOL : https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee.
Ce parcours éducatif se décline en 4 à 5 composantes :

- le parcours Avenir ;
- le parcours d'Education artistique et culturelle ;
- le parcours éducatif de santé ;
- le parcours citoyen de l'élève ;
- le parcours culture scientifique et technique (spécificités de l'académie d'Aix-Marseille).

https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee.
Les CFA pourront se questionner sur les moyens à sa disposition pour s'inscrire dans une continuité de ces parcours, en particulier lorsqu'il accueille des apprentis dans les formations de niveaux 3 et/ou 4.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Aujourd'hui, l'inscription des compétences dites psycho-sociales dans les maquettes de formation devient un enjeu et un objectif.

Note de cadrage pour une culture commune en faveur du développement des compétences psychosociales à l'école – Mai 2026.

Rapport IGÉSR « Compétences psychosociales. Soutenir la promesse émancipatrice de l'École républicaine », octobre 2025
Le rapport propose des leviers concrets pour inscrire durablement les compétences psychosociales au cœur des pratiques éducatives :

- prendre appui au quotidien sur ces compétences pour enrichir les postures professionnelles dans tous les temps de la scolarisation ;
- intégrer, dans l'enseignement et la vie scolaire, la construction et la mobilisation des compétences psychosociales ;
- renforcer leur acquisition dans le cadre d'activités complémentaires, centrées sur l'analyse de situations vécues par les élèves en lien avec les apprentissages

Pour aller plus loin, lire la notice d'aide à la construction du livret d'apprentissage.

3 Les enseignements obligatoires et les volumes horaires associés

3.1 Des premiers constats issus du programme pluriannuel de contrôle 2023-2026

Extrait du bilan intermédiaire du programme pluriannuel de contrôle 2023-2026, pages 10 et 11

Focus BTS	Problématiques récurrentes	Alertes et points de vigilance	Plan d'actions correctives à attendre
Volumétrie horaire (nombre d'heures minimum en CFA et répartition des heures) / Réf. Fiches Q7E14 et Maquettes pédagogiques en apprentissage	**Gestion des volumes horaires :** Confusion entre volumes déclarés et réels Part importante d'examens blancs parfois excessive (plus de 200 h parfois) Volumes dédiés aux évaluations non dissociés E-learning représentant jusqu'à 17% du volume total **Lacunes pédagogiques :** **Absence quasi systématique** de volumes dédiés aux développement de compétences transversales (citoyenneté, transition numérique / écologique, engagement, ….), ou encore de formations relatives aux obligations des CFA dans ses missions cf Article L.6231-2 du code du travail (mixité / égalité femmes - hommes, mixité des métiers et égalité professionnelle, égalité des chances et lutte contre toutes les	**Alertes majeures :** **Non-respect des seuils minimums obligatoires (1350h pour les BTS) :** **Plusieurs alertes faites pour des programmes de formation de :** - 382h en 1ère année seulement - 855h seulement mentionnées (au lieu de 1350h) - 900h seulement pour un BTS 2 ans - 1175h	**Mise en conformité immédiate** des volumes horaires défaillants **Contrôle renforcé** des CFA en situation d'ALERTE **Audit approfondi** des maquettes pédagogiques Amélioration pédagogique **Renforcement des activités transversales liées à l'entrepreneuriat, aux transformations numériques et écologiques, aux compétences psychosociales …**

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

	formes de discrimination, promotion de la diversité, prévention du harcèlement, …). **Une question à poser sur la place des dispositifs de réexploitation des savoirs expérientiels (cf Note N°13 de France compétences).**		

3.2 Les enseignements, « obligatoires » et facultatifs

Par définition, le programme de formation doit comprendre tous les enseignements, sans distinction, préparant aux épreuves définies dans chaque règlement d'examen des diplômes de l'éducation nationale ou de l'enseignement supérieur.
Il comprend donc des enseignements généraux, professionnels et technologiques, ainsi que des actions de positionnement, d'évaluation et d'accompagnement.

On distingue parmi les enseignements, ceux présentant un caractère obligatoire de ceux dits « facultatifs » relatifs aux épreuves facultatives).

3.2.1 Les enseignements « obligatoires »

Il s'agit plus généralement de tous les enseignements directement concernés par les épreuves de l'examen.
A la différence de la formation continue, la préparation d'un diplôme par la voie de l'apprentissage oblige le CFA à inscrire chaque apprenti à l'ensemble des épreuves obligatoires, à l'exception des dispenses auxquelles ils auraient droit.
C'est le cas par exemple de l'éducation physique et sportive en CAP et en baccalauréat professionnel,

> **Une vigilance est portée à chaque CFA sur ce sujet**, notamment ceux qui ont pu basculer avec la réforme de l'apprentissage, de contrat de professionnalisation au contrat d'apprentissage.
> **En effet, il s'avère que plusieurs OF qui se sont ouverts récemment à l'apprentissage n'en maitrisent pas tous les codes et les contraintes ….**
> Une fiche ressource spécifique (accessible depuis la page régionale ou directement en cliquant ici) vise à recenser les spécificités de chaque contrat d'alternance, et met également en lumière les attentes spécifiques et les obligations fixées par les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur en tant que ministères certificateurs.

3.2.2 Les enseignements « facultatifs »

Si tous les enseignements sont obligatoires en formation initiale sous statut scolaire, cela n'est pas le cas en apprentissage, du moins pour les enseignements qui n'ont pas d'épreuves de certification correspondantes (le cas dans certains CAP des arts appliqués et culture artistique) ou encore pour les enseignements dont les épreuves sont facultatives (exemple dans certains CAP pour les langues).
Pour mémoire : Au sujet des épreuves facultatives, voir les textes en vigueur concernant les enseignements dispensés sous statut scolaire (Accès direct aux textes de référence en cliquant ici).

En conséquence, si les apprentis ne souhaitent pas s'inscrire dans des épreuves facultatives, le CFA n'a pas l'obligation de dispenser cette formation. Du moins, dans l'absolu.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Par commodité (et pour des raisons financières dans certains cas), certains CFA font le choix de ne pas inscrire les apprentis aux épreuves facultatives. En cela, cette position ne va pas dans le sens de l'intérêt des apprentis (puisque seules les notes supérieures à la moyenne sont prises en compte dans le cas des épreuves facultatives). En principe, les apprentis devraient avoir le choix, et ce choix ne devrait pas être contraint par une position de principe du CFA.

En outre, le caractère facultatif des épreuves ne signifie pas la moindre importance que les CFA doivent accorder à leurs enseignements, et notamment pour accompagner chaque apprenti vers l'insertion professionnelle et/ou la poursuite d'études à court ou moyen terme.
Cette disposition vaut pour tous les diplômes.
Cela est d'autant plus vrai en BTS pour l'épreuve facultative commune à tous les étudiants : "l'engagement étudiant", dans un contexte où l'engagement des apprenants est fortement encouragé.

Plus de détail sur les dispositifs pour favoriser l'engagement des apprentis dans la fiche qualité pédagogique Q12E21 - Indicateur QualiOpi 12 / Eduform 21. Cette épreuve orale de 20 minutes sans préparation vise à identifier les compétences, connaissances et aptitudes acquises par le candidat dans le cadre de ses activités bénévoles prévues par l'article L611-9 du code de l'éducation.
Pour plus de détail, consulter Légifrance pour connaitre les modalités de l'unité facultative "engagement étudiant".

3.3 Les volumes horaires

3.3.1 Une base indicative : les grilles horaires des enseignements sous statut scolaire

En l'absence de grilles officielles nationales dédiées à l'apprentissage, les grilles horaires des formations sous statut scolaire sont des préconisations pertinentes dans la détermination des volumes horaires d'enseignement dans les maquettes pédagogiques des CFA, puisqu'elles indiquent notamment la répartition des volumes horaires entre les disciplines, en particulier au sein des enseignements généraux comme au sein des enseignements professionnels.
Les CFA y puiseront également d'autres repères utiles et nécessaires, comme par exemple, les intitulés des disciplines et des autres dispositifs d'enseignement qui résultent de la transformation de la voie professionnelle

C'est dans un esprit d'information et d'accompagnement qu'un fichier d'aide et de repère est proposé aux CFA (accès au fichier en cliquant directement ici) incluant des propositions par type de BTS – *Fichier mis à jour à la suite de la publication de l'arrêté de l'arrêté du 22 janvier 2024 modifiant l'arrêté du 21 novembre 2018 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel*

Avertissement
Le fichier ne peut avoir force de loi et s'imposer en tant que telle aux OFA. Seules les grilles horaires dites officielles (publiées par le Ministère certificateur) pour la formation initiale sous statut scolaire uniquement, s'imposent à tous les établissements dispensant des formations sous statut scolaire en CAP, en Bac pro ou encore en BTS.
Par conséquent, les données apportées par le fichier ne peuvent être assimilées à des préconisations, académiques, régionales voire nationales. Les OFA demeurent libres d'adapter les volumes horaires du plan de formation en fonction de ses choix et des positionnements des apprentis, mais dans le respect du volume horaire minimum défini par le Ministère certificateur (cf décret n°2020-624 du 22 mai 2020).
Les CFA engagent sur ce sujet leurs responsabilités vis-à-vis du Ministère certificateur.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Le fichier excel est construit sur les bases suivantes :

- un onglet par grille ;
- quatre grilles cibles (CAP, Bac pro, BP, BTS) ;
- chaque grille contient des cellules protégées (pour faciliter les calculs automatiques qu'elle propose) et des cellules non protégées (en rouge, à renseigner par l'OF-CFA) ;

Parmi les cellules à renseigner :

- le volume horaire d'enseignement total proposé par l'OF-CFA (a minima, l'OF-CFA est tenu de respecter les seuils déterminés par le décret n°2020-624 du 22 mai 2020) ;
- le nombre d'alternance en OF-CFA (pour déterminer le volume horaire moyen hebdomadaire) ;
- si l'OF-CFA le souhaite, les volumes horaires d'enseignement par discipline projetés.

Le fichier a une double utilisation :

- le CFA reporte le volume horaire d'enseignement minimal à respecter en fonction de la durée du contrat d'apprentissage. Il renseigne le nombre de semaines de formation en OFA sur l'ensemble du cycle. Le tableau indique alors et de manière automatique un volume horaire moyen, mais l'OFA reste libre de l'adapter en fonction des positionnements des apprentis mais dans le respect du volume horaire minimum défini par le Ministère certificateur ;
- la partie "Soutien au parcours » dont le volume horaire est indépendant des volumes horaires affectés aux enseignements généraux et professionnels peut servir utilement à proposer aux alternants des actions de positionnement, d'évaluation et d'accompagnement / entrainement / révisions / préparation à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études selon le cas ;
- s'il le souhaite également, le CFA complète les horaires qu'il a choisis par discipline d'enseignement et le fichier lui permet de comparer ses données aux % de la grille repère.

3.3.2 Une base réglementaire : les volumes horaires d'enseignement en CFA à respecter strictement en apprentissage

La durée de la formation en CFA correspond aux seuils minimums fixés par décret par le Ministère de l'éducation nationale.

Le CFA se conformera strictement à ces seuils pour chacun des diplômes de l'Education nationale.

L6211-2 : *« La durée de formation en centre de formation tient compte des exigences propres à chaque niveau de qualification et des orientations prévues par les conventions ou les accords de branches nationaux ou conclus à d'autres niveaux territoriaux mentionnés à l'article L. 2261-23.*
Sous réserve, le cas échéant, des règles fixées par l'organisme certificateur du diplôme ou titre à finalité professionnelle visé, cette durée ne peut être inférieure à 25 % de la durée totale du contrat ».

Nota bene : pour les diplômes relevant du Ministère de l'Education nationale, seul le décret n°2020-624 du 22 mai 2020 s'applique.

Décret n°2020-624 du 22 mai 2020 : *« Pour les diplômes professionnels relevant de l'éducation nationale, les durées de formation minimales exigées pour l'inscription à l'examen sont les suivantes :*

- ***CAP : 800 heures (2 ans) ou 400 heures (1 an)***
- ***Baccalauréat professionnel : 1850, 1350 ou 675 heures (respectivement pour 3 ans, 2 ans ou 1an)***
- ***Mention complémentaire : 400 heures (1 an)***
- ***Brevet professionnel : 800 heures (2 ans) ou 400 heures (1 an)***
- ***Brevet des métiers d'art : 1350 heures (2 ans) ou 675 heures (1an)***
- ***BTS : 1350 heures (2 ans) ou 675 heures (1an)***

Dès l'instant où une réduction ou un allongement de la durée du contrat d'apprentissage est proposée à la suite du positionnement d'un apprenti, la durée de formation est calculée selon une règle de prorata-temporis.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Ainsi, la durée de formation minimale est définie en fonction de la durée du contrat d'apprentissage.

Le prorata temporis s'applique à la durée pleine du contrat supérieur (on diminue la durée du contrat) – exemple en bac pro :

- pour une formation en 15 mois, on applique le prorata sur 1350*15/24 (soit environ 844 h)
- pour une formation en 8 mois, on applique le prorata sur 675*8/12 (soit 450 h).

Le tableau suivant propose les principaux volumes horaires calculés au prorata-temporis en fonction de la durée du contrat d'apprentissage :

Volumes horaires min. par mois d'exécution du contrat (prorata temporis)	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
CAP	200	233	267	300	333	367	**400**	433	467	500	533	567	600	633	667	700	733	767	**800**
BAC PRO	338	394	450	506	563	619	**675**	731	788	844	900	956	1013	1069	1125	1181	1238	1294	**1350**
MC	200	233	267	300	333	367	**400**												
BP	200	233	267	300	333	367	**400**	433	467	500	533	567	600	633	667	700	733	767	**800**
BMA	338	394	450	506	563	619	**675**	731	788	844	900	956	1013	1069	1125	1181	1238	1294	**1350**
BTS	338	394	450	506	563	619	**675**	731	788	844	900	956	1013	1069	1125	1181	1238	1294	**1350**

A noter *la proposition de modification des données pour la 3ème année de bac pro (en raison de l'inexactitude de la règle édictée par le Ministère – toujours à l'étude par la DGESCO. Une modification de la FAQ nationale sera faite le cas échéant).*

Volumes horaires min. par mois d'exécution du contrat (prorata temporis)	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
CAP	833	867	900	933	967	1000	1033	1067	1100	1133	1167	**1200**
BAC PRO	1392	1434	1476	1518	1560	1602	1644	1686	1728	1770	1812	**1850**

3.3.3 Un repère indicatif mais à adapter à la modalité « apprentissage » de la formation : la grille horaire « scolaire », avec des formes de rééquilibrage à avoir notamment en faveur des enseignements généraux

Une seule variable caractérise la base de calcul : une proposition indicative de répartition des % entre les enseignements généraux, les enseignements professionnels et le dispositif d'accompagnement pour tenir compte des rythmes d'alternance entre entreprise et OF-CFA.

Pour la formation initiale sous statut scolaire et suivant les grilles horaires, la répartition définie par le Ministère certificateur est la suivante :

Scolaire	EG	EP	Accompagnement / Soutien au parcours	TOTAL
CAP	**28,6%**	**59,6%**	**11,8%**	**100,0%**
BAC PRO	**40,8%**	**48,3%**	**10,9%**	**100,0%**

Compte tenu du temps de présence des apprentis en entreprise, il s'agira de privilégier, en CFA, en particulier les compétences qui sont moins développées en entreprise. Par exemple, les compétences transversales qui relèvent des programmes des enseignements généraux.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Ainsi, la proposition de répartition en apprentissage est la suivante :

Apprentissage (proposition)	EG	EP	Accompagnement / Soutien au parcours	TOTAL
CAP	43,0%	45,0%	12,0%	100,0%
BAC PRO	50,0%	40,0%	10,0%	100,0%

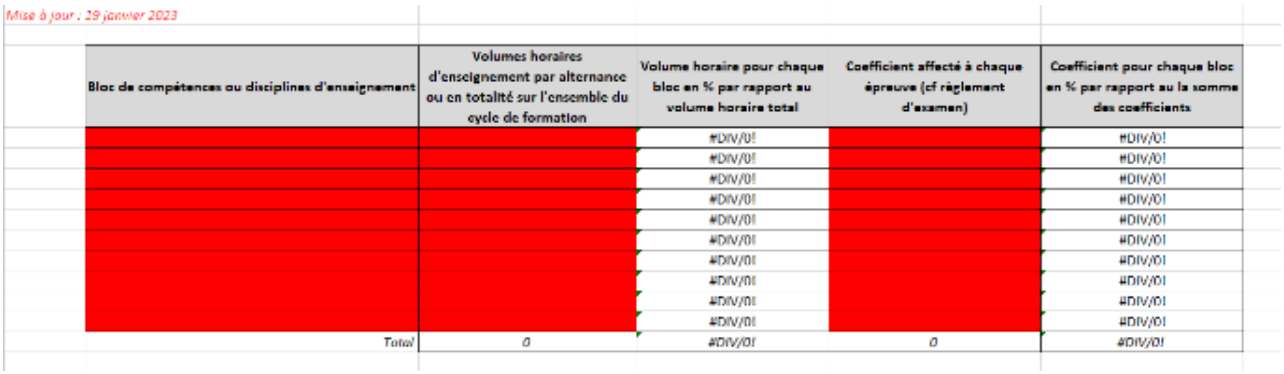
Cette proposition peut être amenée à évoluer en fonction des remarques qui pourraient être faites.

3.3.4 Un second aménagement par rapport à la grille horaire « scolaire » : le poids des coefficients

Cette réflexion est complétée sur les conseils d'Isabelle Colombari, Inspectrice d'académie – Inspectrice pédagogique régionale économie gestion de l'académie d'Aix-Marseille par un nouvel onglet dans le fichier excel d'aide cité supra.

Cet onglet permet de comparer
- les % calculés par le rapport volumes horaires d'enseignement par bloc / volume horaire total,
- et les % calculés par le rapport coefficient d'épreuve par bloc / somme des coefficients.

Les écarts peuvent conduire à revoir la répartition totale ou spécifique à certains blocs.


Mise à jour : 19 janvier 2023

Bloc de compétences ou disciplines d'enseignement	Volumes horaires d'enseignement par alternance ou en totalité sur l'ensemble du cycle de formation	Volume horaire pour chaque bloc en % par rapport au volume horaire total	Coefficient affecté à chaque épreuve (cf règlement d'examen)	Coefficient pour chaque bloc en % par rapport au la somme des coefficients
		#DIV/0!		#DIV/0!
		#DIV/0!		#DIV/0!
		#DIV/0!		#DIV/0!
		#DIV/0!		#DIV/0!
		#DIV/0!		#DIV/0!
		#DIV/0!		#DIV/0!
		#DIV/0!		#DIV/0!
		#DIV/0!		#DIV/0!
		#DIV/0!		#DIV/0!
Total	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!

3.3.5 D'autres aménagements possibles en fonction des profils accueillis et des niveaux de formation. Par exemple, le cas des compétences en littératie et en numératie dans les diplômes de niveau 3 et 4.

On ne saurait sous-estimer la nécessité d'évaluer la situation de chaque postulant à l'apprentissage, en particulier issu du collège et plus généralement, pour l'accès aux certifications de niveau 3 et 4, sur les compétences en littératie et en numératie (et au-delà à des compétences plus transversales) tant ces compétences peuvent gêner considérablement les apprentissages et le parcours de formation.

Le contrôle du niveau de maitrise des compétences en littératie et en numératie s'avère plus que jamais indispensable, en particulier pour les entrants en CAP et en bac pro (mais comment ne pas l'envisager en BTS, en adaptant bien entendu leur contenu).
S'agissant des tests, les CFA consulteront la fiche thématique Positionnement pédagogique en apprentissage.

Pour la mise en œuvre de dispositifs de renforcement en littératie et en numératie, les CFA pourront prendre appui sur l'arrêté du 22 janvier 2024 modifiant l'arrêté du 21 novembre 2018 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel, qui précise les modalités de mise en œuvre des groupes à effectifs réduits s'appuyant sur les besoins des élèves pour renforcer l'acquisition des savoirs fondamentaux.
Les enseignements de français et de mathématiques en seconde et en première professionnelle sont concernés par cette mesure.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Les inspecteurs de l'éducation nationale enseignement général de l'académie d'Aix-Marseille dans un courrier daté du 23 février 2024 souhaitent attirer l'attention sur quelques éléments relatifs à la mise œuvre de ces groupes à effectifs réduits :

Qu'appelle-t-on « groupes à effectifs réduits » ?
Ce sont :

- des heures disciplinaires de mathématiques et de français prévues dans la grille horaire élève, bénéficiant d'une pédagogie adaptée aux besoins des élèves grâce aux faibles effectifs ;
- des temps pour accompagner les élèves au plus près de leurs besoins, selon les périodes et les objets travaillés, l'effectif d'un des groupes pouvant être très réduit ;
- des séances d'enseignement répondant aux objectifs des programmes disciplinaires et intégrées dans la progression des apprentissages de la classe.

Ce ne sont pas :

- des heures supplémentaires pour les élèves ;
- un cours dédoublé et une répartition figée des élèves de la classe sur toute l'année scolaire ;
- des séances entièrement consacrées à la remédiation ou la consolidation.

Comment constituer les groupes à effectifs réduits ?

- en s'appuyant fortement sur les tests de positionnement pour repérer les besoins, puis sur les évaluations au fil de l'année. La composition des groupes peut donc changer en cours d'année (évaluation régulière des élèves et prise en compte des différents domaines de connaissances) ;
- en rendant possible une grande dissymétrie des effectifs entre les groupes ;
- en prenant aussi le partis pris de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise des élèves selon l'objectif pédagogique visé ;
- een conservant des temps en classe entière afin de maintenir le fil des apprentissages tout au long de l'année. Cela implique que ce soit le professeur de la classe qui prenne en charge les deux groupes.

Les alternatives possibles dans le cas de public à besoins éducatifs particuliers

Dans le cas de public à besoins éducatifs particuliers, de mineurs non accompagnés (dont la barrière de la langue ne permet pas de garantir une réussite au diplôme y compris dans le cas d'allongement de la durée de contrat d'apprentissage ou encore de dispositifs préparatoires à l'apprentissage proposés par certains OPCO), etc.), il peut être proposé des parcours ciblant un titre professionnel en lieu et place d'un diplôme (au mieux, ciblage d'un TP de même niveau et de même secteur et métier qu'un diplôme déjà proposé par le CFA) voire d'un titre à finalité professionnelle
Pour rappel toutefois le point de vigilance transmis dans la dernière lettre d'actualités du 9 septembre 2022 :
"*Point de vigilance : L'accès à un titre professionnel est conditionné*
Si le décret n°2016-954 du 11 juillet 2016 précise bien que le titre professionnel peut être préparé par la voie de l'apprentissage, en plus de la VAE et de la formation continue, l'arrêté du 11 juillet 2016 indique que pour accéder à la préparation par la voie de l'apprentissage d'un titre professionnel, le jeune doit justifier d'une des conditions suivantes :
Être titulaire d'un diplôme ou d'une certification professionnelle attestant d'au moins un niveau V de qualification ;
Être éligible au droit au retour en formation initiale au sens de l'article D. 122-3-1 du Code de l'éducation : être un jeune âgé de 16 à 25 ans révolus sortant du système éducatif sans diplôme ou ne possédant que le diplôme national du brevet ou le certificat de formation générale".
Mais contrairement au titre professionnel du Ministère du Travail, le titre à finalité professionnelle (de branche) n'est pas conditionné à la détention d'un diplôme de niveau 3 et n'a pas de restriction de public éligible au contrat d'apprentissage.
A titre d'exemple le lien vers le site de France Compétences décrivant les attendus et voies d'accès du titre à finalité professionnelle serveur en restauration :
https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/31402/#ancre5

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Extrait : « La formation est accessible à des personnes n'ayant pas encore d'expérience professionnelle. Le candidat doit être en capacité de lire et comprendre des écrits simples (fiches techniques, consignes, etc.), de rédiger des informations élémentaires (transmission d'informations ou liste de produits manquants par exemple), de réaliser des opérations de calcul et de conversion simples, de s'exprimer correctement en français (relation client) et de se faire comprendre au sein d'un collectif de travail ». - Par conséquent, ce type de certification peut présenter une alternative intéressante pour des publics « ascolaires » ou présentant des difficultés, du fait de leur origine, à être diplômé y compris au niveau 3 en raison de la nature des épreuves de l'enseignement général (mineurs non accompagnés par exemple). Pour ce public en particulier, le parcours conduisant à cette certification ne devrait pas minimiser l'importance de la maîtrise des bases de la langue française et intégrer un « SAS » préalable ou des modules portant par exemple sur des contenus de FLE (Français langue étrangère) voire de CléA (certificat de connaissances et de compétences professionnelles). Il faut également voir le titre à finalité professionnelle comme une première étape d'un parcours de formation pouvant se prolonger vers un diplôme.

3.4 Quid des dispositifs et modalités pédagogiques portés par chaque référentiel et/ou par les rénovations pour un ensemble donné de diplômes ?

3.4.1 Des exemples en CAP et en baccalauréats professionnels – Mise à jour 27 septembre 2026

Propos liminaires

Dès l'instant où le CFA propose un diplôme de l'éducation nationale ou de l'enseignement supérieur, il est tenu de s'inscrire dans la transformation de la voie professionnelle, qui a conduit à une refonte des modalités de formation dans les diplômes professionnels.

Pour mémoire, l'Etat a procédé à la reconstruction totale du système de formation professionnelle et de l'apprentissage à partir des besoins des jeunes, des actifs et des entreprises.

La transformation de la voie professionnelle résulte :

- d'un processus de concertation nationale autour de l'apprentissage, la formation professionnelle et l'assurance chômage lancé en novembre 2017 en étroite collaboration avec le ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le Ministère du Travail ;
- et d'une mission sur l'avenir de la voie professionnelle lancée en octobre 2017.

Les deux processus ont abouti,

- pour l'une à la publication le 22 février 2018 d'un rapport co-signé par Céline Calvez et Régis Marcon : « Transformer le lycée professionnel – Former les talents aux métiers de demain » ;
- pour l'autre à la promulgation de la Loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » le 5 septembre 2018 visant une transformation de grande ampleur de la formation professionnelle, initiale (scolaire et apprentissage) et continue, pour une mise en œuvre pleinement opérationnelle à l'échéance 2021.

Cette transformation a mis en avant de nouveaux dispositifs pédagogiques (comme le chef d'œuvre, la co-intervention, l'accompagnement renforcé, …).

Ces dispositifs sont par principe vecteurs de cette transformation et les CFA ne peuvent s'en dessaisir.

Un exemple : le cas des activités de projet (succédant au « chef d'œuvre » en CAP et en baccalauréat professionnel

Les apprentis, quelle que soit leur modalité de formation, ont l'obligation de passer l'épreuve du chef d'œuvre. Ils ne sont pas considérés comme des candidats individuels et ne sont donc pas dispensés de cette épreuve. C'est le cas également des apprentis qui suivent une formation 100% à distance.

La DGESCO, dans un message du 8 septembre 2020, précisait les points suivants : « *L'article D337-3-1 du code de l'éducation prévoit notamment que les candidats sous statut scolaire et les apprentis préparant une des spécialités de certificat d'aptitude professionnelle mentionnées au premier alinéa de l'article D. 337-2 réalisent, au cours de leur formation conduisant au diplôme, un chef d'œuvre en relation*

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

avec la spécialité préparée. Ce chef d'œuvre peut prendre appui sur tous les enseignements (y compris les arts appliqués, l'anglais, ...), puisque par nature, le chef d'œuvre est pluridisciplinaire (réf. Texte en vigueur en cliquant ici).
L'évaluation certificative du chef d'œuvre s'applique dès la session 2021 pour les CAP et la session 2022 pour les baccalauréats professionnels. ***La réglementation s'applique également aux apprentis quelle que soit la durée de formation. Le chef d'établissement ou directeur du centre de formation s'assure que tous les jeunes sont engagés dans un projet et que les conditions matérielles et pécuniaires de chaque projet permettent la réalisation et l'évaluation du chef-d'œuvre, et ce quelle que soit la modalité certificative.***
En cas de cursus d'un an préparant au CAP, le choix du chef-d'œuvre est adapté à cette durée et sa réalisation se concentre sur cette période.

Les CFA mettant en œuvre les diplômes de l'Education nationale veilleront à prendre comme référence les vade-mecum publiés pour accompagner la transformation de la voie professionnelle (CAP et Baccalauréat professionnel) – accessibles sur le site Eduscol en cliquant directement ici.
Parmi les ressources proposées, voir en particulier :

- l'accompagnement personnalisé en CAP (lien eduscol) ;
- le soutien au parcours en baccalauréat professionnel (lien eduscol) ;
- la co-intervention dans la voie professionnelle (lien eduscol). Des exemples de séances en co-intervention mathématiques / cuisine (Source : Sites nationaux de ressources Hôtellerie-Restauration et Tourisme).
- la réalisation d'un projet et d'un chef d'œuvre en voie professionnelle (lien eduscol). Pour rappel, l'académie d'Aix-Marseille a créé un espace public (**Tribu**) accessible à l'ensemble des équipes pédagogiques et de direction, proposant de nombreuses ressources produites par le groupe de travail académique dédié, ainsi que l'ensemble des textes officiels relatifs au projet de chef-d'œuvre + lien vidéo à consulter : https://youtu.be/VzdhlXdYrJ8 ;
- la note de service du 15-12-2025 instituant au sein du baccalauréat professionnel un parcours personnalisé permettant aux élèves de terminale de baccalauréat professionnel de se préparer à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études. En complément, le lien sur le site Eduscol et l'accès au diaporama du collège des inspecteurs de l'éducation nationale de l'académie d'Aix-Marseille

Il est également recommandé de consulter les fiches d'auto-évaluation proposées par la DGESCO, dont celles spécifiques sur la transformation de la voie professionnelle,

- La co-intervention
- Le chef d'œuvre
- L'accompagnement personnalisé
- La consolidation des acquis
- La préparation à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études : consulter la Fiche synthèse sur le parcours personnalisé permettant aux candidats de se préparer à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études, DGESCO – septembre 2026. Extrait : « *Lorsque le projet de l'élève est de poursuivre par la voie de l'apprentissage, le suivi du parcours de préparation à l'insertion professionnelle peut être préconisé par l'équipe pédagogique, selon les besoins de l'élève (…) Ce parcours peut aussi intégrer des temps d'immersion dans des établissements ou des centres de formation ou en milieu professionnel sous la forme de stages, afin de favoriser la découverte de certaines activités professionnelles en lien avec le projet d'orientation post bac sous statut scolaire ou par apprentissage (…) Au-delà de ce partenariat, les séances dédiées à l'insertion professionnelle doivent permettre : une information des élèves sur les leviers mobilisables en faveur de leur mobilité et de leur évolution professionnelle : l'apprentissage jusqu'à 29 ans (…)* ».

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

4 Et quelle place donnée dans les maquettes pédagogiques au réinvestissement des savoirs expérientiels développés en entreprise ?

4.1.1 La place des pratiques réflexives dans les maquettes pédagogiques : au cœur des enseignements et/ou dans le cadre de temps spécifiques ?

Dans une dernière étude du CEREQ (L'apprentissage après les réformes, décembre 2025), il est fait état que « les situations intermédiaires - ces situations où les apprentis relient la théorie à la pratique - semblent de leur côté faciliter la transition école/entreprise ».

C'est d'ailleurs ce que Béatrice Delay met en avant dans la note n°13 publiée en mai 2025 par France compétences (« Comment articuler connaissances théoriques et savoirs d'action dans les formations en alternance ? », Béatrice Delay- Cheffe de projet Direction Évaluation à France compétences).

Résumé de l'intervention de Béatrice Delay au sein du groupe de travail régional ALTIN

(lien direct vers la présentation de ce groupe de travail)

© Synthèse générée par l'IAG et amendée.

La présentation porte sur une étude en cours sur la qualité pédagogique et organisationnelle de l'apprentissage visant à définir une lecture opérationnelle de la qualité.

En résumé :

1. **La qualité comme efficacité du modèle d'alternance**

La qualité doit être appréhendée en revenant à la singularité constitutive du modèle de l'alternance. L'étude cherche à identifier les facteurs favorables à la sécurisation de la montée en qualification des apprentis et à la construction de leur identité professionnelle.
Il est crucial de distinguer la qualité de l'apprentissage de la conformité réglementaire (lutte contre la fraude) et des seules performances (taux d'insertion ou de diplomation).

2. **Le postulat de l'alternance intégrée**

Un modèle d'apprentissage efficace renvoie à un système intégré et collaboratif. La responsabilité formative doit y être partagée, discutée et coordonnée entre l'organisme de formation par apprentissage (OFA) et l'entreprise, évitant la partition artificielle entre théorie et pratique.

3. **Les cinq hypothèses pour favoriser la valeur apprenante (Rôle du CFA)**

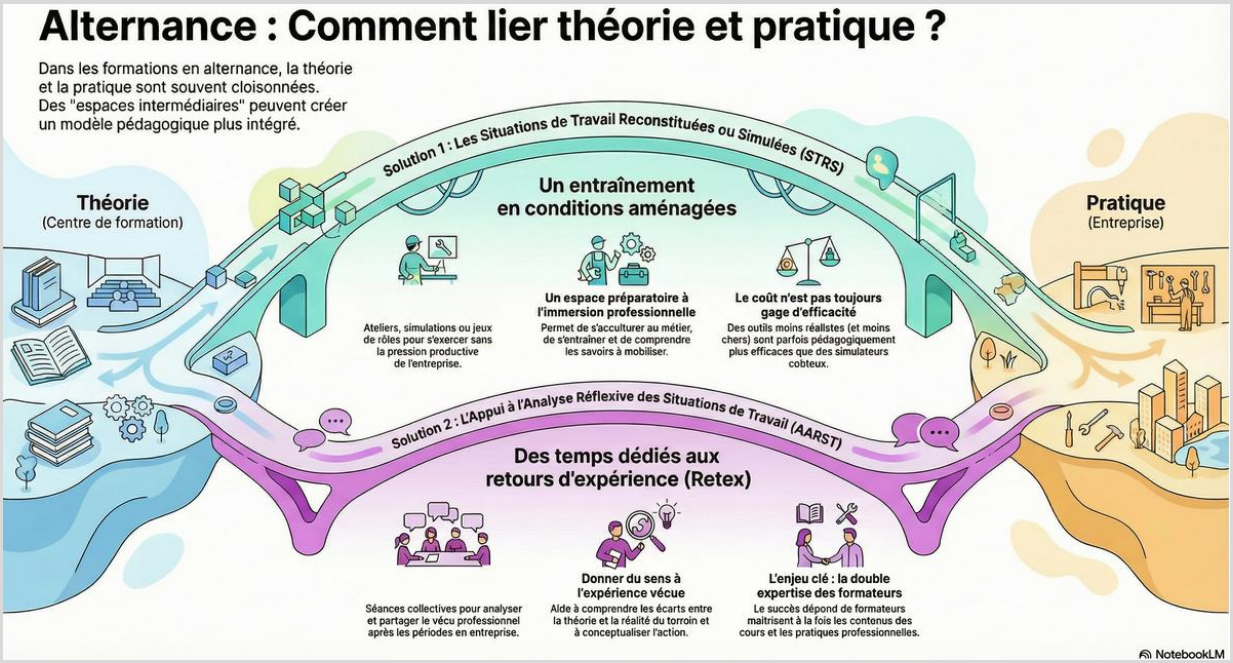
La valeur apprenante de l'expérience des apprentis est favorisée lorsque les OFA jouent un rôle stratégique, résumé par cinq hypothèses clés :

- Négocier et sélectionner les partenaires : Les OFA doivent avoir la marge de manœuvre pour négocier, voire refuser des entreprises d'accueil qui appréhendent l'apprenti uniquement sous l'angle de leur capacité productive, négligeant leur responsabilité formative.
- Mettre en place des Espaces Intermédiaires (EI) : Les OFA doivent permettre aux apprentis de se confronter à des situations de travail reconstituées ou simulées (STRS) (via cas pratiques, jeux de rôle, réalité virtuelle, etc.). Ces espaces offrent un sas préparatoire et sécurisé avec un droit à l'erreur et permettent de compenser les apprentissages non couverts par le périmètre d'activité de l'entreprise.
- Structurer l'analyse réflexive : Les OFA doivent mettre en place des espaces d'appui à l'analyse réflexive après les périodes en entreprise. Ces moments dédiés aident les apprentis à mettre des mots sur les situations rencontrées et à rendre intelligibles les écarts entre les prescriptions du centre et la réalité de l'entreprise.
- Maintenir un échange continu : Les OFA doivent initier un échange continu avec les structures d'accueil (et l'apprenti) sur la nature et la temporalité des apprentissages tout au long du cursus.

- Soutenir la fonction formative des entreprises : Les OFA doivent aider concrètement les entreprises à investir leur responsabilité formative. Cela implique de sensibiliser les acteurs (Maîtres d'apprentissage, RH) au référentiel de certification (souvent méconnu) et d'aider l'entreprise à identifier les activités emblématiques pour construire une ingénierie de parcours pertinente.

L'étude, dont les résultats sont attendus au premier semestre 2026, vise à fournir des recommandations qui pourraient, à terme, permettre de revisiter les instruments de régulation de la politique publique, comme l'intégration de la dimension qualitative dans le financement des OFA.

Autre représentation (schématique) générée par l'IAG



Pour aller plus loin : lire le bilan du nouveau programme pluriannuel de contrôle 2026-2029 (partie dédiée à la réflexivité).

4.1.2 Une piste en BTS : l'atelier de professionnalisation ou atelier professionnel

L'atelier de professionnalisation ou atelier professionnel se présente comme un dispositif pédagogique essentiel conçu pour être un lieu d'intégration des savoirs et de développement de la professionnalité des apprenants.
Proposé à l'origine pour la formation professionnelle sous statut scolaire, il pourrait avoir une utilité importante en apprentissage s'il permet de développer les pratiques réflexives et l'articulation entre les temps d'alternance en entreprises et en CFA.

Définition
L'atelier de professionnalisation est défini comme un espace pédagogique privilégié et une modalité d'enseignement et de formation et un lieu complémentaire aux périodes de stage ou d'alternance, permettant de poursuivre le développement des compétences professionnelles.
Il est ancré sur un contexte organisationnel et vise à répondre à des problématiques professionnelles spécifiques. Il s'appuie sur des situations professionnelles réelles, simulées, vécues ou observées. Dans certains domaines (comme le BTS Comptabilité et Gestion), il nécessite obligatoirement le recours au Progiciel de Gestion Intégré (PGI) et aux ressources numériques

Le triple objectif visé

- La mobilisation intégrée et transversale des compétences

L'atelier permet de mobiliser de façon intégrée et transversale les compétences et savoirs associés au diplôme. Il reconstitue les liens entre les situations de travail attachées aux différents processus métier. Il est le lieu privilégié pour établir le lien entre les enseignements professionnels et les enseignements plus généraux. Le croisement des regards disciplinaires donne davantage de sens aux différents champs de savoirs

- L'approfondissement et le développement de la professionnalité

L'atelier permet de

- approfondir des compétences "métier" en travaillant à partir de situations d'actualité et en mettant en exergue les innovations ;
- développer l'identité professionnelle ;
- développer les compétences relationnelles et langagières ainsi que les compétences comportementales nécessaires à l'exercice du métier ;
- développer l'autonomie des apprenants dans l'organisation et la coordination de leurs travaux, la conception de démarches, et l'analyse des résultats obtenus

- Le suivi et l'analyse réflexive du parcours

L'atelier permet de suivre et d'infléchir l'évolution de l'apprenant dans son parcours de professionnalisation. Il se présente comme un lieu privilégié pour la préparation, la réalisation et l'exploitation des périodes d'immersions professionnelles (stages ou alternance) L'atelier permet également de procéder à une analyse réflexive sur le sens et le contenu des situations rencontrées, transformant ainsi l'expérience en professionnalité attendue

Il sert enfin à préparer les supports nécessaires à la constitution des éléments de dossiers pour la certification, notamment le passeport professionnel, en lien avec les stages réalisés

Organisation et modalités pédagogiques

L'organisation de l'atelier de professionnalisation repose sur :

- la collaboration entre les formateurs : Il implique la collaboration de plusieurs formateurs travaillant de façon coordonnée et souvent de façon simultanée (co-intervention ou co-animation) ;
- la pluridisciplinarité : Les séances sont idéalement co-animées par un binôme de formateurs. Tous sont concernés, y compris ceux des enseignements généraux pour assurer le croisement des regards disciplinaires ;
- la souplesse et l'adaptation : L'équipe pédagogique dispose d'une enveloppe horaire qu'elle peut gérer avec souplesse. L'annualisation des heures peut être envisagée pour une meilleure gestion ;
- des moyens adaptés : Les établissements doivent mettre à disposition des espaces dédiés et des équipements (matériels et logiciels) permettant de simuler le contexte professionnel

Point de vigilance : Les heures d'atelier ne doivent en aucun cas être détournées de leur finalité (le cours magistral par exemple) ni utilisées comme des heures d'enseignement classique. La finalité porte sur une démarche globale d'analyse et de conceptualisation de la situation professionnelle, au-delà de la simple mise en œuvre de techniques.

En résumé, l'atelier de professionnalisation est le cœur réflexif de la formation en BTS, où la théorie rencontre la pratique dans un environnement simulé ou réel, permettant à l'étudiant de faire la jonction entre les disciplines et de formaliser son identité professionnelle sous le regard croisé de l'équipe pédagogique

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

4.1.3 Pour aller plus loin

Le groupe de travail ALTIN initié en région Provence-Alpes-Côte d'Azur fin 2025 s'est fixé comme objectif d'expérimenter outils, procédures et ressources sur le thème de la réflexivité à la rentrée 2026 (lien direct vers la présentation de ce groupe de travail).

Dans l'attente des premiers résultats qui seront publiés dans les prochains « FIL Apprentissage », les acteurs de l'apprentissage pourront nourrir leurs propres réflexions à partir des ressources suivantes (liste non exhaustive) :

- Revue Education permanente – Dossier « Faire de la didactique professionnelle aujourd'hui », n°244, septembre 2025.
- Le « Guide pratique de la pédagogie de l'alternance », de l'observatoire de la métallurgie et l'OPCO 2i (2022).
- La note n°13 publiée en mai 2025 par France compétences (« Comment articuler connaissances théoriques et savoirs d'action dans les formations en alternance ? », Béatrice Delay).
- Des fiches ressources proposées par la mission régionale :
  - ***La nouvelle fiche ressource sur « Le livret d'apprentissage », dont une partie est entièrement dédiée au développement des pratiques réflexives***
  - *La fiche qualité pédagogique Q13E23*
  - *La fiche « Formation en situation de travail en apprentissage »*
  - *La grille modèle d'explicitation de situations de travail.*
- L'expérimentation FESTA (formation en situation de travail en apprentissage). A consulter la page internet dédiée au bilan des deux vagues d'expérimentation de 2023 à fin 2024, avec la mise à disposition du bilan global et d'un kit « FESTA ».
- Les conclusions et recommandations du programme pluriannuel de contrôle 2023-2026, et notamment les éléments portant sur la priorité pédagogique n°3 (La construction de tableaux stratégiques de formation par compétences - à lire dans le bilan) et si besoin les fiches associées : la fiche qualité pédagogique Q28E44 (en particulier les compétences attendues du maître d'apprentissage pour former les apprentis dans le cadre de la formation en situation de travail et celles pour assurer le suivi et l'accompagnement des apprentis, pages 9 à 14), la fiche notice d'aide à la construction du tableau stratégique de formation par compétences.
- Autres ressources proposées par l'OPCO AKTO : le Guide pratique AFEST (Mettre en place une action de formation en situation de travail), le Guide pratique de la formation interne, le « Guide de l'apprenti : accompagner efficacement l'apprenti dans son parcours professionnel ».

5 La multimodalité des enseignements dont à distance

Pour développer la pédagogie de l'alternance, l'Observatoire de la métallurgie et l'Opco 2i dans son document repère Pédagogie de l'alternance (publié en novembre 2022) met en avant trois concepts clefs : l'individualisation, la réflexivité et l'accompagnement.
La multimodalité des enseignements participe largement à l'enjeu d'individualisation de la formation.

Au-delà, la multimodalité des enseignements intègre également les actions de formation à distance.

5.1 Le concept de multimodalité : approche globale

Le concept de multimodalité en formation consiste à proposer une variété de modalités pédagogiques propices à la différenciation pédagogique.
Elles peuvent comprendre :

- du présentiel et/ou du distanciel,
- de l'auto-formation accompagnée présentielle et/ou distancielle,
- du travail collaboratif présentiel et/ou distanciel,

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

- de la mise en situation professionnelle réelle et/ou simulée voire virtuelle.

Ce concept s'appuie sur une variabilité :

- des lieux (centre de formation, entreprise, hors centre : domicile, tiers-lieux, …dans le cas de formation à distance par exemple).
  A noter : le CFA peut déléguer une partie de la formation à un autre CFA, à l'entreprise, à d'autres partenaires.
- des temps (communication synchrone ou asynchrone)
- des acteurs (seul, en groupe, maître d'apprentissage ou tuteur en entreprise, accompagnateur technique, référent du parcours, accompagnateur méthodologique, formateur …),
- des activités (travail en initiative autonome, travail prescrit, réception des connaissances, production de savoirs – savoir-faire, échanges collaboratifs).

Dès l'instant où l'établissement aura à faire face à une mixité de publics, et pour une même ingénierie de formation, il suffira de jouer sur cette multimodalité pour atteindre les mêmes objectifs en termes de compétences à atteindre.
Ainsi, pour une compétence donnée ou un objectif professionnel à atteindre, les modalités pour y parvenir pourront varier en fonction du statut de l'apprenant et des modalités de formation qui lui seront propres.
Pour autant, la multimodalité ne suffira pas à compenser les différences dans les parcours des apprenants, et il conviendra de programmer des compléments d'heures spécifiquement dédiés à chaque statut d'apprenant dès leur retour d'alternance.
Plus de détail sur la multimodalité dans la fiche qualité pédagogique Q6E13 - Indicateur QualiOpi 6 / Eduform 13.

Pour illustrer le concept de multimodalité, la ressource suivante extraite en son temps du document « Développer la multimodalité dans les dispositifs modulaires de formation – Fiches conseils », Région Pays de la Loire (octobre 2016) peut constituer un point d'appui important.

Exemples de situations de formation \Caractéristiques de la situation	Centre(s) de formation (sur site et délocalisé)	Hors centre (cybercentre, domicile,...)	Lieu d'alternance en milieu professionnel	Communication synchrone	Communication asynchrone	Seul	En groupe	Tuteur en entreprise	Accompagnateur technique	Référent du parcours	Accompagnateur méthodologue	Formateur	Travail en initiative autonome	Travail prescrit	Réception des connaissances	Production de Savoirs, Savoir-Faire	Echanges collaboratifs	Exemples
	LIEU			TEMPS		ACTEURS							ACTIVITES					
Séance présentielle	X			X			X					X			X			Cours magistral, conférence,...
	X			X		X						X			X			Cours individuel,...
	X			X			X					X		X		X	X	Travaux pratiques, travaux dirigés,...
Séance distancielle		X		X			X		X			X		X	X	X	X	Classe virtuelle,...
		X		X		X			X			X			X			Visio-conférence, webinar,...
Autoformation accompagnée présentielle	X			X		X			X	X	X	X	X	X	X	X		Centre de ressources, laboratoire de langues,...
Autoformation accompagnée distancielle		X		X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X	Module de formation à distance avec outils de communication
Travail collaboratif présentiel	X			X			X				X	X		X		X	X	Activités en mode projet,...
Travail collaboratif distanciel		X		X	X		X		X		X	X		X		X	X	Activités en mode projet,...
Mise en situation professionnelle réelle	X			X			X					X		X	X	X		Applications professionnelles en plateaux techniques, logiciels professionnels, chantier école,...
			X	X		X		X					X	X	X	X		Applications professionnelles en stages
Mise en situation professionnelle virtuelle	X			X		X	X		X			X		X	X		X	Simulateur, Serious Games,... en centre
		X		X	X	X	X		X			X		X	X		X	Simulateur, Serious Games,... à distance

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

5.2 Les actions de formation à distance

Tout le détail à lire avec attention dans la fiche ressource Q19E31, dont les obligations spécifiques pour la formation à distance, les mentions obligatoires dans chaque CERFA de contrat d'apprentissage, dans chaque convention de formation, ainsi que les points de vigilance concernant les preuves d'exécution et le cadre réglementaire d'actions de formation.

6 Les autres paramètres à prendre en compte dans la construction des maquettes pédagogiques

6.1 L'accompagnement et le soutien au parcours au cœur des actions de formation en apprentissage

Pour développer la pédagogie de l'alternance, l'Observatoire de la métallurgie et l'Opco 2i dans son document repère Pédagogie de l'alternance (publié en novembre 2022) met en avant trois concepts clefs : l'individualisation, la réflexivité et l'accompagnement.
Cette partie traitera en particulier de la place que souhaitent donner les équipes de direction des CFA à l'accompagnement dans l'emploi du temps, évoluant dans le contenu et les modalités au fur et à mesure des besoins des apprenants au cours de leur parcours de formation.

Propos liminaire : l'accompagnement au cœur de la réforme de la voie professionnelle

A noter la publication de l'arrêté de l'arrêté du 22 janvier 2024 modifiant l'arrêté du 21 novembre 2018 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel

- *Remplacement des termes : « consolidation des acquis / accompagnement personnalisé / accompagnement au choix d'orientation » par : « **soutien au parcours** »*
- *Le soutien au parcours s'adresse à tous les élèves selon leurs besoins afin de les accompagner dans leur parcours de choix et d'orientation. En fin d'année scolaire de terminale professionnelle, un parcours différencié est proposé aux élèves leur permettant, soit de préparer une insertion professionnelle, soit de préparer une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.*

A noter les modifications suivantes :

- *Article D333-2 / Modifié par Décret n°2024-122 du 19 février 2024 - art. 2*

« Des dispositifs d'accompagnement personnalisé sont mis en place pour tous les élèves selon leurs besoins dans les classes de seconde, première et terminale préparant aux baccalauréats général, technologique et professionnel.
Ils comprennent des activités de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise progressive par l'élève de son parcours de formation et d'orientation. Ils prennent notamment la forme de travaux interdisciplinaires.
Un dispositif de tutorat est proposé à tous les élèves, pour les aider à construire leur parcours de formation et d'orientation ».
*NOTA : Conformément à l'article 6 du décret n° 2024-122 du 19 février 2024, ces dispositions sont applicables **à compter de la session 2024** des diplômes de certificat d'aptitude professionnelle, brevet professionnel, mention complémentaire, baccalauréat professionnel et brevet des métiers d'art.*

- La note de service du 15-12-2025 instituant au sein du baccalauréat professionnel un parcours personnalisé permettant aux élèves de terminale de baccalauréat professionnel de se préparer à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études. En complément, le lien sur le site Eduscol. Accès également au diaporama du collège des inspecteurs de l'éducation nationale de l'académie d'Aix-Marseille

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

La part de l'accompagnement dans les grilles horaires en formation initiale sous statut scolaire étant de 11,8% en CAP et de 10 % en bac pro, on pourrait fixer arbitrairement à 10% celle en apprentissage et généralisé ce ratio à l'ensemble des formations en apprentissage.
Soit selon le rythme d'alternance propre à chaque CFA ou chaque diplôme :

- hebdomadaire : une demi-journée (10% de 35h, soit de 3 à 4 h hebdomadaire)
- journée (2J), de 1,5 à 2h environ (10% de 14h).

Dès lors, il revient aux équipes de direction, en concertation avec leurs équipes pédagogiques de positionner au cœur de l'emploi du temps (et non en périphérie pour éviter des risques de « fuite » ou de formes de désintérêt ….) ces temps dédiés à l'accompagnement dans l'emploi du temps.
Pour en maximiser l'offre, les choix peuvent s'entendre :

- pour un groupe d'alternants d'une même classe,
- pour un groupe d'alternants d'un même niveau de classe,
- pour un groupe d'alternants d'un même diplôme,
- pour un groupe d'alternants d'un même niveau de diplôme,
- pour tout alternant au sein d'un CFA, et ce quel que soit le diplôme et le niveau de classe.

Plus la cible sera élargie, plus les équipes pédagogiques à mobiliser seront importantes et meilleur sera le financement, mais aussi plus difficile l'organisation sera à mettre en place.
Entre ces deux extrêmes, chaque CFA trouvera, par essais – erreurs, l'organisation qui sera la plus adaptée à sa situation. Cette organisation ne sera pas forcément figée pour l'ensemble de l'année, elle pourra évoluer d'une période de formation à une autre, fonction aussi de la disponibilité des formateurs (cf Fiche pratique Tableaux stratégiques de formation par compétences – découpage du cycle en périodes de formation).

Cette nouvelle organisation, en « barrettes d'enseignement » offre ainsi de nouvelles opportunités pédagogiques aux équipes pédagogiques :

- travailler différemment, de manière interdisciplinaire, par compétence, ….
- enseigner selon d'autres modalités, en co-intervention (en CAP et en bac pro) ou en co-enseignement en BTS, en mode projet et de manière pluridisciplinaire (par exemple dans le cas du chef d'œuvre en CAP et en bac pro),
- mais également évaluer à des temps différenciés des groupes d'apprenants « prêts » à être évalués en contrôle en cours de formation, ….
- Et surtout aussi, proposer une offre plus modulaire, par période de formation, pour des accompagnements plus personnalisés suivant les besoins des apprenants.

S'agissant de cette offre « modulaire », elle sera à construire en jouant sur plusieurs facteurs :

- Le nombre d'apprenants cible : certains modules pourront être à effectifs « très réduits » (pour répondre à des besoins importants en termes de consolidation ou de remédiation) ou au contraire, à effectifs « plus grands » voire « très grands ». Ces différences en termes de dimensionnement des modules permettront d'en assurer le financement.

- Le contenu de l'enseignement et la place dans le cursus de formation.
  La partie dédiée à la consolidation des acquis sera notamment utilisée dès le début de la formation.
  Pour rappel, cette « consolidation des acquis » vise à soutenir les apprenants (en particulier en seconde CAP et seconde Bac pro) dans les disciplines de français et de mathématiques sur la base des résultats des tests de positionnement de début de seconde en littératie et en numératie.
  L'arrêté du 22 janvier 2024 modifiant l'arrêté du 21 novembre 2018 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel précise les modalités de mise en œuvre des groupes à effectifs réduits s'appuyant sur les besoins des élèves pour renforcer l'acquisition des savoirs fondamentaux.
  Les enseignements de français et de mathématiques en seconde et en première professionnelle sont concernés par cette mesure.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Les inspecteurs de l'éducation nationale enseignement général de l'académie d'Aix-Marseille dans un courrier daté du 23 février 2024 souhaitent attirer l'attention sur quelques éléments relatifs à la mise œuvre de ces groupes à effectifs réduits « Qu'appelle-t-on « groupes à effectifs réduits » ?
Ce sont :

- Des heures disciplinaires de mathématiques et de français prévues dans la grille horaire élève, bénéficiant d'une pédagogie adaptée aux besoins des élèves grâce aux faibles effectifs.
- Des temps pour accompagner les élèves au plus près de leurs besoins, selon les périodes et les objets travaillés, l'effectif d'un des groupes pouvant être très réduit.
- Des séances d'enseignement répondant aux objectifs des programmes disciplinaires et intégrées dans la progression des apprentissages de la classe.

Ce ne sont pas :

- Des heures supplémentaires pour les élèves.
- Un cours dédoublé et une répartition figée des élèves de la classe sur toute l'année scolaire.
- Des séances entièrement consacrées à la remédiation ou la consolidation.

Comment constituer les groupes à effectifs réduits ?

- En s'appuyant fortement sur les tests de positionnement pour repérer les besoins, puis sur les évaluations au fil de l'année. La composition des groupes peut donc changer en cours d'année (évaluation régulière des élèves et prise en compte des différents domaines de connaissances).
- En rendant possible une grande dissymétrie des effectifs entre les groupes.
- En prenant aussi le partis pris de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise des élèves selon l'objectif pédagogique visé.
- En conservant des temps en classe entière afin de maintenir le fil des apprentissages tout au long de l'année. Cela implique que ce soit le professeur de la classe qui prenne en charge les deux groupes.

A noter : L'expérience du CléA (socle de connaissances et de compétences professionnelles) en formation continue comme celle acquise dans les dispositifs de raccrochage scolaire (dans le cadre des parcours proposés par la Mission de lutte contre le décrochage scolaire ou en Missions locales) ont d'ailleurs montré combien il était important de ne pas stigmatiser l'objet de la consolidation des acquis en français et en mathématiques (par exemple en le nommant en tant que tel). La consolidation des acquis dans ces deux disciplines a plus d'efficience quand elle est menée dans le cadre d'apprentissages très contextualisés et en articulation forte avec les enseignements professionnels. Les apprenants y trouveront d'autant plus de sens, d'intérêts et de motivation, et les progrès seront d'autant plus rapides et significatifs.

Celle dédiée à l'accompagnement du projet personnel et professionnel sera réellement activé en dernière année de formation, en deux modules en fonction du projet de l'apprenant, soit une préparation à l'insertion professionnelle (préparation à l'emploi : recherche, CV, entretiens, …) soit une préparation à la poursuite d'études (renforcement méthodologique, etc.). Plus de détail dans la fiche qualité pédagogique Q29E27-43 - Indicateur QualiOpi 29 / Eduform 27 et 43).
Ces dispositifs proposés en CAP et en bac pro peuvent s'étendre aux autres diplômes.

Une période d'accueil (type « sas ») suffisamment longue à proposer aux apprenants en début de cycle (et donc positionnée en début de la première unité de formation). Cette période sera pleinement consacrée à la connaissance et à la découverte de l'environnement socio-professionnel (réf. « rapport d'étonnement »), à la connaissance de soi (de son potentiel, de son projet), et également au développement d'un sentiment d'appartenance dans le cadre de projets divers (conférences professionnelles, rencontre / visite d'entreprises, activités culturelles et sportives, etc.).

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Des temps spécifiquement dédiés en CFA au cours du cycle pour des bilans de compétences, collectifs et/ou individuels sur le modèle des entretiens professionnels, et si besoin rétroagir sur la formation en prévoyant les régulations nécessaires (remédiation, adaptation en fonction des besoins dans la classe, dans le CFA, dans l'entreprise). Ces bilans trouveraient tout à fait leur place en fin de chaque unité de formation pour évaluer le niveau de performance atteint pour chaque compétence cible (cf Fiche pratique Tableaux stratégiques de formation par compétences – découpage du cycle en périodes de formation).

- Le développement de nouvelles compétences, voire de nouvelles certifications complémentaires pour enrichir les CV des apprenants (par exemple, des certifications numériques comme PIX, langagières comme le Projet Voltaire ou le TOEIC, …).

6.2 Des formes de sécurisation dans les parcours de formation en apprentissage : des parcours inspirants intégrant des formes des « SAS » préalables au démarrage du cycle de formation

Selon l'étude de **l'Observatoire de l'alternance** fin 2022, 20 % des alternants déclarent avoir rompu leur contrat en cours d'alternance (24 % pour les contrats d'apprentissage, et pour les 11 % des contrats de professionnalisation), soit un peu au-dessus de la moyenne des actifs.
Plus le diplôme visé par l'alternant est élevé, et plus le taux de rupture est faible (à peine 9 % pour les bac+5 par exemple).
Cette rupture intervient majoritairement pendant le contrat, au-delà de la période probatoire.
Dans l'échantillon, 23 % des entreprises et 11 % des alternants qui ont expérimenté une interruption de contrat en cours de formation (la proportion des entreprises est naturellement supérieure dans la mesure où elles ont pu accueillir plusieurs contrats).

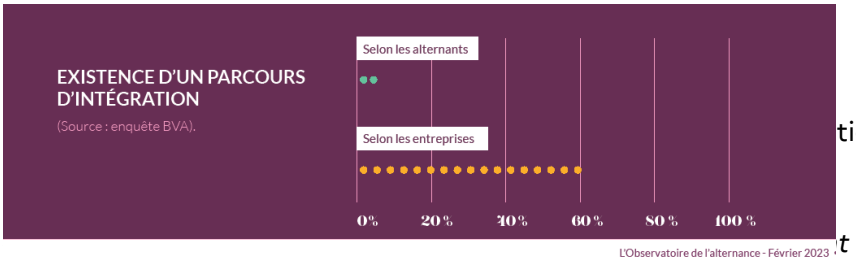
Dans les motifs invoqués, retenons plus particulièrement :

- Côté entreprises, l'insatisfaction dans la réalisation des tâches de l'apprenti (58 %) ou dans son comportement et **son savoir-être (54 %)** ;
- Côté alternants, la volonté de quitter l'entreprise (28 %), **une mauvaise intégration (22 %)** ou l'opportunité de trouver un emploi dans une autre entreprise (16 %).

D'autres données issues de l'enquête peuvent permettre d'expliquer ce phénomène :

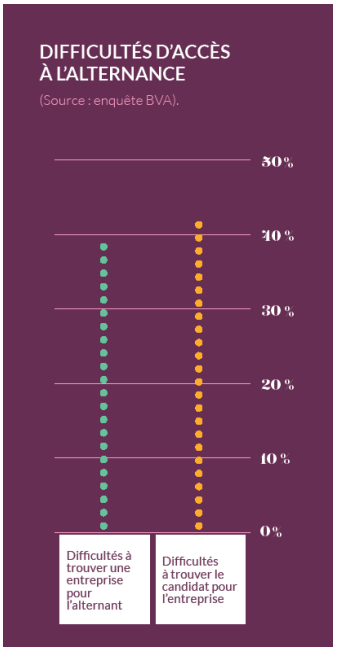
1. 76 % des entreprises recrutent uniquement sur CV, interrogeant de fait leurs pratiques de recrutement (seulement 13% d'entre-elles proposent des mises en situation) ;

2. 94 % des alternants disent n'avoir bénéficié d'aucun parcours d'intégration, alors même que 60% des entreprises affirment disposer d'actions pour favoriser l'intégration des alternants (formation, accompagnement par un tuteur).



tion de

t une intensification, une complexification et une autonomisation très progressive de leurs missions (comme cela se pratique dans le cadre



scolaire), là où l'employeur vise une acculturation rapide aux pratiques internes ».

3. L'absence de tuteur pour plus d'1 alternant sur 5 (malgré l'obligation légale), et le manque de professionnalisation (72% des entreprises ne leur proposent aucune formation ad hoc).

Des études plus récentes confirment combien la période probatoire est un période à risque élevé. Par exemple, les conclusions de l'étude de la DARES « Ruptures des contrats d'apprentissage : quelles évolutions depuis la réforme de 2018 ? » de juillet 2024.

« 21 % des contrats d'apprentissage commencés en 2022 sont rompus au cours de leurs neuf premiers mois d'exécution.
Ce taux est plus élevé que ceux constatés pendant la crise sanitaire (17 % et 16 % pour les contrats commencés en 2019 et 2020) et avant la crise (19 % en 2017 et 2018).
L'augmentation est plus marquée dans les formations du supérieur (18 % en 2022, soit 8 points de plus qu'en 2017) que dans le secondaire (26 % en 2022, soit 2 points de plus qu'en 2017). En cinq ans, les taux de rupture à neuf mois doublent pratiquement chez les employeurs de 250 salariés ou plus, alors qu'ils progressent peu chez les employeurs de moins de 50 salariés. L'entrée de nouveaux Centres de Formation d'Apprentis (CFA) et de nouveaux employeurs dans l'apprentissage pourrait contribuer à cette hausse.
Entre 2017 et 2021, la part des contrats rompus dans les neuf premiers mois et pour lesquels il n'y a pas de retour en apprentissage dans les six mois suivants augmente de 2 points (de 7 % à 9 %) pour les formations du supérieur et est stable dans le secondaire (17 %) ».

Aussi, et pour limiter de manière drastique les taux de rupture, du moins ceux intervenant au cours de la période probatoire, i**l conviendrait que les OFA mettent systématiquement en place un dispositif type SAS, comme cela peut exister d'ailleurs dans les prépa-apprentissage,** pour sensibiliser et former les néo-apprentis dans l'objectif d'une intégration réussie en entreprise.
Ce module pourrait prendre diverses formes mais pourrait être proposé en priorité à tous les néo-apprentis notamment en pré-bac, avant toute immersion en entreprise.
Sur ce sujet, les CFA pourront prendre appui sur le Guide de capitalisation n°8 du Plan d'investissement dans les compétences, intitulé « Des modules additionnels pour adapter plus vite les parcours de formation et mieux répondre aux besoins de compétences des entreprises ».
Il y est écrit : *« La démarche peut aussi permettre d'intégrer des compétences transverses, fortement demandées par les entreprises (car elles sont plus en plus indispensables pour assurer une capacité d'adaptation aux évolutions technologiques). Il peut s'agit de compétences transverses liées au savoir-être, à la communication, la stratégie, l'organisation, la gestion de projets, le travail en équipe … En général, ces modules s'incorporent à de nombreux programmes ou parcours de formation, au-delà d'un seul secteur professionnel.*
(…) Autres activités de service
On trouve également des modules développant des compétences plus transverses, par exemple un module sur les métiers du sport qui développe les savoir être (sensibilisation à la laïcité et à la diversité, à l'accueil de mineur, au handicap ou encore au sport santé).
(…) Le secteur du service à la personne et de la propreté agrège de nombreux modules visant à développer des compétences transverses liées au savoir-être et à la communication interpersonnelle.
(…) Les modules [dans le Tourisme] rassemblent majoritairement 3 catégories de compétences transverses : linguistiques, culinaires et sens du service (ou savoir être).
(…) Perspectives (…) Ajout d'un module « compétences transverses Softskill » de 21 heures sur l'ensemble des formations qualifiantes (2020) : Savoir-être professionnels, développement des capacités personnelles en lien avec les codes de l'entreprise, numérique, transition écologique…

A noter :
- L'ensemble des guides de capitalisation sont disponibles à cette adresse ;

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

- un rapport publié en mars 2023 a porté sur l'évaluation qualitative de la prestation « Valoriser son image professionnelle (VSI) », réalisée par le cabinet Asdo études et l'institut Inetop (Cnam) pour la DARES. D'une part, il s'agissait d'étudier la mise en œuvre et les effets de la prestation VSI, afin d'apprécier ses effets sur le bénéficiaire, son comportement, ses savoir-être et ses représentations. D'autre part, il s'agissait de contribuer à une meilleure connaissance des possibilités d'apprentissage des savoir-être dans le cadre d'une formation. Lire le rapport en cliquant ici.

Au-delà, les préparations opérationnelles à l'apprentissage (POA), sur le modèle de celles proposées par l'OPCO EP constituent des alternatives intéressantes.

7 Plusieurs points de vigilance à prendre en compte par les CFA

7.1 Le CFA est-il en capacité d'assurer la totalité des enseignements ?

Pour rappel, un CFA peut déléguer tout ou partie de ses enseignements à d'autres structures. Ces délégations peuvent permettre de pallier un manque de ressource interne, d'élargir l'offre de formation proposée aux apprentis, de faire suivre la formation aux apprentis avec d'autres publics, d'optimiser et mutualiser les structures de formation.
Réf. article L6232-1 du Code du travail

> « *Un centre de formation d'apprentis peut conclure avec des établissements d'enseignement, des organismes de formation ou des entreprises une convention aux termes de laquelle ces derniers assurent tout ou partie des enseignements normalement dispensés par le centre de formation d'apprentis et mettent à disposition des équipements pédagogiques ou d'hébergement. Les centres de formation d'apprentis mentionnés au premier alinéa conservent la responsabilité pédagogique et administrative des enseignements dispensés* ».

Pour en savoir plus sur les délégations, consulter absolument la fiche ressource Q27E42.

7.2 Le volume horaire d'enseignement respecte-t-il strictement le minimum défini par décret pour les diplômes des Ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur ?

Le décret n°2020-624 du 22 mai 2020 fixant les volumes horaires minimums d'enseignement en CFA s'entendent par durée du contrat et non pas par durée du cycle.
Par exemple, pour un BTS en 1 an, 675h … pour un bac pro en 2 ans, 1350h …. etc.
Le positionnement à l'entrée en formation, s'agissant par exemple des apprentis ayant eu préalablement un parcours scolaire et souhaitant terminer leur cycle de formation en apprentissage (mixité de parcours) vise à allonger ou diminuer la durée du contrat d'apprentissage, et non pas la durée des volumes horaires d'enseignement en CFA.
De ce fait, la durée de formation en centre ne saurait être diminuée en apprentissage au prétexte d'un volume horaire plus important suivi préalablement par un élève ou un étudiant en lycée.

Dans tous les cas, il est proposé aux équipes de direction et aux équipes pédagogiques d'avoir recours aux fiches conseils disponibles sur la page internet de référence (accès en cliquant directement ici), et en particulier la fiche suivante :
MCP - Fiche conseil horaires enseignement apprentissage

7.3 Le travail en autonomie ou encore en « auto-formation » n'est pas une action de formation

Extrait de la fiche Q6E13 - Indicateur QualiOpi 6 / Eduform 13

Le concept d'autonomie est à manier avec prudence et précautions …. D'emblée, il faut différencier l'autonomie de l'auto-formation … - L'autonomie est un objectif à atteindre dans le cadre de tout apprentissage.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

L'autonomie de l'apprenant se construit, et est fortement encadré.
Cette autonomie n'est pas innée, elle s'acquiert, progressivement et constitue un paramètre important à faire varier de manière progressive dans le cadre du développement des compétences professionnelles (d'aucune autonomie à autonomie totale, en passant par une autonomie semi-dirigée par exemple).
Elle s'adapte également à la situation de l'apprenant dans son parcours de formation.

Le référentiel de compétences du maître d'apprentissage / tuteur publié par le Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion professionnelle (fiche RNCP RS5515) a inscrit l'accompagnement du développement de l'autonomie professionnelle dans l'une des 3 compétences clefs :

- ***« Accueillir et faciliter l'intégration de l'apprenti/alternant ;***
- ***Accompagner le développement des apprentissages et l'autonomie professionnelle ;***
- ***Participer à la transmission des savoir-faire et à l'évaluation des apprentissages ».***

Extrait :
« En s'adaptant au contexte de l'entreprise à la situation et au profil de l'apprenti/alternant, contribuer au développement de son autonomie en situation de travail et à la transmission des savoir-être, postures et codes professionnels.
« Contexte(s) professionnel(s) de mise en oeuvre
Cette compétence s'exerce tout au long du contrat de l'apprenti/alternant, seul ou en lien avec le centre de formation et les autres acteurs de l'accompagnement. Elle est mise en oeuvre à la demande de l'apprenti/alternant ou à l'initiative du maître d'apprentissage/tuteur, lors d'entretiens planifiés ou non, en présentiel ou à distance ».
« Critères de performance

- *Les limites du cadre d'intervention dans l'accompagnement sont identifiées.*
- *Les points d'étape et bilans intermédiaires sont planifiés.*
- *L'expression de l'apprenti/alternant sur son parcours d'apprentissage est facilitée (…) ».*

C'est aussi de la responsabilité du CFA de proposer des espaces et des modalités pour développer cette autonomie,

- La formation, quelle que soit la modalité proposée (y compris l'auto-formation), est compris dans l'horaire de travail.

« *Le temps consacré par l'apprenti à la formation dispensée dans un CFA ou dans l'entreprise, à distance ou en présentiel, est compris dans l'horaire de travail et constitue un temps de travail effectif, sauf lorsqu'il s'agit de modules complémentaires au cycle de formation effectués en CFA* ».
Accord du 28 janvier 2020 relatif à la formation professionnelle et au développement des compétences et des qualifications

- Dans le cas des formations préparant à des diplômes de l'éducation nationale, les volumes horaires de formation en CFA sont définis strictement par le décret n°2020-624 du 22 mai 2020.

On parle bien d'horaires de formation, et non d'heures de préparation ou d'activités périphériques aux apprentissages.
De toute évidence, des activités à faire par des apprentis par anticipation ou en complément d'une formation ne sauraient être des activités de formation et ne pourraient prétendre à être assimilé au volume horaire d'enseignement en CFA.

- L'auto-formation peut être toutefois une modalité de formation dans des conditions précises.

Pour développer la pédagogie de l'alternance, l'Observatoire de la métallurgie et l'Opco 2i dans son document repère Guide pratique de la pédagogie de l'alternance (publié en novembre 2022) met en avant trois concepts clefs : l'individualisation, la réflexivité et l'accompagnement.
La multimodalité des enseignements participe largement à l'enjeu d'individualisation de la formation.
Le concept de multimodalité en formation consiste à proposer une variété de modalités pédagogiques propices à la différenciation pédagogique.
Elles peuvent comprendre :

- du présentiel et/ou du distanciel ;
- de l'auto-formation accompagnée présentielle et/ou distancielle ;
- du travail collaboratif présentiel et/ou distanciel ;
- de la mise en situation professionnelle réelle et/ou simulée voire virtuelle

Ce concept s'appuie sur une variabilité :

- des lieux (centre de formation, entreprise, hors centre : domicile, tiers-lieux, …dans le cas de formation à distance par exemple). A noter : le CFA peut déléguer une partie de la formation à un autre CFA, à l'entreprise, à d'autres partenaires ;
- des temps (communication synchrone ou asynchrone) ;
- des acteurs (seul, en groupe, maître d'apprentissage ou tuteur en entreprise, accompagnateur technique, référent du parcours, accompagnateur méthodologique, formateur …) ;
- des activités (travail en initiative autonome, travail prescrit, réception des connaissances, production de savoirs – savoir-faire, échanges collaboratifs).

Pour encadrer le concept d'auto-formation, un texte réglementaire pourrait nous y aider. Certes, il concerne la formation professionnelle continue, mais il a le mérite de poser un cadre, qui peut aussi se rapprocher de celui proposé en apprentissage dans le cas de formation ouverte et à distance.
Extrait de l'Article L6353-1 du code du travail
« Les actions de formation professionnelle mentionnées à l'article L. 6313-1 sont réalisées conformément à un programme préétabli qui, en fonction d'objectifs déterminés, précise le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement mis en oeuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats.
Les actions de formation peuvent être organisées sous la forme d'un parcours comprenant, outre les séquences de formation, le positionnement pédagogique, l'évaluation et l'accompagnement de la personne qui suit la formation et permettant d'adapter le programme et les modalités de déroulement de la formation.
Elle peut s'effectuer en tout ou partie à distance, le cas échéant en dehors de la présence des personnes chargées de l'encadrement.
Dans ce cas, le programme mentionné au premier alinéa précise :
1° La nature des travaux demandés au stagiaire et le temps estimé pour les réaliser ;
2° Les modalités de suivi et d'évaluation spécifiques aux séquences de formation ouverte ou à distance ;
3° Les moyens d'organisation, d'accompagnement ou d'assistance, pédagogique et technique, mis à disposition du stagiaire.
A l'issue de la formation, le prestataire délivre au stagiaire une attestation mentionnant les objectifs, la nature et la durée de l'action et les résultats de l'évaluation des acquis de la formation ».

On pourrait ainsi dire qu'un travail en « auto-formation » (et non uniquement « en autonomie ») ne pourrait être reconnu comme une action de formation s'il ne précise pas de manière très explicite :
« 1° La nature des travaux demandés à l'apprenant et le temps estimé pour les réaliser ;
2° Les modalités de suivi et d'évaluation spécifiques aux séquences de formation ;
3° Les moyens d'organisation, d'accompagnement ou d'assistance, pédagogique et technique, mis à disposition de l'apprenant.

Au-delà, le concept d'autonomie trouve également ses limites… et cette question rejoint la question souvent traitée dans cette FAQ : un apprenti peut-il être laissé seul en entreprise ?
Certes, si le code du travail est muet sur ce point, il s'agit de considérer les choses globalement, et, notamment, l'objet même du contrat d'apprentissage qui induit une "formation".
Et cette "autonomie", nécessaire voire indispensable dans le cadre tant de la formation pratique que théorique doit toutefois correspondre au statut de salarié(e) des apprenti(e)s.
En effet, il s'agit de ne jamais oublier que, bien que "salarié(e)", l'apprenti(e) est là pour se former et être formé(e), tant par les enseignants de l'organisme de formation théorique que par son maître d'apprentissage, et sa communauté de "travail".

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

La DGEFP souligne que, pour la totalité des activités, on doit distinguer les apprenti(e)s mineur(e)s des majeur(e)s, les premiers bénéficiant, de surcroit, du régime juridique dit des "jeunes travailleurs" (salarié(e)s de moins de 18 ans), géré par la direction générale du travail (DGT).
S'il est d'usage - au sens juridique du terme - qu'un(e) apprenti(e) mineur(e) soit toujours accompagnée(e) par son maître d'apprentissage pendant ses périodes de formation pratique, on pourrait considérer que "l'autonomie" peut être laissée au bénéfice de l'apprenti(e) majeur(e), de manière ponctuelle et exceptionnelle, et toujours dans le strict cadre de l'objet de son contrat d'apprentissage.

7.4 Le volume d'enseignement en CFA est calculé en fonction de la durée du contrat. Un apprenti ne peut bénéficier d'une réduction du volume horaire d'enseignement en raison de dispenses d'épreuves ou de bénéfices de notes …

Cette partie concerne autant :

- les apprentis ayant échoué à l'examen mais avec des bénéfices d'épreuves qu'ils souhaitent conserver pour la session suivante. Pour rappel, l'article L6222-11 autorise la prorogation du contrat d'apprentissage pour une durée d'un an au plus suite à un échec aux examens : « *En cas d'échec à l'obtention du diplôme ou du titre professionnel visé, l'apprentissage peut être prolongé pour une durée d'un an au plus : 1° Soit par prorogation du contrat initial ou de la période d'apprentissage ; 2° Soit par conclusion d'un nouveau contrat avec un autre employeur dans des conditions fixées par décret* » ;
- les apprentis titulaires d'un diplôme équivalent ou supérieur et dispensés d'épreuves (comme par exemple les épreuves d'enseignement général).

7.4.1 Point de vigilance n°1 : Toute dispense d'épreuves ou tout bénéfice de notes est à vérifier auprès du rectorat (service des examens et concours), dans le doute et pour éviter toute mauvaise surprise au moment de l'inscription de l'apprenti à l'examen.

D'emblée, il faut préciser que seul le service des examens et concours peut attester qu'un apprenti pourra être dispensé d'épreuves ou pourra conserver le bénéfice de notes.
Pour aller plus loin sur les bénéfices et les dispenses, consulter la fiche « Positionnement pédagogique en apprentissage ».
Consulter l'annuaire régional du Rectorat de région académique Provence-Alpes-Côte d'Azur (onglet « examens et concours ») pour repérer le gestionnaire des diplômes.

7.4.2 Point de vigilance n°2 : Le positionnement pédagogique de l'apprenti reste obligatoire.

De manière générale, toute dispense d'épreuves à l'examen ne signifie pas pour autant que l'apprenti, à la suite de son positionnement, n'a pas besoin d'approfondir voire de consolider certains apprentissages. C'est le cas notamment des enseignements généraux, le cas le plus fréquent de dispenses, pour développer des compétences plus transversales (« soft skills ») et sécuriser les continuités de parcours. Aussi, le contenu du programme de formation, au-delà des épreuves à présenter à l'examen, tiendra compte du parcours antérieur de l'apprenti, de son niveau initial, des éventuels besoins qui en découleraient et de son projet personnel et professionnel (résultant du positionnement, obligatoire à l'entrée en apprentissage).

Par conséquent, le positionnement pédagogique est nécessaire pour adapter le contenu du parcours de formation :

- aux unités à présenter à la session prochaine,
- au profil de l'apprenti, à ses besoins et aussi à son projet professionnel.

Le parcours doit ainsi permettre à l'apprenti :

- de consolider des compétences,
- d'en développer de nouvelles (par exemple en lien avec leur projet professionnel),

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

- voire d'acquérir des certifications complémentaires qui seront autant d'atouts supplémentaires à faire valoir dans son CV (certifications TOEIC, PIX, ...).

S'agissant spécifiquement des aménagements portant sur le projet professionnel de l'apprenti, il faut rappeler que tout CFA certifié qualité (QualiOpi, Eduform) doit développer "des actions qui concourent à l'insertion professionnelle ou la poursuite d'étude par la voie de l'apprentissage ou par toute autre voie permettant de développer leurs connaissances et leurs compétences". S'agissant du parcours de préparation à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études supérieures en terminale professionnelle, on peut comprendre que si la note de service du 4-3-2024 ne concerne pas l'apprentissage, il est tout à fait intéressant d'en adapter la philosophie aux apprentis. En effet, cette période pourrait tout à fait être "colorée" soit "préparation à l'insertion professionnelle", soit "préparation à la poursuite d'études" suivant le projet professionnel des apprentis.

7.4.3 Point de vigilance n°3 : Le volume horaire minimum d'enseignement en CFA s'apprécie en fonction de la durée du contrat. Dans le cas d'un prolongement du contrat suite à un échec à l'examen, le volume horaire d'enseignement sera fixé uniquement en référence au décret n°2020-624 du 22 mai 2020.

Des CFA ont pu avoir recours à un article du Code du travail abrogé depuis la Loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel ».

> Article R6233-53 (abrogé) Version en vigueur du 01 mai 2008 au 09 novembre 2019 Création Décret n°2008-244 du 7 mars 2008 - art. (V)
> L'horaire minimum prévu à l'article L. 6233-9 ne peut être inférieur à 240 heures par an en cas de prolongation de l'apprentissage pour une durée d'une année.

Il est vrai que certains sites font encore référence à ce volume horaire minimum (par exemple : https://lapprentissage.re/un-cfa/la-formation-en-cfa/ ou ici : http://www.cfa-creap.com/medias/File/faq/FICHE25.pdf).
C'est une erreur et le volume horaire d'enseignement min. en CFA sera calculé au prorata temporis de la durée du contrat, dans le respect du décret n°2020-624 du 22 mai 2020.
Par exemple

- Pour des contrats de 12 mois : 400 h en CAP, MC, BP / 675h en bac pro, BMA et BTS.
- Pour des contrats par exemple de 10 mois : 333h en CAP, MC, BP / 562h en bac pro, BMA et BTS (prorata-temporis – voir supra).

Dès lors, tout contrat d'apprentissage ne respectant pas ce volume horaire min. d'enseignement en CFA pourrait être assimilé à du travail dissimulé et être requalifié en contrat de travail de droit commun (CDI).
Pour rappel également, le document préparatoire de la rentrée 2022 (FIL ROUGE 2022-2023) soulignait dans sa première page, un objectif fixé dès février 2022 :
« Pour les inscriptions à la prochaine session d'examen (2023), tous les CFA sont informés des dispositions suivantes :

- Aucun CERFA ne respectant pas les volumes horaires minimum d'enseignement en CFA ne sera désormais accepté par le rectorat.
- Tout aménagement de la durée du contrat d'apprentissage (réduction ou allongement) ne faisant pas l'objet de la signature d'une convention tripartite (dans le respect des dispositions du décret 2020-372 du 30 mars 2020) sera refusé ».

7.4.4 Point de vigilance n°4 : Le cas spécifique des formations habilitées au CCF

Le cas sera différent pour les formations habilitées au CCF. Selon la circulaire du 25-4-2022, pour les actions de formation par apprentissage, les organismes de formation habilités à la pratique du contrôle en cours de formation (CCF) pourront mobiliser toutes les souplesses proposées par ce mode certificatif pour articuler de façon personnalisée parcours de formation et parcours de certification de chaque apprenti.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

Par conséquent, à la suite d'un échec à l'examen en raison d'unités certificatives en CCF non acquises (exclusivement), une proration de 6 mois du contrat d'apprentissage peut être signée pour permettre :

- à l'apprenti de passer de nouveau ses épreuves en CCF
- au rectorat de solliciter le jury de délibération de la VAE de printemps pour acter la diplomation de l'apprenti dans le cas où les unités restantes sont acquises.

Dans le cas d'un CFA obtenant l'habilitation au CCF pour la session concernée, les apprentis seront inscrits sous le statut "apprenti *formation habilitée au CCF*" et passeront leur examen selon cette modalité.
L'aménagement dont il est question supra doit permettre également d'acculturer l'ensemble des parties prenantes au contrat aux modalités d'évaluation en CCF.

7.4.5 Point de vigilance n°5 : Ce volume horaire min. d'enseignement s'entend en CFA. Les pratiques de délégation d'enseignement aux entreprises signataires de contrats d'apprentissage d'une partie de ces volumes horaires ne sont pas autorisées.

Extrait de la fiche Q27E42
« Eviter toute confusion en la matière : un CFA ne peut pas déléguer tout enseignement aux entreprises signataires de contrat d'apprentissage. Ce principe vaut également pour les tierces entreprises dont une partie de la formation leur est déléguée (dans le cadre de convention – cf articles R6223-10 à 16 du Code du travail.
Le « Précis de l'apprentissage » (DGEFP – 2021, page 42) indique de manière claire que la convention de délégation ne pourrait viser l'entreprise signataire du contrat

A. La contractualisation avec une autre structure

Le CFA peut conclure des conventions avec des établissements d'enseignement, des organismes de formation ou des entreprises, prévoyant les conditions selon lesquelles tout ou partie des enseignements normalement dispensés par le CFA peuvent être réalisés en leur sein.

La convention précise notamment son objet, sa durée de validité, la description de l'organisation des formations et des équipements pédagogiques, le nombre d'apprentis pouvant être accueillis simultanément, les moyens humains permettant de dispenser la formation, la mise à disposition de locaux destinés à l'hébergement (le cas échéant), les modalités de financement.

Le CFA conserve la responsabilité pédagogique et administrative des enseignements dispensés et reste le garant du respect de ses missions et obligations.

Références : Articles L. 6232-1 et R. 6232-1 du code du travail

Le Précis ajoute toutefois que le co-contractant « entreprise » ne peut être l'entreprise signataire du contrat d'apprentissage.

Le co-contractant « entreprise » visé dans cette convention a bien vocation à dispenser des enseignements que le CFA ne dispenserait pas directement. Il ne s'agit pas là de l'entreprise au sein de laquelle l'apprenti réalise sa formation pratique.

A noter : un CFA d'entreprise est un CFA à part entière, il peut donc lui aussi conventionner avec toutes ces structures, y compris d'autres entreprises.

Références : Article L. 6232-1 du code du travail
Article R. 6232-3 du code du travail

Le principe de délégation est encadré par articles L 6232-1, R 6232-1, R6232-2 et R 6232-3 du code du travail :

- On parle uniquement de délégation de tout ou partie des enseignements « normalement dispensés par le centre de formation d'apprentis » à une entreprise, et non pas de la formation.
- Le CFA conserve la responsabilité pédagogique et administrative des enseignements dispensés, et au-delà, la mise en œuvre de cette convention s'effectue sans contrevenir aux missions et obligations du CFA prévues aux articles L. 6231-2 à L. 6231-7.
- Le CFA doit s'assurer que l'entreprise co-contractante met à disposition les équipements pédagogiques (ou d'hébergement) nécessaires et utiles pour ces enseignements, ainsi que la technologie à laquelle ils ont accès.

- La convention encadrant cette délégation, mentionne notamment son objet, la durée de validité, la description de l'organisation des formations et des équipements pédagogiques, le nombre d'apprentis pouvant être accueillis simultanément, les moyens humains permettant de dispenser la formation, le cas échéant, la mise à disposition de locaux destinés à l'hébergement et les modalités de financement ».

A NOTER

Une spécificité dans le cas d'un apprenti en situation de handicap : les modalités d'aménagement particulier dont les apprentis en situation de handicap peuvent bénéficier pourraient permettre des délégations d'enseignement dans l'entreprise signataire du contrat d'apprentissage.
Voir pour plus de détail dans la fiche Q26E41.

8 Les sites de référence à consulter

8.1 Les sites nationaux (liste non exhaustive)

- France compétences : Préconisations relatives à l'évaluation des compétences professionnelles (Octobre 2021).
- Eduscol : documents de références sur l'ensemble des diplômes Professionnels
- Site National Sciences et Techniques Industrielles
- CRCM-TL : site pour les BTS mercatique (NDRC, MCO, CSST, CI, Communication…) et transport logistique
- Le CRCOM – réseau national de ressources pédagogiques (BTS GPME, SAM, … management, économie-droit, CEJM ….)
- Cerpeg : Centre national de ressources pour l'enseignement professionnel en économie et gestion
- Site National pour l'Hôtellerie Restauration CRNHR
- Site National pour l'Alimentation CRNMA
- En sciences médico-sociales et biotechnologies
  Les liens vers le site de référence du BTS SP3S / du BTS ESF / BTS Diététique et nutrition
- En LV Anglais en CAP, consulter le padlet de référence.
- Site national de travail en groupes et de partage de ressources VIAEDUC (adresse académique requise ou possibilité d'invitation ou accès depuis le site Canopé)

Dans les enseignements généraux

- Mathématiques et sciences physiques voie professionnelle
- Prévention /Santé Environnement voie Professionnelle
- Histoire-Géographie
- Lettres / Site national / Programmes et ressources en français voie professionnelle.

8.2 Les sites académiques

- Sur l'apprentissage : Mission de contrôle pédagogique des formations par apprentissage
- Sur le CCF
- Académie d'Aix-Marseille :
  Le portail académique vers tous les sites pédagogiques académiques, y compris les liens vers les sites nationaux.
  Le portail tertiaire économie gestion en lycée
- Académie de Nice

Le portail disciplinaire dans l'académie de Nice

Recueil de sources pour enseigner l'économie droit dans la voie professionnelle.

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

8.3 Focus sur les enseignements généraux – Mise à jour 27 septembre 2026

8.3.1 Pour les CAP et les baccalauréats professionnels

Les programmes et ressources nécessaires à la construction des parcours sont à chercher hors des périmètres des référentiels sur le site : https://eduscol.education.fr/94/j-enseigne-au-lycee-professionnel

- Arrêté du 30 août 2019 fixant les unités générales du certificat d'aptitude professionnelle et définissant les modalités d'évaluation des épreuves d'enseignement général
- Arrêté du 17 juin 2020 fixant les unités générales du baccalauréat professionnel et définissant les modalités d'évaluation des épreuves ou sous-épreuves d'enseignement général

ACTUALITÉS

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE (EMC)

- Des **livrets accompagnant les programmes d'EMC** sont disponibles pour les classes de cap : **le livret d'accompagnement pour la première thématique de cap : "droits, libertés et responsabilité"**
  À la suite de la réforme des programmes d'EMC entrée en vigueur à la rentrée 2024, les thèmes abordés en CAP sont désormais au nombre de deux : *Droits, libertés et responsabilité / Cohésion et diversité dans une société démocratique.*
- Publication du programme 2025 de seconde de baccalauréat professionnel.

HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Dans le cadre de l'épreuve ponctuelle d'histoire - géographie du CAP conformément à l'arrêté du 23 décembre 2025 modifiant l'arrêté du 30 août 2019, le candidat doit présenter une liste de six documents (au lieu de 8 précédemment) correspondant à chacun des thèmes des programmes d'histoire (2 thèmes), de géographie (2 thèmes) et d'enseignement moral et civique (2 thèmes dans le cadre du nouveau programme BO du 13 juin 2024). L'ensemble des documents relatifs à ces modifications est disponible, pour exemple sur la page du site disciplinaire Lettres – Histoire – Géographie de l'académie de Nice. Pour information, le lien vers le site Eduscol.

8.3.2 Pour le BP

Le texte de référence est l'arrêté du 3 mars 2016.
Il faut noter la modification des programmes d'enseignement et les modalités des épreuves de mathématiques, de sciences physiques et chimiques, mais également d'expression et connaissance du monde et de langue vivante des classes préparatoires au brevet professionnel (BO n°30 du 29 juillet 2021).
A noter la modification de la définition des épreuves et des règlements d'examen des unités d'enseignement général de physique - chimie (applicable à partir de la session 2023) - Arrêté du 5-10-2021 - JO du 16-10-2021

8.3.3 Pour les BTS

Le site de référence est à l'adresse suivante : https://enqdip.sup.adc.education.fr/bts/index.htm
Il convient également de se référer aux bulletins officiels fixant le contenu des programmes et des épreuves.

- Arrêté de 22 juillet 2008 qui généralise le CCF en LV pour tous les BTS du secteur industriel uniquement, du moins pour les CFA habilités au CCF (cf extrait page 20 de l'annexe II).
- Objectifs, contenus de l'enseignement et référentiel des capacités du domaine de la culture générale et expression pour le BTS - BO n° 47 du 21 décembre 2006

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026

- Arrêté du 15 février 2018 portant définition du programme et de l'épreuve de « culture économique, juridique et managériale » communs à plusieurs spécialités de brevet de technicien supérieur
- Arrêté du 13 juillet 2023 relatif aux objectifs et contenus de l'enseignement de culture générale et expression, aux compétences travaillées et à la définition de l'épreuve de culture générale et expression du brevet de technicien supérieur – applicable à la RS23 (1ère session : 2025).
- Arrêté du 4 juin 2013 fixant les objectifs, contenus de l'enseignement et référentiel des capacités du domaine des mathématiques pour le brevet de technicien supérieur.

ACTUALITÉS

Août 2026 : langues vivantes en BTS
Arrêté du 24 août 2026 / important : ce texte harmonise à la fois les compétences et connaissances attendues et les modalités d'évaluation pour la langue vivante obligatoire et la langue vivante facultative dans l'ensemble des BTS industriels et sanitaires et sociaux à compter de la session d'examen 2027

Production originale © Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2026