

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée général et technologique

N° 2012-003

Janvier 2012

IGEN

Catherine Moisan, coordinatrice

Bernard André
Anne Armand
Jean-Pierre Collignon
Ghislaine Desbuissons
Geneviève Gaillard
Patrick Laudet
Jean-Michel Paguet
Bertrand Pajot
Paul Raucy
Dominique Taraud
Jean-Pierre Villain

IGAENR

Jean-François Cuisinier, coordonnateur

Gérard Broussois
Simone Christin
Jean-René Genty
Michel Georget
Anne-Marie Grosmaire
Jean-Pierre Hédoin
Stéphane Kesler
Roseline Martel
Eric Pimmel
Bernard Pouliquen
Martine Saguet
Joël Sallé

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les parcours des élèves, leviers et résultats	3
1.1. Les premiers résultats	3
1.1.1. Les taux de passage des élèves de 2 nd e gt à la rentrée 2011.....	3
1.1.2. Le problème des indicateurs et des mesures.....	6
1.2. L'information et l'accompagnement des élèves dans leur projet	7
1.2.1. Les élèves et les familles s'estiment-elles suffisamment informés ?	7
1.2.2. Leurs souhaits ont-ils évolué ?	7
1.2.3. Le rôle de l'accompagnement personnalisé	8
1.2.4. Le processus d'orientation interne aux lycées.....	8
1.3. L'offre du lycée prime sur tout autre levier, plus encore que le choix des enseignements d'exploration	9
1.3.1. Les liens entre enseignements d'exploration et orientation.....	9
1.3.2. Les décisions d'orientation sont fortement corrélées à l'offre des lycées pour le cycle terminal.....	12
1.3.3. La concurrence entre lycées plutôt que la mutualisation	13
1.4. Conclusions et préconisations	14
2. L'accompagnement personnalisé des lycéens : perceptions et pratiques pédagogiques.....	16
2.1. L'accompagnement personnalisé : perception, évolution	16
2.1.1. Un révélateur de la conception du métier par les professeurs	16
2.1.2. L'accompagnement personnalisé en 2 nd e se met en place partout, de façon très inégale et avec une fragilité certaine	17
2.1.3. Des élèves de 1 ^{ère} très critiques sur l'accompagnement dont ils ont bénéficié l'an dernier..	18
2.1.4. L'accompagnement personnalisé en 1 ^{ère}	19
2.1.5. Le tutorat.....	19
2.2. L'accompagnement des élèves est-il personnalisé dans les séquences observées ?..	20
2.2.1. Une tentative de définition de la « personnalisation »	20
2.2.2. La personnalisation par la constitution des groupes.....	20
2.2.3. La personnalisation par la taille des groupes	21
2.2.4. La personnalisation par les supports de travail mobilisés	21
2.2.5. La personnalisation par les configurations pédagogiques retenues	22
2.2.6. La personnalisation par une meilleure écoute des élèves.....	22
2.2.7. La personnalisation par l'explicitation	23
2.3. Une typologie des séquences pour faire évoluer l'accompagnement personnalisé ..	25
2.3.1. Quelques dérives.....	25
2.3.2. Un accompagnement personnalisé dans une discipline avec des objectifs qui lui sont propres.....	27
2.3.3. Des compétences de nature « scientifique » souvent abordées.....	28
2.3.4. L'oral	30
2.3.5. La prise de notes	33
2.4. Conclusion et préconisations	36
3. Des lycées plus autonomes : les responsabilités nouvelles et complexes des chefs d'établissement, la transformation des modes de pilotage	37
3.1. Des problématiques complexes de management	38
3.1.1. La montée en charge de la réforme	38
3.1.2. Des positions, des comportements, des attentes très disparates des enseignants.....	38

3.1.3. Le poids considérable des contraintes d'organisation du temps et de l'espace	39
3.1.4. Des contraintes spécifiques.....	40
3.2. Des modes de pilotage en mutation : une volonté et une recherche inégales de mise en place par les équipes de direction d'un pilotage pédagogique.....	41
3.2.1. Une progression de la réflexion partagée dans de nombreux lycées : conseil pédagogique, groupes ad hoc, « enseignants leader ».....	41
3.2.2. Le contenu pédagogique de la réforme délégué aux enseignants dans une partie des lycées.....	42
3.2.3. L'importance de l'information et de la communication interne	42
3.3. Les choix de répartition des moyens dans les lycées	44
3.3.1. Les choix opérés sont-ils explicités ?	44
3.3.2. Le résultat de ces choix pour les 2 nd e gt	44
3.3.3. Le résultat de ces choix pour les 1 ^{ère} gt renouvelées	46
3.4. Des effets perceptibles sur l'organisation de l'accompagnement personnalisé dans une majorité de lycées	48
3.4.1. L'horaire de l'accompagnement personnalisé	48
3.4.2. Les schémas d'organisation en 2 nd e : une tendance à simplifier les dispositifs, et des pratiques variables	49
3.4.3. En 1 ^{ère} , des choix plus souvent centrés sur le groupe classe	52
3.5. Des lycées qui prennent du retard ou gèrent une problématique spécifique	52
3.5.1. Des choix parfois régressifs.....	52
3.5.2. Des lycées en difficulté	53
3.5.3. Le cas particulier des lycées à formations technologiques industrielles	53
3.5.4. D'autres lycées aux problématiques spécifiques	55
3.6. Conclusions et préconisations.....	56
4. Le pilotage académique en mutation	58
4.1. Un enjeu d'efficacité et d'équité	58
4.2. L'impulsion de la réforme	59
4.2.1. Les leviers académiques	59
4.2.2. Un objectif central encore inégalement atteint : mettre les chefs d'établissement en situation de piloter la mise en œuvre de la réforme.....	62
4.3. Les IA-IPR : une implication croissante qui se construit progressivement.....	64
4.3.1. Les principaux champs d'intervention : l'observation, l'analyse, la production	64
4.3.2. Une intervention attendue sur l'expertise des contenus et des démarches pédagogiques de l'accompagnement personnalisé	65
4.3.3. La construction progressive d'une nouvelle culture commune.....	65
4.3.4. La question du positionnement territorial des IA-IPR.....	66
4.4. Des formes de régulation à construire.....	67
4.4.1. Les acteurs de la régulation : une organisation qui se cherche	67
4.4.2. Des interrogations sur l'objet de la régulation	68
4.4.3. L'enjeu de l'évaluation	69
4.5. Conclusions et préconisations.....	69
Conclusion.....	71
Annexes.....	73

Introduction

Le présent rapport s'inscrit dans le programme de travail des deux inspections générales pour 2011/2012 qui prévoit la poursuite du suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique dans le prolongement du rapport n°2011-010 publié en février 2011.

L'an dernier, les inspecteurs généraux avaient observé la mise en œuvre de la réforme en classe de seconde. Le rapport montrait que beaucoup d'établissements avaient commencé à s'emparer de la réforme mais que les avancées étaient fragiles, avec des contrastes importants entre lycées. Il avait souligné la nécessité d'un accompagnement des lycées pour favoriser ces transformations et d'une évolution des pratiques professionnelles de l'ensemble de l'encadrement.

Cette année, tout en portant leur attention sur la mise en place de la nouvelle classe de première, les inspecteurs généraux ont analysé plus globalement :

- D'une part quel est, à ce stade, l'effet de la réforme sur les élèves : que constate-t-on sur leur réussite et leurs parcours ? Quelle place prend l'accompagnement personnalisé dans leurs enseignements ?
- D'autre part, comment s'organise le pilotage de cette réforme : comment les chefs d'établissement s'approprient-ils leurs nouvelles responsabilités ? Comment les académies accompagnent-elles le processus de changement ?

Les inspecteurs ont conduit cette mission dans sept académies (Aix-Marseille, Caen, Créteil, Grenoble, Lille, Nancy-Metz et Rennes). Leurs investigations se sont appuyées sur des entretiens avec les autorités académiques : le recteur, le secrétaire général et ses adjoints chargés des moyens et de la GRH, un ou plusieurs IA-DSDEN, le CSAIO, le doyen et tout ou partie du collège académique des IA-IPR. Puis, des binômes d'inspecteurs généraux se sont rendus dans 40 lycées (dont la liste figure en annexe). Au cours de ces visites qui ont duré à chaque fois une journée, ils ont recueilli des informations et ont eu des échanges avec les différents acteurs : les équipes de direction, des enseignants de seconde et première, des élèves issus essentiellement de première, des parents d'élèves. Au total, outre les proviseurs et leurs adjoints, les inspecteurs ont rencontré plus de 400 enseignants et presque autant d'élèves. Ils ont en outre observé des séances d'accompagnement personnalisé, 120 en tout.

Ces entretiens et ces visites ont donné lieu à des échanges à la fois riches et vivants qui témoignent que le processus de la réforme est réellement engagé dans la grande majorité des lycées visités. Ils montrent aussi que les acteurs ont besoin d'en parler, d'être écoutés, par rapport aux difficultés réelles qu'ils rencontrent. L'ampleur, la rapidité et la complexité des changements attendus et les responsabilités nouvelles données tant aux chefs d'établissement qu'aux enseignants pour les réaliser sont encore plus prégnants que l'an dernier du fait qu'ils concernent désormais deux niveaux d'enseignement. La mission d'inspection générale souligne une nouvelle fois qu'on ne peut pas porter une appréciation sur la mise en œuvre de la réforme sans tenir compte de ce contexte et que ce processus demande du temps, pour l'appropriation, pour la conception, pour la mise en œuvre.

Dans ses deux premiers chapitres, le rapport dresse un constat sur deux axes de la réforme : la construction des parcours des élèves ; l'introduction de l'accompagnement personnalisé.

Sur le premier point, le rapport analyse les évolutions des flux de passage en fin de 3^{ème} et en fin de 2^{nde} et examine si celles-ci correspondent aux objectifs de la réforme (moins d'échec en 2^{nde}, rééquilibrage entre les séries en 1^{ère}, notamment au profit de la série L, valorisation de la série STI2D, flexibilité des parcours). Il étudie les facteurs explicatifs de ces constats dans le processus d'orientation des élèves, y compris le lien avec les enseignements d'exploration et l'offre des lycées.

Sur le deuxième point, la mission a centré ses observations sur l'accompagnement personnalisé en 2^{nde} et en 1^{ère}. Cela l'a amenée, outre les échanges avec les équipes de direction, enseignants et élèves, à privilégier dans ses visites l'observation de séances d'accompagnement personnalisé. Sur la base de l'observation de 120 séances, le rapport dresse un bilan des modalités et des contenus de l'accompagnement personnalisé. Mais surtout, la mission a fait le choix de formuler un certain nombre de conseils auprès des équipes pédagogiques sur ce que peut être l'accompagnement personnalisé, conseils qui peuvent être repris par les inspecteurs dans leurs missions d'inspection et d'animation.

Dans les deux autres chapitres, le rapport analyse, au regard des avancées, des difficultés, des écarts constatés dans la mise en œuvre de la réforme, comment les responsables du système scolaire, à ses différents niveaux, appréhendent et exercent les responsabilités qui leur incombent de conduire et créer les conditions de réalisation des changements attendus.

Cette analyse porte en premier lieu sur le processus de transformation du pilotage interne des lycées, et notamment sur la manière dont les chefs d'établissement exercent les responsabilités centrales qui leur sont données : comment portent-ils, et avec quel degré de réussite, l'enjeu pédagogique de la réforme, en particulier l'organisation de l'accompagnement personnalisé ? Comment ce projet est-il partagé par les enseignants ? Quelle est la traduction concrète des marges de manœuvres données aux lycées ? Y a-t-il comme l'an dernier des écarts importants entre lycées pour la mise en œuvre des dispositifs de la réforme ?

Enfin, le rapport étudie comment l'échelon académique impulse la réforme et accompagne les établissements pour mettre les acteurs locaux en situation d'exercer pleinement leurs responsabilités, sans se substituer à eux, mais sans se désintéresser de ce qu'ils font. Il analyse aussi les formes de régulation envisagées pour que des écarts trop importants ne se creusent pas entre les lycées. Le pilotage de la réforme des lycées est un bon révélateur des enjeux de la nouvelle gouvernance académique.

A la fin de chacun des quatre chapitres, la mission tire les principales conclusions de ses observations et formule des préconisations.

1. Les parcours des élèves, leviers et résultats

1.1. Les premiers résultats

1.1.1. Les taux de passage des élèves de 2^{nde} générale et technologique à la rentrée 2011

L'analyse des parcours des élèves commence par l'étude de la réalité des flux d'élèves à la sortie de la 2^{nde} gt (générale et technologique) pour cette première année de la réforme. Les chiffres qui suivent proviennent de l'extraction de la BCP (Base Centrale de Pilotage, source DEPP), ils concernent l'ensemble des élèves du public et du privé pour la France Métropolitaine et les DOM. Ils constituent le véritable instrument de mesure sur ces parcours et leur évolution. Afin de mieux percevoir ce qui relève de tendances longues et ce qui relève d'une inflexion à cette rentrée, la série historique porte sur 5 années : de la rentrée 2006 à la rentrée 2011. Il est évident que les inflexions éventuelles ne permettent pas encore une évaluation de la réforme car il ne s'agit que de la première année. Les principaux constats sont les suivants :

L'augmentation des taux de passage de 3^{ème} en 2^{nde} gt, et de 2^{nde} gt en 1^{ère} gt se poursuit.

A la rentrée 2011, **60 %** des élèves qui étaient en 3^{ème} (hors SEGPA) l'année précédente sont en 2^{nde} gt et près de **85 %** des élèves qui étaient en 2^{nde} gt sont en 1^{ère} gt.

Les chiffres symétriques étaient de **56,3 %** (3^{ème}/2^{nde} gt) et de **78,5 %** (2^{nde} gt/1^{ère} gt) à la rentrée 2006.

Ceci est dû à une forte diminution des redoublements, notamment en 2^{nde} gt, à une légère diminution du passage en voie professionnelle en 3^{ème} et des réorientations en 2^{nde}, et à une légère diminution des « sorties » (élèves en apprentissage, sortis de formation initiale ou, non retrouvés dans les bases en raison d'erreurs d'identifiants). Les parcours sont plus fluides et l'accès au cycle terminal général et technologique est en constante progression.

La progression du flux de passage de 2^{nde} gt en 1^{ère} gt est significative à cette rentrée : elle est de 2 points, alors qu'elle était en moyenne de 1,1 point les quatre années précédentes.

L'augmentation des taux de passage en 1^{ère} est une augmentation des taux de passage en 1^{ère} générale, notamment S et ES.

L'ensemble des séries générales bénéficie de 6,8 points d'augmentation du taux de passage en 5 ans. Le taux de passage dans les séries technologiques diminue très légèrement (-0,4 points). Cependant, nous montrerons par la suite qu'une analyse regroupant les séries générales d'une part, les séries technologiques d'autre part, n'est plus pertinente.

Les taux de passage des 2^{nde} gt en 1^{ère} gt du privé et du public se rapprochent.

A la rentrée 2006, **77,8 %** des élèves de 2^{nde} gt des lycées publics sont passés en 1^{ère} gt (que ce soit dans le public ou le privé) et **81,6 %** des élèves des lycées privés.

A la rentrée 2011, les taux sont respectivement de **84,6 %** pour le public et de **86,3 %** pour le privé. L'écart est donc moindre.

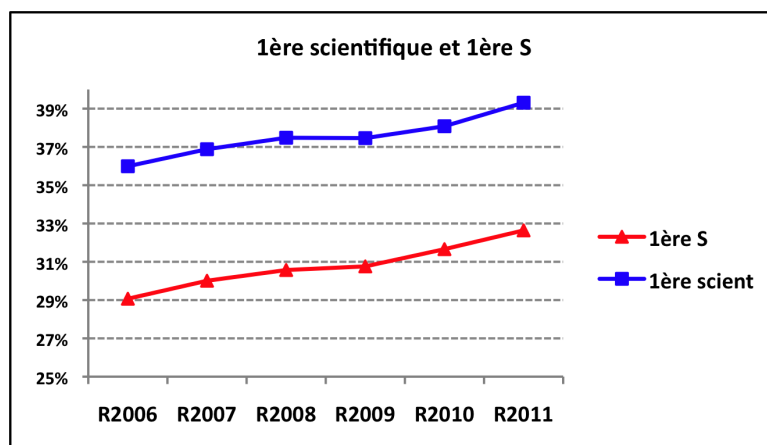
A contrario, le taux de passage des élèves de 3^{ème} en 2^{nde} gt était supérieur de 9,4 points pour le privé en 2006, il est supérieur de 11,2 points en 2011. Ces constats sur la différence des parcours des élèves du privé et du public mériteraient une analyse approfondie.

Les taux de passage par série en fin de 2^{nde} : poursuite de la progression de S, légère augmentation de L.

Pour faire les constats série par série, nous les avons regroupées de la façon suivante :

- **Taux de passage dans la série S et l'ensemble des séries scientifiques (S/STI2D/STL)**

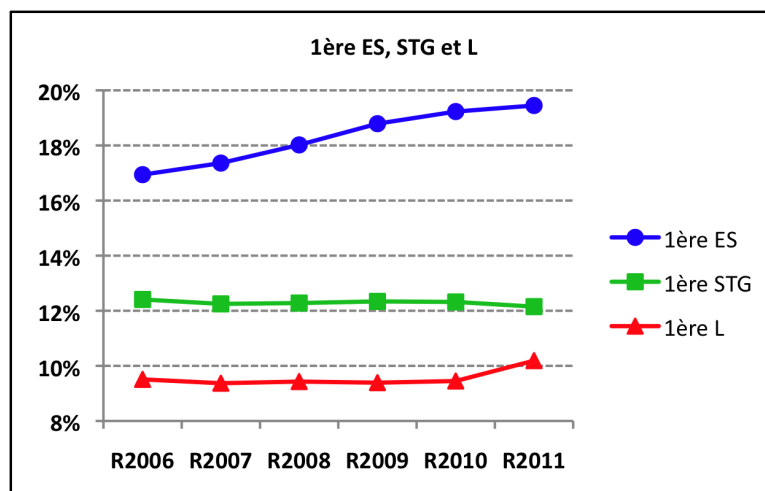
	R2006	R2007	R2008	R2009	R2010	R2011
1 ^{ère} S	29,1%	30,0%	30,6%	30,8%	31,7%	32,6%
1 ^{ère} scient	36,0%	36,9%	37,5%	37,5%	38,1%	39,3%



Le taux de passage en « 1^{ère} scientifique » augmente constamment, surtout depuis 2009. Mais cette augmentation provient de celle de la série S. On voit clairement que les deux courbes sont parallèles.

- **Taux de passage dans les séries L, ES et STG**

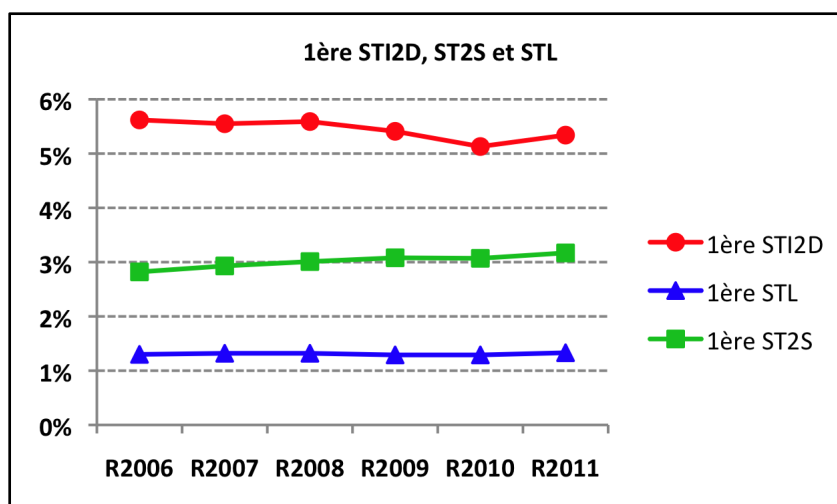
	R2006	R2007	R2008	R2009	R2010	R2011
1 ^{ère} ES	16,9%	17,4%	18,0%	18,8%	19,2%	19,5%
1 ^{ère} STG	12,4%	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%	12,2%
1 ^{ère} L	9,5%	9,4%	9,4%	9,4%	9,5%	10,2%



Le plus intéressant concerne la série L dont le taux de passage augmente à cette rentrée en passant au dessus de 10 % après 4 ans de stabilité, c'est un effet possible de la réforme.
L'augmentation du taux de passage en 1^{ère} ES ralentit. Le taux de passage en STG est stable.

- **Taux de passage dans les autres séries (STI2D¹, STL, ST2S)**

	R2006	R2007	R2008	R2009	R2010	R2011
1ère STI2D	5,6%	5,6%	5,6%	5,4%	5,1%	5,3%
1ère STL	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%
1ère ST2S	2,8%	2,9%	3,0%	3,1%	3,1%	3,2%



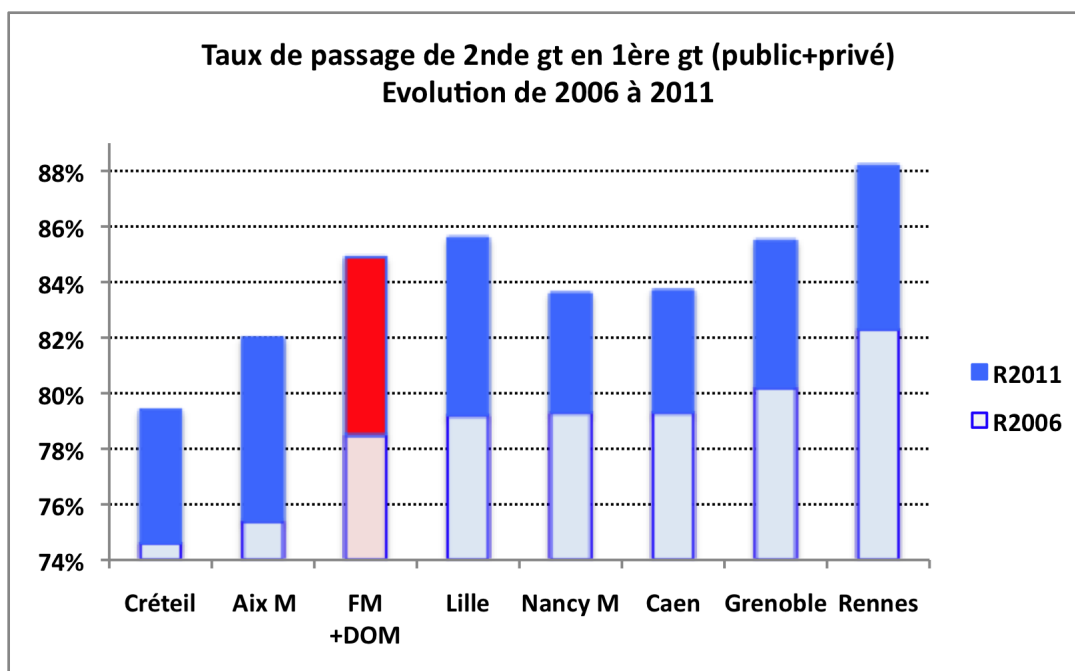
Le taux de passage en 1^{ère} ST2S augmente très légèrement. Le taux de passage en 1^{ère} STL est stable. Le taux de passage en STI2D se redresse légèrement en 2011 mais reste en dessous des taux de 2006, 2007 et 2008. Ces résultats confirment ceux visibles dans le premier graphique : l'augmentation des taux de passage vers l'ensemble des « séries scientifiques » n'est dû qu'à l'augmentation de ceux de la série S.

Pour terminer, il convient d'étudier les différences entre les sept académies étudiées concernant les taux de passage des élèves de 2^{nde} gt en 1^{ère} gt (public + privé de l'académie vers public + privé, France Métro + DOM).

	R2006	R2011	évolution
Créteil	74,6%	79,4%	4,8 pt
Aix M	75,4%	82,0%	6,6 pt
FM+DOM	78,5%	84,9%	6,4 pt
Lille	79,2%	85,6%	6,4 pt
Nancy M	79,3%	83,6%	4,3 pt
Caen	79,3%	83,7%	4,4 pt
Grenoble	80,2%	85,5%	5,3 pt
Rennes	82,3%	88,2%	5,9 pt

¹ STI2D sera utilisé pour STI de 2006 à 2010 et pour STI2D+ST2A en 2011 afin de comparer les mêmes ensembles

Le graphique suivant montre que toutes les académies progressent mais que l'écart entre la plus performante (Rennes) et la moins performante (Créteil) ne diminue pas, bien au contraire.



1.1.2. Le problème des indicateurs et des mesures

L'ensemble de ces données est riche d'enseignements et peut utilement être exploité pour le pilotage au niveau national ou académique. Celles concernant les demandes des familles et les décisions d'orientation sont également très utiles. Mais encore faut-il ne pas les confondre et bien définir de quoi l'on parle. Il convient d'attirer l'attention sur ce point car la mission a rencontré de nombreuses difficultés dans le recueil de données concernant les parcours des élèves (à l'exception des données nationales fiables et cohérentes de la DEPP qui nous ont été fournies dès que la BCP a été mise à jour). Les difficultés rencontrées sont de plusieurs ordres :

- des chiffres incohérents sur les demandes des familles et les décisions d'orientation, ces chiffres figurant pourtant sur le site MELUSINE ;
- des écarts significatifs entre les chiffres fournis par la DGESCO et ceux fournis par une académie concernant les décisions d'orientation de 2nde gt en 1^{ère} gt, sans que nous puissions savoir où se situe la vérité ;
- un flou permanent dans les définitions (public ? privé ? France entière ? académie seulement ?) ;
- le même vocabulaire utilisé pour des données différentes (« taux de passage » pour les « décisions d'orientation ») ;
- une confusion dans l'utilisation des indicateurs : si l'on veut agir sur les conseils de classe, il faut les chiffres des décisions d'orientation ; si l'on veut prévoir les effectifs et travailler sur la carte des formations ; il faut les taux de passage de public + privé vers le public de l'académie ; si l'on veut voir comment évoluent vraiment les parcours des élèves, il faut les taux de passage de public + privé vers public + privé, y compris les élèves qui quittent l'académie.

Tous ces chiffres sont différents, ils proviennent de deux sources différentes (SAIO et service statistique académique ou bien DGESCO et DEPP). Ces deux univers travaillent peu

ensemble et partagent rarement leurs données. Il en résulte un brouillard qui ne permet pas aux décideurs de piloter efficacement les objectifs majeurs de la réforme concernant les parcours des élèves.

1.2. L'information et l'accompagnement des élèves dans leur projet

1.2.1. Les élèves et les familles s'estiment-elles suffisamment informés ?

Si l'on quitte maintenant les résultats et que l'on s'intéresse au processus d'orientation, tout commence par les demandes des familles et donc par leur information.

Avant l'entrée en 2^{nde} gt, les entretiens menés dans les lycées observés avec les élèves, et parfois avec les parents, convergent sur le constat suivant :

- l'information délivrée par les collèges reste parcellaire et nettement insuffisante ;
- par contre, l'information faite par les lycées s'est considérablement développée.

En fait, l'information délivrée par les collèges repose sur des représentations anciennes et des interprétations notamment des enseignements d'exploration : « suivre SES et PFEG conduit à STG ». Les professeurs de collège connaissent peu les séries des lycées autres que les séries générales. Le taux de satisfaction est plus élevé dans les lycées privés qui fonctionnent en réseau avec leurs collèges.

A contrario, les lycées, et notamment ceux qui risquent de perdre des effectifs, développent de nombreuses actions pour rendre attractive et expliquer leur offre : portes ouvertes, accueil d'élèves de 3^{ème} dans des séquences d'enseignement d'exploration, « élèves du lycée ambassadeurs dans les collèges ».

Cette situation n'est pas satisfaisante car les lycées ne peuvent pas toujours s'adresser à tous les collèges concernés et certains élèves et leurs familles ne bénéficient d'aucune information ; ils choisissent les enseignements d'exploration comme ils peuvent.

Il convient de rappeler que la principale préoccupation des familles à la fin du collège concerne le choix du lycée. Ce choix, quand il existe, s'effectue d'abord en fonction de la réputation. Il peut aussi s'effectuer en fonction de l'offre quand l'élève a déjà un projet d'orientation.

Pendant l'année de 2^{nde} gt, l'information sur l'orientation et sur le choix des séries est beaucoup plus développée, comme elle l'a toujours été, par les professeurs principaux, les conseillers d'orientation et le déroulé de la procédure d'orientation. Les élèves et les parents considèrent qu'ils sont informés. Mais l'on verra par la suite que cette information ne porte que sur les séries offertes dans le lycée et que le partage d'information entre lycées voisins ayant des offres différentes est quasi inexistant.

En classe de 1^{ère}, les élèves sont très demandeurs d'information concrète et d'ouverture sur l'enseignement supérieur. Ce point est très positif et montre que les élèves se projettent au-delà du baccalauréat ; ils en parlent d'ailleurs plus souvent que les professeurs. De nombreuses initiatives se développent à cet égard dans les lycées : cordées de la réussite, tutorat par des étudiants, visite dans des universités et des écoles supérieures.

1.2.2. Leurs souhaits ont-ils évolué ?

Si l'on se réfère à l'évolution des demandes des familles répertoriées dans les données sur l'orientation de la DGESCO (source MELUSINE, élèves des collèges et lycées publics), plusieurs constats apparaissent :

- une augmentation de la demande d'orientation en 2^{nde} gt à la fin de la 3^{ème} (hors SEGPA) entre 2006 et 2011 : de 60 % à 62 % ;

- un écart significatif entre les 7 académies observées concernant cet indicateur en 2011 : 54 % à Lille, 67 % à Rennes ;
- une augmentation de la demande d'orientation en 1^{ère} gt à la fin de la 2^{nde} gt entre 2006 et 2011 : de 89 % à 92 % ;
- beaucoup moins d'écart entre les 7 académies concernant ce dernier indicateur en 2011 : 89 % à Créteil, 93 % à Grenoble.
- une augmentation de la demande d'orientation en 1^{ère} S à la fin de la 2^{nde} gt entre 2006 et 2011 : de 32 % à 35 %.

Ces chiffres montrent que les demandes des familles présentent des ambitions très inégales au collège (même si 90 % des parents souhaitent que leurs enfants poursuivent en 1^{ère} gt une fois admis en 2^{nde}). Ils montrent également que lorsque l'ambition existe, elle se porte de plus en plus vers la série S. Si l'on fait le lien avec le point précédent, on peut en déduire que l'information des familles sur les différentes voies de réussite constitue un levier majeur pour les objectifs de la réforme concernant les parcours des élèves.

1.2.3. Le rôle de l'accompagnement personnalisé

Parmi les séquences d'accompagnement personnalisé observées, une dizaine portait explicitement sur l'orientation. Ce volet de l'accompagnement personnalisé est sans doute plus présent que l'an dernier et il concerne aussi bien les élèves de 1^{ère} gt que ceux de 2^{nde} gt.

L'une de ces séquences, en 2^{nde}, vise à faire accéder plus de filles aux études scientifiques. Chaque atelier est encadré par une étudiante titulaire d'un bac S. En fait, cette séquence vise à amener plus de filles à choisir la série S, sans l'axer sur des études scientifiques, au contraire « c'est la série qui ouvre toutes les portes » et sans mentionner l'existence d'autres séries scientifiques comme STI2D ou STL. Dans un autre lycée, technologique industriel, on part d'un objet technologique pour identifier les métiers impliqués dans sa fabrication. Les élèves sont actifs et intéressés et cette séquence les aide pour leurs projets futurs mais tout le monde (élèves et professeurs) pense qu'ils ont déjà choisi leur orientation.

Certains projets portent plus clairement sur le projet personnel de l'élève. Il s'agit notamment des entretiens individuels menés par des enseignants, pratique systématique dans les lycées privés qui ne disposent pas de conseillers d'orientation.

Ceux-ci sont très inégalement associés à l'accompagnement personnalisé dans les lycées publics. Ils sont souvent absents, les élèves ne les voient que sur rendez vous et se montrent plutôt déçus par les informations délivrées. Ils font plus rarement partie de l'équipe et se montrent alors très investis, à la grande satisfaction des élèves.

1.2.4. Le processus d'orientation interne aux lycées

Dans la grande majorité des lycées observés, les pratiques des conseils de classe de 2^{nde} gt n'ont pas évolué lors de cette première année de mise en place de la réforme. Le sujet de la notation des enseignements d'exploration fait toujours débat mais on n'utilise pas assez l'évaluation des compétences travaillées en accompagnement personnalisé comme source d'information et de décision. Même dans les lycées où les équipes se sont emparées de la réforme, développent un accompagnement vraiment personnalisé et innovent dans leurs pratiques, le conseil de classe persiste dans un rituel inchangé, prisonnier de la contradiction entre accompagnement et sélection des élèves, contradiction résumée par une élève de 1^{ère} : « *ils nous disent, c'est ton choix et ils nous envoient en STG* ».

Les stages de remise à niveau en fin de 2^{nde} gt sont relativement rares. La plupart des lycées n'en offrent pas en raison des réticences des enseignants « *c'est trop facile de passer avec un stage* », ou bien par manque d'enseignants volontaires. Parmi les lycées qui en organisent, certains stages de remise à niveau ont lieu en cours d'année, pendant les petites vacances, sans lien avec l'orientation. Ces stages sont souvent ouverts aux lycées voisins. Dans un lycée, cependant, de véritables stages conditionnant le passage en 1^{ère} gt ont été mis en place pour 43 élèves. Les professeurs mentionnent l'effet positif sur la motivation des élèves mais ne les considèrent pas comme une condition de passage. Les élèves en parlent comme d'une « *menace* ».

Les possibilités offertes aux élèves de changer de série de 1^{ère} prennent la forme d'entretiens ou de contrats mais pas de stages pour l'instant. Dans un lycée, des « entretiens passerelles » sont organisés avec des élèves qui souhaitent passer de L en ES, en présence de leurs parents. Les élèves rédigent une lettre de motivation, en parlent à plusieurs reprises avec le proviseur et le professeur de SES. Ces élèves pourront bénéficier d'un stage de remise à niveau en mathématiques.

Par contre, des « stages passerelles » sont parfois organisés pour conditionner un passage en 1^{ère} professionnelle. Cette dérive des stages passerelles, mentionnée au niveau national et relayée dans plusieurs académies, constitue l'une des contradictions majeures du système. On ne peut pas à la fois vouloir fluidifier les parcours sans retour en arrière et imposer dans la seule réorientation vers la voie professionnelle une condition aussi forte pour éviter ce retour en arrière. Il convient de rappeler que 3,8 % des élèves de 2^{nde} gt sont passés en voie professionnelle en 2011, le tiers seulement étant admis en 1^{ère} professionnelle. L'objectif « d'égalité de dignité » prend ici un sens étonnant : comme si ces élèves avaient le choix alors que le conseil de classe a pris clairement la décision d'un « non passage » en 1^{ère} gt.

En ce qui concerne les stratégies des académies, la question des stages est diversement évoquée, allant du silence à la circulaire les imposant comme condition au passage, en passant par l'incitation.

1.3. L'offre du lycée prime sur tout autre levier, plus encore que le choix des enseignements d'exploration

1.3.1. Les liens entre enseignements d'exploration et orientation

Il convient tout d'abord d'analyser les données permettant de croiser les enseignements d'exploration suivis par les élèves en 2^{nde} gt et la série suivie en 1^{ère} gt à la rentrée 2011 (source DEPP - BCP, Public + Privé, France Métropolitaine + DOM).

➤ Premier point de vue : que deviennent l'année suivante les élèves qui ont choisi un type d'enseignement d'exploration en 2^{nde} ?

Le graphique qui suit illustre le devenir à la rentrée 2011 des élèves en fonction de leur « profil » d'enseignements d'exploration suivis en 2^{nde} gt pendant l'année 2010-11 :

- « **Scientifique et technologique** » : les élèves qui ont suivi MPS² ou SI ou CIT ou SS ou SL ou biotechnologies (55 % des élèves) ;
- « **Littéraire** » : les élèves qui ont suivi LS ou un enseignement artistique ou une LV3 ou du

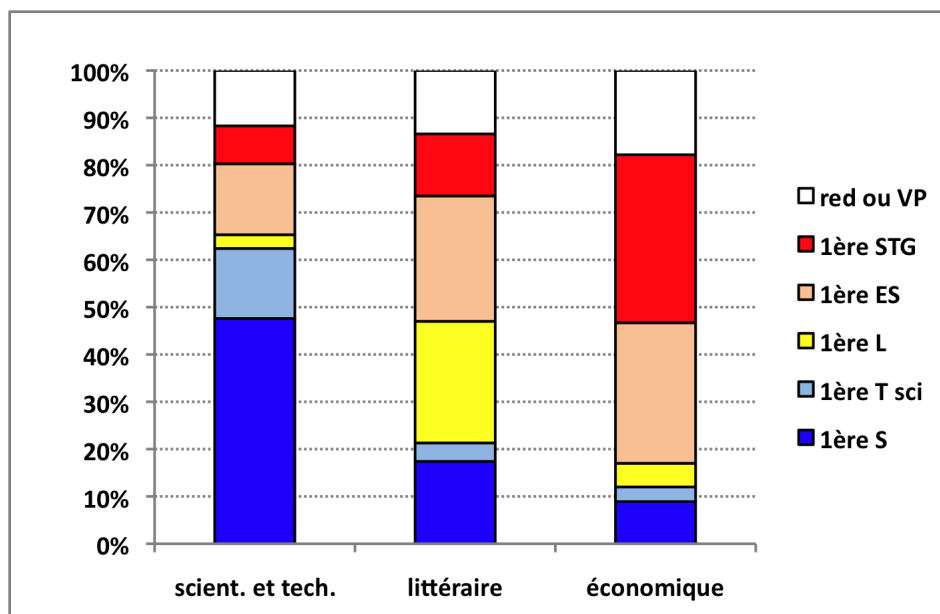
² MPS : méthodes et pratiques scientifiques ; SI : sciences de l'ingénieur ; CIT : création et innovation technologique ; SS : santé et social ; SL : sciences de laboratoire ; LS : littérature et société ; SES : sciences économiques et sociales ; PFEG : principes fondamentaux de l'économie et de la gestion.

latin ou du grec (31 % des élèves) ;

➤ « **Économique** » : les élèves qui ont suivi les deux enseignements d'exploration SES et PFEG en 2^{nde} (9 % des élèves).

Devenir des élèves en fonction de leur profil :

	1 ^{ère} S	1 ^{ère} STL/STI2D/ST2S	1 ^{ère} L	1 ^{ère} ES	1 ^{ère} STG	Red. ou VP
scient. et tech.	47,6%	14,8%	2,9%	15,0%	8,0%	11,7%
littéraire	17,4%	3,9%	25,7%	26,5%	13,1%	13,4%
économique	8,9%	3,1%	5,0%	29,7%	35,5%	17,8%



La correspondance entre profil d'origine et série de 1^{ère} gt est forte mais elle n'est pas totale, notamment, les élèves du « profil littéraire » sont à peine plus de 25 % à aller en 1^{ère} L, et près de 20 % à aller en 1^{ère} S, ce qui confirme la prédominance de cette série.

Il convient d'examiner plus en détail certains enseignements d'exploration technologique.

- Près de la moitié des élèves qui ont suivi **SS** vont en 1^{ère} ST2S, plus de 60 % de ceux qui ont suivi le couple **SS + biotechnologie** vont en 1^{ère} ST2S.
- Près de la moitié des élèves qui ont suivi **SL** vont en 1^{ère} S et à peine 7 % en 1^{ère} STL. Par contre, 40 % des élèves qui suivent **SL et biotechnologie** vont en 1^{ère} STL.
- 40 % des élèves qui ont suivi **SI** vont en 1^{ère} S et 27 % en STI2D. Par contre, 43 % des élèves qui ont suivi **SI et CIT** vont en 1^{ère} STI2D.

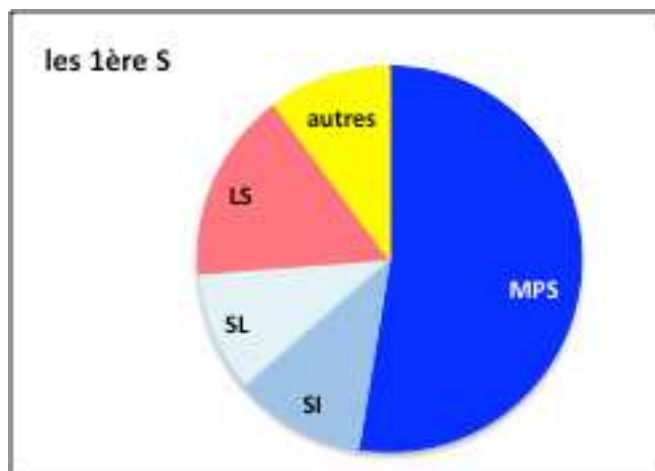
La détermination est donc plus forte quand deux enseignements d'exploration sont couplés. Mais l'attractivité de la série S prime sur les choix d'enseignement d'exploration en 2^{nde}.

➤ *Second point de vue : parmi les élèves d'une série de 1^{ère} à la rentrée 2011, quels enseignements d'exploration avaient-ils suivis en 2^{nde} gt en 2010-11 ?*

Enseignements d'exploration suivis en 2^{nde} gt par les élèves de 1^{ère} S

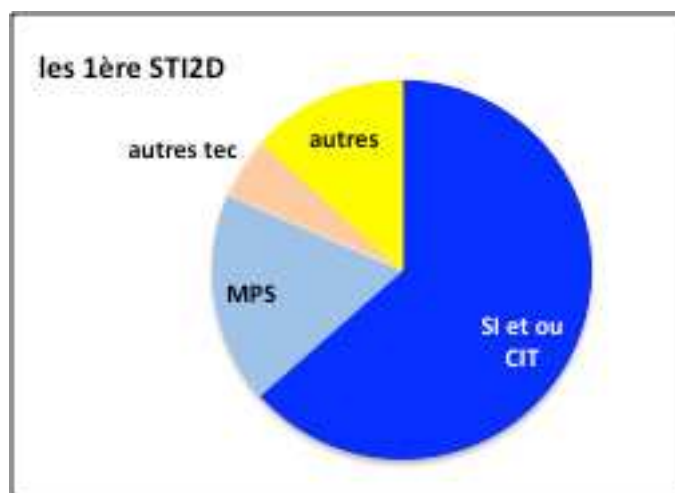
Les trois quarts des élèves de 1^{ère} S ont suivi des enseignements d'exploration à profil « scientifique ou technologique ».

1 ^{ère} S	MPS	SI	SL	LS	autres
	52,6%	11,0%	10,2%	16,0%	10,2%



Enseignements d'exploration suivis en 2^{nde} gt par les élèves de 1^{ère} STI2D
64% des élèves de STI2D ont suivi SI et ou CIT, 25 % ont suivi les deux.

1 ^{ère} STI2D	SI et ou CIT	MPS	autres tec	autres
	63,5%	18,0%	5,3%	13,2%



Pour les autres séries, on peut résumer quelques chiffres marquants :

- les trois quarts des élèves de 1^{ère} L ont suivi un enseignement d'exploration de profil littéraire ;
- près de 60 % des élèves de 1^{ères} ST2S ont suivi SS ;
- 13 % des élèves de 1^{ère} ES ont suivi SES+PFEG, 25 % des élèves de STG, les autres se répartissent également entre profil littéraire et profil scientifique.

Cette analyse montre que, si la corrélation existe bien entre enseignements d'exploration suivis en 2^{nde} et série de 1^{ère} gt l'année suivante, elle est loin d'être totale.

Les entretiens menés dans les lycées avec les élèves confirment ce constat. Un nombre non négligeable d'entre eux disent qu'ils ont choisi leurs enseignements d'exploration en fonction de leur projet d'orientation. D'autres n'ont pas fait un choix déterminant, ils ajoutent que ces enseignements leur ont permis de s'ouvrir à d'autres champs disciplinaires et ils s'en montrent très satisfaits. Plusieurs expliquent que leur choix a été guidé par le choix du lycée où ils voulaient aller. Le point suivant montre que, bien plus que les enseignements d'exploration, l'offre du lycée est déterminante pour l'orientation des élèves.

1.3.2. Les décisions d'orientation sont fortement corrélées à l'offre des lycées pour le cycle terminal

Si l'on analyse les décisions d'orientation de juin 2011 pour les 2^{nde} et des lycées observés (nous disposons de ces données pour 38 lycées), on s'aperçoit que les taux d'orientation dans les différentes séries sont directement liés à l'offre du lycée en classe de 1^{ère}.

La moyenne « pondérée » des décisions d'orientation en regroupant les lycées en fonction de la présence ou de l'absence d'une série, fait apparaître les résultats suivants :

Premier exemple : la présence ou l'absence d'une 1^{ère} L (8 lycées n'offrent pas de 1^{ère} L)

Moyenne d'orientation en 1^{ère} L pour les lycées qui offrent une série L : 12,8 %

Moyenne d'orientation en 1^{ère} L pour les lycées qui n'offrent pas une série L : 1,3 %

Second exemple : la présence ou l'absence d'une 1^{ère} STI2D (13 lycées offrent STI2D)

Moyenne d'orientation en 1^{ère} STI2D pour les lycées qui offrent une série STI2D : 15,1 %

Moyenne d'orientation en 1^{ère} STI2D pour les lycées qui n'offrent pas une série STI2D : 1,4%

Troisième exemple : la présence ou l'absence d'une 1^{ère} ST2S (11 lycées offrent ST2S)

Moyenne d'orientation en 1^{ère} ST2S pour les lycées qui offrent une série ST2S : 11,5 %

Moyenne d'orientation en 1^{ère} ST2S pour les lycées qui n'offrent pas une série ST2S : 1 %

Quatrième exemple : la présence ou l'absence d'une 1^{ère} STL (11 lycées offrent STL)

Moyenne d'orientation en 1^{ère} STL pour les lycées qui offrent une série STL : 8,5 %

Moyenne d'orientation en 1^{ère} STL pour les lycées qui n'offrent pas une série STL : 0,7 %

Ces résultats montrent que les lycées qui offrent une série donnée orientent **dix fois plus** leurs élèves vers cette série que ceux qui ne l'offrent pas.

Ce poids de l'offre de formation dans l'orientation des élèves était déjà perçu de façon intuitive mais ces chiffres le démontrent sans aucune ambiguïté. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce constat :

- Une partie des élèves et leur famille choisissent le lycée en fonction de son offre et leurs souhaits d'orientation existent avant la 2^{nde}.
- Dans les conseils de classe de 2^{nde}, on se prononce pour une orientation dans des séries présentes dans le lycée. Il s'agit quelque fois de garder ses élèves mais, plus généralement, on oriente vers ce que l'on connaît.
- L'offre d'enseignements d'exploration, dont la corrélation avec l'orientation est forte sans être totale, est souvent calquée sur l'offre des séries de 1^{ère}.
- Les élèves sont souvent réticents à quitter le lycée où ils ont suivi leur classe de 2^{nde} pour des raisons personnelles (habitudes, « copains ») ou familiales (organisation, transports).

1.3.3. La concurrence entre lycées plutôt que la mutualisation

Tout se passe donc comme si chaque lycée fonctionnait en limitant les parcours possibles pour ses élèves à l'offre dont il dispose et qu'il connaît. Pour ouvrir le champ des possibles, la construction de réseaux de lycées devrait constituer un levier important. Or, malgré les incitations nationales (circulaire DGESCO de mai 2011), les progrès sont encore timides et les relations entre lycées relèvent plutôt de la concurrence que de la mutualisation. Dans la grande majorité des lycées observés, cette concurrence est clairement mentionnée.

Elle est d'autant plus forte dans les zones en baisse démographique, à fortes réductions d'emplois d'enseignants, où chacun se bat pour recruter des élèves. Certains lycées observés ont perdu jusqu'à 40 % de leurs effectifs depuis 8 ans et toute leur énergie passe dans une sorte de « lutte pour la survie » qui exclut toute mutualisation avec les lycées proches.

D'autres, souvent situés dans les grandes villes, ont adopté une stratégie d'offre de langues rares et de sections internationales qui les rend attractifs mais qu'il n'est pas question de partager avec les lycées voisins, ce qui a comme conséquence par exemple, une perte de 40% des collégiens de son secteur pour l'un des lycées observés.

Quelques exemples qui illustrent la concurrence :

- Deux lycées publics et un lycée privé dans une ville moyenne, tous trois bien desservis par les transports. Le premier lycée public bénéficie d'une bonne image, offre les séries générales et tertiaires ainsi que des classes européennes et ABIBAC. Le second lycée public est à vocation technologique industrielle, souffre d'une mauvaise réputation et connaît une importante perte d'effectifs. Les choix des élèves du premier lycée sont éclairants : ils ont choisi ce lycée pour ne pas aller dans l'autre qui a une mauvaise réputation (ce qui, de fait, diminue les poursuites d'études en STI2D). Ils l'ont préféré au lycée privé en expliquant « *dans le lycée privé, on bosse mais on exclut, ici on bosse aussi mais il y a moins de pression et on n'exclut pas* ».
- Deux lycées publics installés dans les mêmes locaux offrant tous deux des CPGE, bénéficient d'une bonne réputation. L'un est plutôt scientifique et industriel, l'autre plutôt tertiaire. Il n'existait aucune mutualisation des enseignements d'exploration. Dans le premier lycée, plus de 60 % des élèves sont orientés vers les séries scientifiques (S, STI2D), dans le second 6 % des élèves sont orientés en S, 30 % en L et ES et 25 % en STL et ST2S. Ce cloisonnement pourrait changer car depuis la rentrée, un seul proviseur dirige les deux établissements.
- Trois lycées publics dans une vaste cité scolaire avec des formations complémentaires, présentent à eux trois la palette complète des enseignements d'exploration. Il n'existe pas de mutualisation ni même de concertation entre eux.

A contrario, on voit se développer quelques trop rares expériences qui montrent que cette mutualisation est possible et qu'elle porte ses fruits :

- Deux lycées dans la même ville moyenne ont décidé de sortir de la logique de concurrence et de jouer le jeu de la complémentarité. Ils font ensemble leurs propositions au recteur pour les enseignements d'exploration et les spécialités et vont tenter de mutualiser leurs enseignements d'exploration.
- Trois lycées d'une ville moyenne ont décidé d'offrir ensemble un enseignement facultatif de théâtre, chaque lycée prenant en charge un niveau.

Plusieurs initiatives d'académies méritent d'être mentionnées :

- L'une des académies met en place des réseaux de lycées associant trois lycées généraux et tertiaires et un lycée industriel et utilise ces réseaux dans l'affectation des élèves.
- Une autre académie tente d'installer un véritable pilotage des choix en fin de 2^{nde} gt et une forte incitation à la mutualisation. Pour ce faire, les services académiques ont mesuré le nombre d'élèves qui ont changé de lycée entre la 2^{nde} gt et la 1^{ère} gt à cette rentrée (lycées publics) : 5,4 % des élèves ont changé de lycée, 2,7 % de ceux qui sont passés en 1^{ère} générale, 12,6 % de ceux qui sont passés en 1^{ère} technologique. Ce dernier chiffre montre que, contrairement aux idées reçues, les élèves peuvent changer de lycée.
- Une académie envisage de réunir les classes de 2^{nde} dans un seul lycée, irriguant alors un ou deux autres lycées avec des offres diverses en 1^{ère} gt.

1.4. Conclusions et préconisations

Les priorités concernant les parcours des élèves doivent être plus précises pour permettre un pilotage plus efficace.

En premier lieu, la réforme des séries technologiques industrielles vise à faire accéder plus de jeunes à l'enseignement supérieur, notamment dans les études scientifiques. Il s'agit donc maintenant de séries qui ne sont plus professionnalisantes. On oublie encore parfois cette nouvelle finalité des séries technologiques en continuant de donner une priorité au développement de la voie générale afin d'obtenir plus de diplômés de l'enseignement supérieur. Il arrive que l'on entende un professeur de lycée général dire que « *cet élève serait plus à sa place dans l'enseignement technique* », ne faisant aucune différence entre voie professionnelle et voie technologique. Les présentations d'indicateurs, regroupant d'une part la voie générale et d'autre part la voie technologique, correspondent à un modèle ancien, non adapté aux objectifs de la réforme et accentuent la différence entre les deux voies, or ils sont constamment utilisés. Parallèlement, la poursuite d'études en BTS des bacheliers professionnels est de plus en plus évoquée et donne lieu à un fort investissement pédagogique dans les lycées professionnels. Tout ceci induit de nombreux malentendus sur la finalité des séries technologiques. En fait, il y a maintenant une seule voie avec des séries générales et des séries technologiques conduisant aux études supérieures avec des parcours diversifiés.

En second lieu, l'augmentation du flux en série L est un signe encourageant. Cependant, la hiérarchie entre les séries est toujours aussi présente et l'objectif de rééquilibrage est encore très lointain. L'analyse de l'évolution des flux d'élèves montre que la série S renforce sa prédominance. Or, chacun sait que les bacheliers S ne poursuivent pas tous des études scientifiques, la série S étant celle « des bons élèves », « celle qui ouvre toutes les portes ». Pour augmenter le nombre de jeunes scientifiques (et notamment d'ingénieurs), il faudrait modifier radicalement cette place et cette image de la série S.

Enfin, l'absence de mutualisation entre les lycées et l'insuffisance de l'information des familles dans les collèges font craindre de voir de nouveau diminuer les effectifs des séries STL et STI2D, après la légère amélioration de 2011. Les objectifs quantitatifs concernant ces séries, définis en mai 2010, semblent difficiles à atteindre. Pour augmenter de 35 % les effectifs de STI2D par rapport à 2009 (et de 25 % ceux de STL), il va falloir augmenter considérablement les taux de passage de 2^{nde} gt dans ces séries de 1^{ère}. Ces taux de passage devront en outre compenser la baisse des redoublements (que tout le monde souhaite) et surtout, compenser la disparition des flux de la voie professionnelle.

L'analyse qui précède sur les processus d'orientation et sur le poids de l'offre des lycées conduit aux préconisations suivantes :

Préconisation n°1 : se doter de véritables indicateurs des parcours des élèves.

Ces indicateurs doivent être fiables, partagés et surtout utilisés pour le pilotage. Il convient donc de distinguer ceux qui mesurent les actes de l'orientation (demandes des familles et décisions des conseils de classe), et ceux qui mesurent les résultats réels (flux de passage des élèves). Les deux sont utiles mais encore faut-il savoir de quoi l'on parle et surtout utiliser les deux de façon cohérente. Ces indicateurs doivent être accessibles à tous les niveaux (national, académique, départemental et établissement).

Préconisation n°2 : développer considérablement l'information des familles et des élèves dans les collèges.

Ce qui précède montre que l'orientation dans une série de 1^{ère} est fortement déterminée par le choix du lycée en 2^{nde} et par l'offre de ce lycée. La détermination des parcours se joue donc en grande partie en fin de collège. Les « portes ouvertes » des lycées, très appréciées, ne suffisent pas, il convient de développer les visites dans les collèges par les proviseurs, les professeurs de lycée et surtout les élèves de lycée qui sont les meilleurs « ambassadeurs » auprès des collégiens.

Préconisation n°3 : faire évoluer les pratiques dans les conseils de classe.

Les conseils de classe devraient maintenant tenir compte des compétences des élèves, et pas seulement des notes, dans l'orientation. L'accompagnement personnalisé, le tutorat, les stages constituent des sources d'information sur ces compétences insuffisamment exploitées. Il convient de mobiliser et de prendre en compte des capacités, des connaissances, des attitudes repérées chez les élèves dans des situations variées et nouvelles.

Préconisation n°4 : passer d'une logique de concurrence entre lycées à une logique de mutualisation.

L'implantation de réseaux de lycées, mutualisant l'offre et travaillant ensemble aux parcours des élèves, est urgente. Aujourd'hui, les élèves d'un lycée ont trop peu d'information sur les séries qu'il n'offre pas mais qui existent dans un lycée proche. La réforme est « au milieu du gué » sur ce sujet car la classe de 2^{nde} ne sera pas indéterminée tant que les lycées privilégieront la concurrence à la mutualisation.

Préconisation n°5 : poursuivre le développement des liens entre enseignement supérieur et lycées.

Les lycéens demandent de l'information concrète sur la poursuite de leurs études. Les initiatives existantes sont positives et méritent d'être étendues.

2. L'accompagnement personnalisé des lycéens : perceptions et pratiques pédagogiques

L'objectif de ce chapitre est double :

- rendre compte des perceptions des professeurs et des élèves sur l'accompagnement personnalisé et décrire sa mise en place au début de cette deuxième année de la réforme ;
- à l'aide de l'observation des séquences (120 au total), mettre à la disposition des équipes une réflexion sur ce que peut être cet accompagnement personnalisé, alors qu'il a souvent été défini par ce qu'il n'était pas. Ces éléments de réflexion peuvent utilement être repris par les inspecteurs, dans leur fonction de conseil, lors de leurs animations ou de leurs visites dans les lycées.

On peut noter une distance entre le discours des professeurs et la réalité de leurs pratiques. Malgré les réticences et le désarroi souvent exprimés, les professeurs tentent réellement d'accompagner leurs élèves et font parfois preuve d'innovation, même si le degré de personnalisation est encore très variable et s'il existe des dérives.

2.1. L'accompagnement personnalisé : perception, évolution

2.1.1. Un révélateur de la conception du métier par les professeurs

Les discussions concernant l'accompagnement personnalisé (AP) sont toujours aussi vives lors des entretiens avec les enseignants. Tous s'accordent pour dire que cette « *réforme n'est pas comme les autres, elle nous oblige à remettre en question nos pratiques* ». Ces discussions révèlent de profondes différences dans la conception du métier de professeur de lycée :

- Une première catégorie de professeurs éprouve de fortes réticences à se projeter dans le rôle qui lui est assigné par la réforme - "accompagnement" des élèves, "personnalisation" de l'enseignement - tout comme, par le passé, lorsqu'il s'est agi d'installer des dispositifs comme les itinéraires de découverte en collège, l'aide individualisée ou les modules en lycée. L'identité professionnelle que les professeurs ont construite ou dans laquelle ils se reconnaissent ne correspond pas à ce que l'institution attend d'eux désormais. Les professeurs ont appris à transmettre une discipline, pas à enseigner. Ils déplorent le manque de cadrage de l'AP, mais dès qu'une proposition formelle émerge elle est vertement critiquée. Ils n'ont pas perçu l'AP comme une compétence à exercer dans le cadre du métier d'enseignant, d'où une certaine insistance pour qu'elle soit assurée uniquement par des enseignants volontaires, position motivée du fait « d'un travail spécifique (sic) », qui serait celui des professeurs principaux et des assistants pédagogiques en particulier pour le soutien.
- Une autre catégorie, au contraire, se félicite de cet « espace de liberté » qui leur permet enfin d'exercer leur véritable métier de professeur. Ces professeurs font preuve d'un haut niveau de professionnalisme et d'un fort investissement. Ils parlent des élèves, de leurs compétences ; ils se remettent en cause, font preuve d'innovation et surtout mentionnent la transformation de leurs pratiques pendant leurs cours. Ils sont en demande d'accompagnement et de reconnaissance.
- La majorité des enseignants sont partagés, savent qu'il leur faut enseigner autrement mais expriment encore beaucoup de désarroi. *« Tous les déçus de l'AP sont ceux qui ont voulu*

faire trop de choses. Il faut aborder l'élève d'une autre façon, par ses compétences, il faut à la fois fixer une ligne et s'adapter avec souplesse : c'est difficile". "En 2nde, le champ des possibles est tellement large qu'on ne sait pas faire. On veut mettre trop de choses dans un dispositif figé. En 1ère, il y a le choix des matières, donc on fait ce qu'on sait faire". " L'AP serait-il le seul moment d'acquisition de méthode et le cours le moment d'acquisition des connaissances ? Il faudrait que l'élève fasse le lien".

2.1.2. L'accompagnement personnalisé en 2^{nde} se met en place partout de façon très inégale et avec une fragilité certaine

Dans un quart des lycées, les professeurs de la première catégorie sont nettement majoritaires, et pourtant, on voit naître des prémices d'accompagnement qui ressemblent souvent à des prolongations des cours. Tout repose alors sur les capacités de pilotage pédagogique de l'équipe de direction.

Dans un autre quart des lycées, les équipes sont au travail, dans une atmosphère sereine et très professionnelle. Les professeurs de la seconde catégorie ont pris les choses en main et leur engagement entraîne un travail collectif. Mais tous signalent alors leur charge importante, leur sentiment d'isolement et le risque est grand de les voir s'essouffler.

Dans la moitié des lycées, on retrouve un mélange avec des enseignants partagés, mélange qui peut parfois provoquer des conflits ouverts concernant la conception du métier. Là encore, les capacités de pilotage de l'équipe de direction et l'accompagnement pédagogique des enseignants sont essentiels pour rassurer, faire progresser et calmer les conflits.

Deux constantes émergent sur l'évolution de l'AP en 2^{nde} :

- la prégnance trop forte des questions d'organisation sur les questions pédagogiques. Plusieurs équipes se disent « submergées » par l'organisation du temps et des groupes d'élèves ;
- un discours récurrent des enseignants exprimant le souhait d'accompagner « leurs élèves » : « *je les connais mieux* », « *ils ont besoin de repères* ».

Ces deux points sont liés. On voit clairement que certains échecs d'organisation trop complexe l'an dernier ont fortement déstabilisé les professeurs, les ont empêchés de se consacrer à leur réflexion pédagogique et ont fait resurgir « l'appartenance » des élèves à leur professeur. Or, personne aujourd'hui ne peut se prononcer sur une meilleure ou moindre efficacité de l'AP suivant que l'on s'adresse à ses élèves ou pas.

Chaque lycée doit alors viser un point d'équilibre délicat :

- les multiples barrettes peuvent conduire à une forte désorganisation de tous et accaparer l'énergie des professeurs si la gestion du temps n'est pas maîtrisée ;
- inversement, si les élèves ne sont accompagnés que par leurs enseignants, le risque est grand de voir l'AP se transformer en prolongation du cours.

Enfin, le rapport des inspections générales n°2011-010 de février 2011 avait souligné le fait que certains enseignants se sentaient « *obligés de laisser de côté leur discipline pour faire de la méthodologie* » et avait longuement expliqué pourquoi cette perspective est une impasse. Il est frappant de constater que cette interrogation est toujours présente dans les entretiens et que plusieurs professeurs mentionnent « *qu'on leur a dit de quitter leur discipline* » sans préciser qui est le « on ». L'analyse du point 2.3 vise à donner une série d'exemples de compétences transversales que l'on peut travailler avec les élèves dans des situations disciplinaires variées.

2.1.3. Des élèves de 1^{ère} très critiques sur l'accompagnement dont ils ont bénéficié l'an dernier

Le ressenti des élèves de 1^{ère} sur l'AP en 2^{nde} l'an dernier est en majorité négatif. Très souvent, les élèves ouvrent les entretiens par un jugement sans appel : « *l'AP ne sert à rien* », « *c'est du temps perdu, alors qu'on ferait mieux de faire – telle ou telle discipline* », « *les profs ne savent pas quoi faire, on fait n'importe quoi* », « *ils font semblant de nous accompagner* »

Quand le débat s'engage, d'autres opinions émergent. Elles concernent :

- en premier lieu le volet orientation, ressenti comme nécessaire mais insuffisamment présent et arrivant trop tard dans l'année ;
- ensuite le volet méthodologie, admis, à la réflexion, comme nécessaire mais répondant mal aux vrais besoins : « *la prise de notes pendant toute une année, c'est pas possible* », « *la prise de notes en fin d'année, c'est idiot* », « *la prise de notes, ça s'apprend au fil des cours, pas en AP* ». Ce n'est pas par hasard que la mention de la prise de notes est constante dans les citations des propos des élèves.

Émergent ensuite dans les échanges deux autres jugements. D'une part, l'opinion « *ça ne sert à rien* » révèle une incompréhension entre les élèves et « nous ». « Servir » à quelque chose, signifie « avoir un impact scolaire », donc ce qui n'apparaît pas comme lié à la discipline, noté, évalué pour le passage, ne sert à rien. Un exemple : une élève soutient que l'heure pendant laquelle on lui permet de parler anglais (« *on ne fait que parler pendant l'heure* ») ne lui sert à rien : devant l'incompréhension de l'observateur, elle précise « *parce qu'on parle sur des jeux vidéos* ». C'est le choix du support non scolaire qui lui donne ce jugement. Il n'y a pas de compréhension chez les élèves de compétences transversales, de construction de compétences, et on ne saurait s'en étonner. Cela dit, cette incompréhension montre l'illusion des enseignants qui pensent que, pour avoir expliqué une fois à quoi allait servir l'AP, les élèves l'auraient compris, assimilé, et retenu quelques semaines ou mois plus tard.

Le dernier jugement porte sur l'impossibilité d'obtenir ce que l'appellation « accompagnement personnalisé » laisse pourtant attendre. C'est assez général pour les élèves qui ont choisi « soutien » ou « approfondissement » dans une discipline. Ils ne comprennent pas pourquoi l'enseignant présent refuse de les aider à préparer un devoir à la maison (DM) en mathématiques, comme ils ne comprennent pas pourquoi on leur propose des jeux mathématiques (des énigmes) alors qu'ils attendent de faire davantage de mathématiques.

A contrario, dans certains lycées, plus rares, les élèves expriment un intérêt pour l'AP. « *L'ambiance est plus décontractée qu'en cours* » disent-ils tous, et le travail sur la méthodologie leur paraît utile. Le souvenir d'un groupe de seconde où on leur avait proposé un atelier d'écriture poétique reste marquant. Les élèves souhaitent que l'AP soit maintenu, ils le regretteraient s'il disparaissait et l'un d'entre eux ajoute que c'est utile du point de vue éducatif, « *si on veut savoir des choses de la vie sociale* ». Autre paroles entendues : « *En AP la prof elle peut prendre le temps de venir nous expliquer si on n'a pas compris – en cours elle ne peut pas le faire, on n'ose pas demander si on n'a pas compris quelque chose, alors que là c'est plus facile et elle nous aide* ». L'AP devient alors un lieu de liberté dans lequel les élèves sont mis en capacité d'exprimer leurs difficultés.

2.1.4. L'accompagnement personnalisé en 1^{ère}

L'AP en 1^{ère} gt suscite moins de désarroi et de divergences de vue, chez les élèves comme chez les professeurs. Les professeurs, qui retrouvent un cadre disciplinaire, sont rassurés ; ils déploient parfois un arsenal d'exercices méthodologiques destinés à préparer les épreuves du baccalauréat, et disent, à ce titre, mieux percevoir l'intérêt du dispositif. Chacun retrouve le confort d'un fonctionnement à effectifs allégés, qui résume pour beaucoup la dimension "accompagnement" des élèves, sans réellement "personnaliser" les approches puisque tous les élèves travaillent sur les mêmes exercices, au même rythme. Cependant, comme le montre l'analyse qui suit dans les points concernant les séquences observées, on assiste aussi à des séquences riches et allant vers la personnalisation.

L'AP en 1^{ère} est souvent équilibré en deux parties : l'une correspondant aux « enseignements communs » (notamment la préparation aux épreuves du baccalauréat en 1^{ère}), l'autre concernant des contenus et des compétences liées à la spécialité de la série. Les groupes mixtes d'élèves provenant de plusieurs séries sont rares. Dans un lycée privé où la première heure est consacrée à l'orientation avec le professeur principal, un groupe mixte S/STI2D a été constitué pour un accompagnement personnalisé en mathématiques. L'un des professeurs concernés refuse de le faire en raison de la présence des élèves de 1^{ère} STI2D.

D'une façon générale, avec prudence car le recul nécessaire est insuffisant, l'AP en 1^{ère} gt est plutôt une bonne surprise. On pouvait craindre, en effet, beaucoup plus de « cours déguisés » que ce que la mission a observé. Cette crainte reposait sur les inquiétudes des programmes « trop chargés » de l'avis des enseignants, notamment en sciences.

2.1.5. Le tutorat

Le tutorat n'existe que dans le quart des lycées observés (une dizaine), sous des formes très diverses. Dans d'autres, les professeurs se disent prêts à s'engager dans l'expérience. Mais dans la majorité des cas, cette disposition de la réforme est encore inexistante.

Les lycées qui la mettent en œuvre avaient majoritairement une expérience antérieure du tutorat. Il convient d'ailleurs de mentionner que dans un lycée où les enseignants le faisaient « bénévolement », ils considèrent que la réforme induit un désordre sur la rémunération et continuent à faire du tutorat sans indemnités.

Dans deux lycées, le tutorat prend la forme d'un complément du professeur principal de la classe de 2^{nde}. Le tutorat est alors pris en charge par les deux enseignants pour l'ensemble des élèves. On est plus proche d'une version élaborée des « heures de vie de classe » que du tutorat. Dans d'autres lycées, le tutorat n'est pas effectué par les enseignants mais par des étudiants ou par les assistants pédagogiques ou les CPE.

Dans les lycées où les enseignants sont réellement investis dans une démarche de tutorat, par exemple pour 2 ou 3 élèves par classe de 2^{nde}, leur avis est très positif et ils souhaitent poursuivre l'expérience.

Dans un lycée, les équipes ont créé un outil, le « livret de l'élève », pour suivre l'accompagnement, un questionnaire d'entretien professeur – élève, une grille de compétences transversales, une définition des objectifs et contenus pédagogiques de la réforme. Cet outil comprend la définition de la mission du « professeur référent » (assurer quatre entretiens dans

l'année de 30 minutes pour chaque élève de seconde ; un référent / un élève ; chaque référent suit 3 à 4 élèves). Le livret d'accompagnement sert d'appui aux entretiens et permet une évolution possible de l'accompagnement personnalisé à la suite de chaque entretien. 67 professeurs sont référents pour 270 élèves de seconde, rémunérés en HSE. Les élèves qui ont suivi ces entretiens les ont appréciés, en particulier le fait d'être entendu par un professeur qui ne les connaît pas. Les enseignants sont plus critiques et vont reconduire ce dispositif en le faisant évoluer : moins d'enseignants, mieux préparés, en relation plus étroite avec le professeur principal.

2.2. L'accompagnement des élèves est-il personnalisé dans les séquences observées ?

2.2.1. Une tentative de définition de la « personnalisation »

On considère que le niveau de personnalisation "satisfaisant" correspond à une séance où le(s) professeur(s) propose(nt) un projet adapté aux besoins réels et identifiés de l'élève, construit autour d'objectifs précis et explicites, qui favorise l'autonomie de réflexion et de production des élèves avec un vrai travail, qui utilise d'autres leviers que les cours pour traiter des points de difficulté, et qui est mis en œuvre avec une rigueur et une attention apportée au cadrage qui n'exclut aucunement une relation aux élèves fondée sur l'écoute réelle de leurs difficultés, de leurs questions, de leurs doutes. On se saisit de toutes les occasions favorables à l'expression des difficultés éventuelles et au repérage des démarches suivies par les élèves.

La personnalisation est "partielle" lorsque certaines de ces conditions sont réunies mais que le travail proposé, le cadrage de la mise en œuvre de la séance, l'attention réelle portée aux élèves ou la communication entre les enseignants en charge des élèves (en AP et en cours) sont insuffisants pour que l'accompagnement soit réellement efficace. Parmi les critères déterminants on retiendra le degré d'identification des besoins réels des élèves, la capacité de l'enseignant à aller jusqu'au bout des suggestions et des erreurs des élèves et à ne surtout pas donner les réponses à leur place.

Parmi les 120 séquences observées, près du quart présentent un niveau de personnalisation satisfaisant, un tiers aucune personnalisation et le reste une personnalisation partielle. Il convient d'identifier comment les enseignants tentent de « personnaliser » leurs séquences et où se situent les points clefs pour cette personnalisation.

2.2.2. La personnalisation par la constitution des groupes

Le constat qui domine est que l'on traite de façon assez indifférenciée les élèves, sans leur apporter un accompagnement adapté à leurs besoins réels. Qu'ils soient nouveaux arrivés en 2^{nde} ou redoublants (la mission a assisté à des séances de présentation de l'établissement à des groupes comportant des élèves redoublants), qu'ils aient besoin d'aide ou d'approfondissement, leurs profils, leurs besoins, leur niveau, sans parler de leurs compétences, sont peu ou pas pris en compte. C'est frappant en 2^{nde}, beaucoup moins en 1^{ère}, où l'ancrage plus disciplinaire de l'AP et la meilleure connaissance des élèves permettent au couplage aide-approfondissement d'exister davantage.

Si ce sont les professeurs ou l'équipe de direction qui répartissent les élèves en séances d'AP, le diagnostic préalable est rare. Lorsqu'il existe, il peut se fonder sur des tests spécifiques, sur le rythme de travail des élèves, sur leurs résultats aux premiers devoirs de contrôle ou sur des entretiens individuels. Sinon, c'est la formule du partage des élèves par ordre alphabétique qui

est la plus commune. On notera que dans certains établissements, les critères de formation des groupes ne sont même pas connus des élèves. Le livret personnel de compétences du collègue n'est jamais mentionné comme un outil possible d'information sur les acquis des élèves.

Pour un certain nombre de professeurs, la démarche de personnalisation passe par le choix laissé à l'élève de l'AP qu'il va recevoir. On fonctionne alors selon une logique d'offre : les professeurs proposent, en barrette, des ateliers à la carte et l'élève fait son choix en fonction de ce qu'il perçoit de ses besoins ou difficultés, de ses centres d'intérêt, ou, ce qui est moins affiché, de la personnalité du professeur. L'offre d'ateliers est variée, les intitulés attractifs. Les élèves sont souvent plus motivés pour y assister mais la réalité des séquences ne correspond pas toujours à l'intitulé.

Dans plusieurs lycées, les groupes d'AP sont stables pendant 5 ou 7 semaines, puis une interruption permet aux enseignants de modifier les groupes. Mais les professeurs n'utilisent pas toujours une progression intégrant plusieurs séances. Ils sont plus souvent centrés sur des séances visant à répondre à un besoin identifié, sans évaluer la relation entre le nombre de séances consacrées et la nature de la difficulté.

2.2.3. La personnalisation par la taille des groupes

Nombre d'enseignants associent spontanément la dimension de personnalisation potentielle à la taille du groupe accueilli en AP. Les observations de la mission montrent que la réalité est plus complexe. Même si l'AP en classe entière de plus de 30 élèves ne permet pas une personnalisation, on ne peut pas dire que la qualité de l'accompagnement des élèves par les professeurs est conditionnée par l'effectif. Ainsi, on peut citer le cas, caricatural, d'une séance d'une heure conduite avec trois élèves de première S (deux garçons, une fille) dans laquelle la fille n'a jamais pu placer un mot tant les deux autres élèves monopolisaient la parole. La mission a pu observer plusieurs séances très réussies d'AP avec des groupes dont l'effectif oscillait entre 15 et 22 élèves, ce qui, sur l'ensemble de nos observations, représente l'effectif le plus fréquent.

Si la variable du nombre d'élèves en AP n'est pas déterminante pour la qualité de l'accompagnement mis en œuvre, le nombre de professeurs qui interviennent au cours d'une séance d'AP peut apporter un bénéfice pédagogique. La forme la plus courante de prise en charge des élèves se fait avec un professeur, plus rarement avec deux voire trois, qui co-animent alors la séance pendant une partie de l'heure puis travaillent chacun avec un groupe spécifique d'élèves. S'il n'est pas possible, à ce stade, de tirer une conclusion, il n'en reste pas moins que les situations de co-animation sont souvent bien perçues, à la fois par les élèves et par les professeurs, surtout lorsqu'elles témoignent d'une réflexion en amont de deux disciplines et incarnent un croisement des compétences.

2.2.4. La personnalisation par les supports de travail mobilisés

Les supports de travail proposés aux élèves sont semblables à ceux que les professeurs utilisent habituellement en classe : des feuilles de consignes, des tableaux de méthodes, des récapitulatifs de procédures, des fiches d'activité. Ces supports sont quasiment toujours à visée collective, donc identiques pour tous les élèves. Quand il s'agit d'exercices, ils sont parfois ordonnés selon une gradation de difficulté que les élèves parcourent plus ou moins.

Le recours à l'ordinateur est désormais significatif. Les séances d'AP sont souvent organisées dans une configuration qui associe un ordinateur à 1, 2 ou 3 élèves, (le binôme étant le cas le plus fréquent). L'outil informatique peut apporter, lorsqu'il est judicieusement utilisé, un appui

précieux aux professeurs (organisation et suivi du travail des élèves via un ENT, communication et régulation entre les enseignants, auto-évaluation et évaluation des élèves, ouverture sur le monde extérieur pour des recherches, etc.). Mais son utilisation ne conduit pas nécessairement à la personnalisation souhaitée. Certains usages (délégation et même dévolution à l'ordinateur) mériteraient un regard plus appuyé de la part des professeurs, qui se méprennent parfois sur la réalité et l'efficacité du travail des élèves.

Certaines séquences s'appuient sur la recherche d'information sur internet en CDI ou en classe. La personnalisation peut résider dans le libre choix, par l'élève, de son thème de travail mais aussi des modalités de restitution de ce travail (la forme de la production finale n'est pas imposée) ou encore dans le respect de son propre rythme de travail. Mais ce n'est pas parce qu'un élève est seul à travailler sur un ordinateur qu'il est devenu autonome dans sa recherche de l'information. Là encore, la personnalisation réside dans l'attention portée aux démarches qu'il utilise.

2.2.5. La personnalisation par les configurations pédagogiques retenues

Le travail en groupes d'élèves (généralement binômes) semble être très fréquent puisque la majorité des séances observées répond à ce schéma d'organisation pédagogique. Mais à quels objectifs cela correspond-il ? Difficile à dire car le cadrage des groupes est souvent très flou et il est hasardeux d'avancer l'existence d'une quelconque stratégie dans ce domaine. Les professeurs rencontrés s'en remettent aux groupes d'abord parce que cela leur semble plus sympathique pour les élèves, surtout lorsque ces derniers peuvent choisir leurs camarades de travail (ce qui est le cas dans toutes les séances observées) ; ensuite parce qu'ils ont le sentiment que cette organisation permet la personnalisation en favorisant notamment la prise de parole de chaque élève dans son groupe. C'est tirer peu de parti du travail en groupes que de limiter son impact à ces seuls aspects et il faut noter que, dans nombre de séances observées, la manière dont cette organisation est gérée pose souvent question. La guidance du travail est très informelle et témoigne souvent d'un manque de savoir-faire : pour un professeur, faire travailler des élèves en groupes ne se réduit pas à circuler de groupe en groupe en demandant "*comment ça va ?*" ou en répétant une consigne mais suppose une préparation précise, un suivi rigoureux, un cadrage élémentaire (quelle gestion du temps, individuel et collectif ? Quelle production prévue en fin de séance ?), et une régulation minimale du travail. Cette organisation de travail génère pour les élèves, selon qu'elle est bien ou mal cadrée, soit du dynamisme, de l'entraide et une efficacité renforcée, soit de la dispersion, de la confusion et une perte de temps.

2.2.6. La personnalisation par une meilleure écoute des élèves

Une des dimensions majeures de la personnalisation est la prise en compte des élèves dans leur singularité, leurs difficultés, et la construction progressive de leur autonomie. La réalité et la qualité (non pas au sens formel mais en termes d'authenticité) de l'expression des élèves sont des points importants à observer. De ce point de vue, l'AP est un dispositif où les élèves trouvent, dans la plupart des cas, un espace de parole et d'écoute. Ils mettent à profit les séances d'AP pour poser des questions, demander des explications complémentaires sur des points vus en cours, exposer aux professeurs des difficultés de compréhension et beaucoup d'enseignants disent prendre conscience des difficultés des élèves à ce moment-là. Dans la pratique la plus commune, les élèves ont souvent tous la même activité et les mêmes supports de travail mais la séance d'AP est quand même le moment où l'on peut poser des questions, où l'on peut faire état de ses difficultés. Il appartient au professeur de créer les conditions, le climat de travail, l'attitude de réceptivité qui inciteront l'élève à s'exprimer en toute confiance.

Exemples d'explicitation par les élèves, « avec leurs mots » et de degré d'écoute différents :

Dans une séquence sur la construction graphique : les élèves participent avec leurs mots, avec beaucoup de problèmes de vocabulaire. Un élève trace la courbe au tableau « à main levée ». L'enseignant lui demande ce qu'il voit. L'élève dit « c'est négatif » puis corrige en disant « elle descend ». Ce n'est pas ce que l'enseignant attendait, il voulait leur montrer les points éloignés et donc, il ne relève pas alors que cette expression d'élève était intéressante et méritait une discussion sur le vocabulaire.

Dans une séquence de mathématiques, le professeur demande aux élèves de lire le problème et, en travaillant sur des feuilles d'exercice, de l'examiner pour pouvoir dire, avec leurs mots à eux, ce qui est important ; à la fin de l'heure, elle effacera le problème du tableau et ils ne doivent pas le recopier. Ils doivent comprendre que chercher l'information est essentiel, à condition de le relier à la recherche d'une solution et de ne pas tomber dans la méthodologie « hors sol ». Ils chercheront la solution du problème pour la fois suivante.

Certes, l'acquisition d'une notion ne peut pas être dissociée du vocabulaire employé pour la décrire. Cependant, l'on confond, là encore, le résultat attendu et les étapes d'apprentissage par les élèves. Dans le premier exemple, l'élève voit que la courbe est décroissante, il n'emploie pas les mots justes. C'est donc un problème de vocabulaire. Dans le second exemple, on passe par « leurs mots à eux » pour développer une compétence de traitement de l'information. Le temps passé par les professeurs dans les séquences d'AP à écouter les mots de leurs élèves, à relancer « que veux-tu dire ? » est très variable. Or, il s'agit pourtant d'un levier d'apprentissage majeur.

Les élèves n'expriment pas des attentes démesurées sur l'AP, ils souhaitent deux choses : avoir la possibilité d'exprimer leurs difficultés et de poser des questions, et qu'on y réponde ; avoir le sentiment qu'on les aide et qu'ils progressent. C'est à ces deux conditions qu'ils adhéreront pleinement à l'accompagnement personnalisé.

2.2.7. La personnalisation par l'explicitation

Pour qu'un élève comprenne un cours, sache faire un exercice, entre en activité intellectuelle et finalement réussisse, l'explicitation de ce que l'on attend de lui et du vocabulaire utilisé constitue un facteur clef d'efficacité des apprentissages.

L'explicite et l'implicite dans les objectifs d'une séquence

L'adhésion et la motivation des élèves sont plus importantes s'ils savent d'où ils viennent, où ils sont et vers quoi ils vont dans leurs apprentissages.

Une séance d'AP de Première ES et S qui associe SVT, SPC et anglais. Le travail du groupe porte sur les illusions d'optique et s'appuie sur un document de travail très organisé présentant trois entrées (aides méthodologiques transversales – mise en confiance – construction d'une culture personnelle), chaque entrée étant précisée par des activités (prise de notes, utilisation d'un brouillon ; s'exprimer à l'oral ; communiquer en langue étrangère), avec en regard de ces deux types d'organisation la liste des séances qui seront proposées. L'élève a donc sous les yeux un planning indiquant par exemple que telle activité est travaillée dans les séances 1 et 4, et indiquant en retour que dans la séance X sont travaillées telles et telles activités. Ce planning présente trois séquences, donc six semaines de travail.

Deux classes de première STI2D participent à la rédaction d'un article de journal suite à une intervention au sein du lycée de quatre ingénieurs. Trois professeurs accompagnent le groupe (SPC et STI). Les 30 élèves travaillent par groupes de trois sur ordinateur afin de rédiger l'article. L'idée est intéressante, par sa contribution à la construction d'un projet de poursuite d'études, mais la séance surprend tout de même par le manque de consignes portant sur les exigences en termes d'écrit, par l'impact limité sur les apprentissages, par le manque d'explicitation des compétences éventuellement travaillées et par l'absence de descripteurs. Du coup, peu d'élèves rédigent en structurant leur texte, les idées viennent et ils notent sans avoir réfléchi à la logique de leurs propos.

Un professeur de SES travaille seul avec un groupe d'une quinzaine d'élèves issus de sa classe de première ES sur le thème des marchés financiers à partir d'une analyse d'un extrait de film (« Wall Street »). Les objectifs sont exprimés en termes notionnels (fonctionnement des marchés, travail) et méthodologiques (prise de notes). Le point de départ notionnel est en phase avec la progression du cours. La taille du groupe et le rythme de la séance ouvrent un espace aux élèves, pour qu'ils expriment les difficultés de compréhension. Dans un premier temps, les élèves regardent la vidéo et prennent des notes. Dans un second temps, une restitution est organisée afin de faire émerger une analyse de la situation en rapport avec les champs notionnels abordés en cours. L'utilisation de l'image permet d'éviter la paraphrase dans laquelle les élèves s'inscrivent trop souvent lorsque le document travaillé est écrit. On peut regretter que cet objectif n'ait pas été explicité aux élèves alors que la valeur ajoutée de la séance est essentiellement centrée sur ce point.

L'explicite et l'implicite dans le vocabulaire utilisé

La polysémie de certains termes est fortement conditionnée par le contexte disciplinaire. Un travail spécifique des équipes pédagogiques à cet effet, identifiant clairement pour les élèves ces polysémies, qui ne doivent pas être gommées mais explicitées, adaptées à chaque niveau et filière, ne pourrait être que profitable.

Une séance d'AP en 2^{nde} (SPC) porte sur la représentation graphique. L'enseignant commence par poser des questions sur la marche à suivre pour construire un graphique. Mais il n'explique pas de quel graphique il s'agit. Une élève pose la question et demande si c'est un graphique en bâtons ou un autre. L'enseignant répond que c'est une courbe, lui dit que sa question est judicieuse. Pour tracer la courbe de « tendance », l'enseignant dicte : « tracer la courbe de tendance à main levée, la courbe ne passe pas forcément par tous les points, il faut laisser de côté les points qui sont trop éloignés ». Le mot « courbe de tendance » n'est pas explicité, l'enseignant disant très rapidement que les points sont expérimentaux, mais il n'y a aucun exemple concret direct dans le champ des sciences expérimentales versus le champ des mathématiques où les courbes passent par tous les points. Il appartient donc aux élèves de se débrouiller avec ce mot « courbe » qui ne renverra pas à la même chose en physique et en mathématiques.

Dans une séquence de mathématiques en 2^{nde}, un élève est en grande difficulté, il est bloqué sur « l'inverse » et dit « l'inverse de 2, ça ne peut pas être $\frac{1}{2}$ puisque ça fait 0,5 ». Cet élève passe un très mauvais moment et souffre de son incompréhension. Le professeur essaie de lui expliquer mais n'utilise pas l'explicitation du blocage. En fait, cet élève a un problème avec le mot « inverse », il ne fait pas de lien entre $\frac{1}{2}$ et l'inverse de 2.

Ce dernier exemple illustre l'une des difficultés que peuvent avoir les élèves avec le langage mathématique. Il est clair que le mot « inverse » n'aura pas le même sens ici que dans le langage courant ou lorsque l'on parlera d'une tendance qui « s'inverse » en sciences économiques. Les professeurs de mathématiques travaillent de plus en plus souvent sur les aller-retour entre écriture mathématique et écriture « avec des phrases », mais le professeur de français, chef d'orchestre de la maîtrise de la langue, est absent de cette réflexion.

En conclusion, la « personnalisation » dépend avant tout de la posture pédagogique de l'enseignant : qualité d'écoute, explicitation, attention portée aux démarches et aux erreurs des élèves.

2.3. Une typologie des séquences pour faire évoluer l'accompagnement personnalisé

Les sujets abordés pour cette typologie ont été choisis :

- en raison de leur fréquence dans les séquences observées qui témoigne d'une convergence des contenus sur lesquels les professeurs travaillent ;
- parce qu'ils répondent à l'interrogation des enseignants concernant l'émergence de compétences transversales des élèves à partir de situations disciplinaires.

Après la description de quelques dérives évidentes, il est utile de montrer que l'on peut faire de l'accompagnement personnalisé dans une seule discipline avec des objectifs qui lui sont propres et que des compétences transversales peuvent être travaillées à partir de situations dans des disciplines différentes.

2.3.1. Quelques dérives

Dans l'ensemble des séquences observées, il convient de souligner tout d'abord quelques exemples qui sont clairement des dérives de l'accompagnement personnalisé.

➤ *La suite du cours, parfois en classe entière*

Ce sont des séances qui sont en fait des cours plus ou moins déguisés, où l'heure d'AP prend les traits d'une heure de travaux dirigés, où tous les élèves font exactement la même chose à partir d'un support de travail identique pour tous, où la logique d'activités l'emporte souvent sur le reste, où l'application prime sur la réflexion. Le professeur cherche avant tout à gagner du temps sur la suite des cours en anticipant, en demi-classe, sur une procédure ou une méthode qui doit être vue pendant l'année. Les exemples majoritaires sont en classe de 1^{ère} dans les disciplines scientifiques ou technologiques : séances d'exercice de mathématiques, travaux dirigés en physique, chimie ou SVT, travaux dirigés en géographie, révision de cours. Une quinzaine de séquences de ce type ont été observées, elles ne présentent aucune différence avec ce qui se passe traditionnellement en « demi-groupe » ou même en cours car l'une au moins d'entre elles se déroulait avec 32 élèves.

Il convient également de mentionner « l'aide aux devoirs » encadrée par des assistants d'éducation, qui existe encore dans certains lycées, et qui s'apparente nettement à des études surveillées.

➤ *La gestion du stress, le coaching, la sophrologie*

Certains ateliers d'AP portent comme intitulé : « gestion du stress », ou « coaching », ou « relaxation », ou « sophrologie ».

Certes, les élèves sont souvent soumis à de fortes pressions qui peuvent nuire à leurs apprentissages. Cependant, ces pratiques sont très problématiques. En premier lieu, on ne voit pas clairement l'apport pour les apprentissages des élèves. En second lieu, rémunérer un intervenant privé, qui a inévitablement des objectifs de recrutement pour son activité commerciale, comme cela a été constaté dans un lycée, est une dérive évidente.

Le problème du stress des élèves devrait être traité dans un cadre beaucoup plus professionnel et pédagogique : par l'écoute de leurs difficultés (et l'on en revient à ce qui précède), par une implication des professeurs d'EPS qui, dans leur pratique quotidienne et leurs programmes travaillent sur l'effort, la performance, la connaissance de soi, par le développement des pratiques de l'oral (il existe des séquences de groupes de parole) comme on le verra par la suite, ou par le théâtre. L'exemple suivant montre que des professeurs peuvent organiser une séquence pour diminuer la pression et rassurer les élèves sans pour autant faire appel à des « techniques pseudo-médicales » :

Il s'agit d'une séquence animée par trois professeurs pour faire le bilan avec les élèves de leurs débuts en 1^{ère} S. Les élèves commencent par réfléchir à partir d'une fiche bilan sur le premier mois en 1^{ère} S : ce qui leur plaît, ce qui leur paraît difficile, leur confiance quant à leur réussite au bac S. Puis, tous les élèves se regroupent autour des trois professeurs pour une discussion très animée. Les élèves parlent des emplois du temps chargés, de la lourdeur des devoirs, de la bonne ambiance de la classe. L'une d'entre eux explique sans agressivité au professeur de physique qu'il parle trop vite en cours. Les élèves s'expriment beaucoup, les professeurs sont d'une grande bienveillance mais centrés sur le travail des élèves, l'atmosphère est excellente, comme le dit un élève « avec les profs, on peut rigoler mais faut bosser ». Il est rare d'observer un tel moment où les profs écoutent les élèves qui s'expriment sur leurs études.

➤ *Les activités thématiques*

Il arrive que, se sentant obligés de « quitter leur discipline », les enseignants transforment l'AP en séquences d'activités thématiques. Ces activités peuvent être très riches en termes d'apport culturel et les élèves les apprécient. Mais ces séquences sont alors plus proches de ce que l'on attend en enseignement d'exploration ou en TPE. On a ainsi pu observer une séquence sur « l'olympisme », ou sur la préparation du concours de la Résistance, ou sur la réalisation de films vidéo ou encore sur la préparation d'une sortie.

2.3.2. Un accompagnement personnalisé dans une discipline avec des objectifs qui lui sont propres

➤ *La préparation à l'épreuve du baccalauréat en 1^{ère}*

La mission a observé huit séquences consacrées à la préparation des épreuves du baccalauréat en 1^{ère} : trois pour préparer l'oral en français, quatre pour préparer l'écrit en français et deux pour préparer l'épreuve d'histoire et géographie en 1^{ère} S.

On retrouve dans ces séquences des différences de « degré de personnalisation ».

Deux séquences observées en histoire et géographie sont sur le même sujet (l'économie mondiale : de la domination du Royaume Uni au 19^{ème} siècle à un monde bipolaire) et à partir du même support (description des épreuves et conseils aux candidats). Le premier enseignant fait lire le document à haute voix aux élèves, leur pose des questions sur le sujet mais donne les réponses avant que les élèves s'expriment. Le second organise une vraie discussion et structure le « brouillon » à partir des suggestions des élèves. Cette séquence est tout à fait de l'accompagnement personnalisé, avec une forte explicitation des notions historiques et des compétences attendues pour cette épreuve.

En ce qui concerne la préparation à l'oral de français, les deux séquences citées plus bas (point 2.3.4. sur l'oral) sont très intéressantes du point de vue de la méthode. Mais une troisième séquence observée consiste à poser des questions abstraites aux élèves sur la présentation d'un texte sans aucun support à titre d'exemple.

On voit très clairement que la préparation aux épreuves du baccalauréat est parfaitement compatible avec l'accompagnement personnalisé, à trois conditions :

- que ces séquences soient réellement personnalisées dans la posture de l'enseignant ;
- qu'elles apportent plus aux élèves qu'un strict entraînement ;
- qu'elles ne se transforment pas au cours de l'année en « devoirs sur table ».

➤ *Des exercices de remédiation, en écho aux difficultés des élèves.*

Le travail porte sur des exercices d'application, le repérage et la mise en œuvre de démarches de traitement des questions ou des consignes. La personnalisation du travail réalisé dans ces séances est nette lorsque le professeur met l'élève en situation de découvrir et d'exprimer la manière dont il aborde les exercices ou travaux qu'il doit réaliser. Cette mise en lumière des "coulisses" du travail d'un élève est un facteur important de progrès. L'aide mutuelle entre élèves en est un autre. Certaines des séances observées montrent également tout l'intérêt de l'autoévaluation.

En SVT, avec 13 élèves de 1^{ère} S, une séance s'appuie sur des sujets du Bac. La fiche guide a été élaborée par les élèves et porte clairement sur les compétences nécessaires pour traiter un sujet. Les élèves rédigent un texte individuellement à partir du premier sujet et doivent ensuite s'auto-évaluer et se noter en utilisant la grille de compétences. Cette auto-évaluation peut prendre la forme d'une évaluation par un autre élève (échange de copies). Les élèves travaillent très sérieusement, individuellement, en silence. La mise en commun se fait à la fin de la séquence où chaque élève explique la note qu'il s'est mise et pourquoi.

2.3.3. Des compétences de nature « scientifique » souvent abordées

La plupart des compétences qui suivent relèvent de « disciplines scientifiques » mais elles sont de nature transversale, tout d'abord entre les sciences, ensuite avec la technologie, sans oublier les sciences sociales. On remarque que c'est sans doute dans ce domaine que les travaux sur les compétences transversales des élèves sont les plus développés.

➤ *Lecture et construction de graphiques*

Savoir lire un graphique, et savoir en construire un, sont des compétences essentielles pour poursuivre des études en sciences (y compris sociales), ou en technologie, où ce mode de représentation est constamment utilisé. On peut aussi considérer que la lecture d'un graphique est devenue une compétence nécessaire à tous pour pouvoir s'informer et comprendre le monde qui nous entoure. Dans le point sur l'explicitation, la question de la polysémie du mot « graphique » suivant les situations disciplinaires a déjà été soulignée.

Une séquence montre que l'on peut travailler conjointement en mathématiques et en physique sur les graphiques.

Deux professeurs (mathématiques et SPC) avec 19 élèves de 2^{nde}. Les deux enseignants co-animent la séquence avec une grande maîtrise de l'intervention conjointe, et beaucoup de cohérence. L'exercice présente la courbe de la vitesse en fonction du temps d'un parachutiste. Les questions portent sur la lecture du graphique (qui est projeté au tableau) avec les problèmes de phrases (« 30 est l'antécédent de 28 par la fonction v »), avec le repérage de points, avec les intervalles de croissance et de décroissance. Toutes les difficultés habituelles des élèves sont abordées : confusion des axes, problèmes de vocabulaire, notion de croissance, écriture mathématique. Les élèves sont très actifs, les professeurs passent les voir individuellement et animent des échanges entre eux. Le professeur de physique apporte le sens quand il demande pourquoi la vitesse augmente puis diminue d'un seul coup et un élève explique alors très bien que c'est le moment de l'ouverture du parachute.

Mais aussi en histoire et géographie :

Cette séance, conduite par un professeur d'histoire et géographie avec un groupe de 28 élèves porte sur les méthodes d'analyse de documents du type tableaux de données quantitatives, graphiques, courbes. Les élèves, en binôme, sont invités à étudier deux courbes d'évolution (natalité et mortalité) entre 1750 et 2000 en France et en Angleterre. Le professeur conduit les travaux avec précision et rigueur et insiste sur les nécessaires étapes (commencer par l'identification du document avant de se lancer dans une démarche d'analyse). Il circule dans la classe, attentif à tous les binômes et, en fonction des réussites ou des difficultés, formule tantôt des remarques générales (identifier les caractéristiques des données : repérer des nombres exprimés en milliers d'habitants, identifier les différences entre les données exprimées en pourcentage et les données exprimées en « pour mille », porter attention à la précision de la langue française, aux connecteurs logiques, trouver les mots exacts), tantôt il apporte de brefs éclairages lexicaux ou conceptuels (dans le domaine démographique, différences entre « tendances générales » et « accidents », entre « pics » et « creux »...) ou encore sollicite la classe sur des événements historiques susceptibles de rendre compte d'évolutions des courbes étudiées (guerres mondiales, crise de 29...).

Cette séquence remarquable démontre comment l'on peut travailler sur des compétences transversales à partir d'une situation dans sa discipline. Mais la possibilité de réinvestir ces compétences dans d'autres situations disciplinaires n'est pas explicitée aux élèves et il n'est pas certain que ce professeur travaille avec ceux des disciplines scientifiques sur ce sujet.

➤ **Mesures et grandeurs**

A titre d'exemple, deux séquences mettant en jeu la maîtrise par les élèves des unités de mesure et des ordres de grandeur :

Séquence sur les conversions des unités de mesure d'énergie, 12 élèves de 1^{ère} STI2D avec leur professeur de sciences industrielles. Il s'agit d'évaluer la consommation énergétique de plusieurs pays d'Afrique. Ces consommations sont exprimées dans différentes unités (MBaril, KWH, BTU, TEC...). Il faut tout convertir en MTEP (mégatonne-équivalent-pétrole). Le professeur travaille avec le professeur de mathématiques mais pas avec celui de physique.

28 élèves de 1^{ère} de séries différentes, y compris STI2D, séquence co-animée par un enseignant de SVT et un de SPC. Le sujet porte sur les « ordres de grandeur ». Les élèves ont abordé le sujet en physique en 2^{nde} et l'appliquent aujourd'hui au corps humain. L'objectif est d'avoir une bonne représentation des dimensions dans le corps humain, de l'atome à l'être vivant.

Dans la première séquence, on voit que la question des unités de mesure, majeure en physique, est sans doute traitée séparément dans les deux disciplines alors que c'est bien la même compétence qui entre en jeu. Dans la seconde, les « ponts » sont construits explicitement pour les élèves.

➤ **Outils mathématiques, notamment la proportionnalité, les conversions et les pourcentages**

Savoir convertir des grandeurs à l'aide d'un tableau de proportionnalité, utiliser des pourcentages à bon escient, savoir lire une échelle, toutes ces compétences mettent en jeu la maîtrise par les élèves de la proportionnalité. Il s'agit de compétences qu'ils ont besoin de mobiliser dans de nombreuses situations disciplinaires. La première séquence du point précédent, qui concernait les unités de mesure de l'énergie, a révélé les difficultés récurrentes des élèves qui ne savent pas toujours s'il faut multiplier ou diviser dans le tableau. Mais l'absence totale d'explicitation sur ce point ne leur a pas permis de progresser.

Les professeurs de mathématiques sont de plus en plus conscients de ces difficultés et certains travaillent en accompagnement personnalisé sur des situations « de la vie courante » dans lesquelles ces compétences mathématiques sont nécessaires.

Mathématiques et société : 17 élèves de 2^{nde} avec le professeur de mathématiques. Ce module, de plusieurs séquences, vise à rendre les élèves capables d'utiliser les informations quantitatives qu'ils rencontreront dans leur vie citoyenne : stratégies d'estimation; analyse de représentations de données ; analyse des sondages ; analyse critique de l'utilisation des pourcentages dans les media.

➤ **Utilisation des logiciels et de la calculatrice**

Plusieurs séquences d'accompagnement personnalisé sont centrées sur la maîtrise des logiciels scientifiques ou de la calculatrice. Il est indéniable que les élèves en ont de plus en plus besoin. Mais l'observation de ces séquences révèle deux constats :

- Il arrive que le professeur soit « pris de vitesse » par les élèves dans la maîtrise de certains logiciels. Lors d'une séquence sur la construction de graphiques sous Excel, les élèves avaient terminé deux fois plus vite que prévu et l'enseignant ne savait plus quoi faire. Ce n'est pas le cas, par contre, pour l'utilisation complexe des calculatrices.
- Savoir utiliser ces outils ne se résume pas à une technique ; le sens de ce que l'on leur demande de faire est trop souvent absent.

➤ *Espace et localisation*

Deux séquences, observées en géographie, correspondaient à des compétences de localisation dans l'espace. Elles confirment que ces compétences ne sont pas acquises pour certains élèves. L'AP est sans doute trop rarement utilisé pour aider les élèves à se situer dans le temps et dans l'espace (compétences qui entrent en jeu dans d'autres disciplines que la géographie).

Les séquences d'AP pour le développement de compétences étiquetées comme « scientifiques » sont donc particulièrement riches et variées, et les transferts sont en cours de construction. Le constat n'est pas le même dans le domaine que l'on appelle les « humanités » : lettres, littérature étrangère, arts, histoire et sciences sociales. Et pourtant, il arrive que les professeurs de ces différentes disciplines travaillent ensemble mais ils construisent alors des séquences qui relèvent plus de l'enseignement d'exploration que de l'accompagnement personnalisé. Tout se passe comme si les « ponts » entre ces disciplines relevaient de l'ordre des savoirs mais pas des compétences. Or, argumenter, savoir introduire un texte, savoir se repérer dans un document, sont bien des compétences qui vont être utilisées en permanence dans ces disciplines.

2.3.4. L'oral

Les besoins spécifiques des élèves dans le domaine de l'expression orale sont divers :

- en classe de 2nde, prendre la parole, porter sa voix, entrer spontanément dans le dialogue pédagogique sans passage préalable par l'écrit, pratiquer l'exercice de l'exposé, de la lecture oralisée,
- en 1^{ère}, de façon plus spécifique, préparer l'oral de français, la soutenance des TPE, l'oral d'histoire et géographie.

L'expression orale permet aussi de travailler des compétences qui ne sont pas spontanément identifiées par les élèves comme des besoins : en langues vivantes, comprendre l'échange oral (parler, certes, mais aussi écouter et comprendre), dans les disciplines scientifiques, raisonner à haute voix pour utiliser un vocabulaire conceptuel précis, des enchaînements logiques précis ; dans tous les domaines, reformuler pour s'approprier une connaissance, un savoir-faire, pour retenir, dire à haute voix l'essai, l'hypothèse, la question que l'on se pose pour répondre à la question posée, expliciter sa réponse (oral de travail).

Les leures sont nombreux : les activités de groupe au cours desquelles les élèves échangent entre eux ; le cours dialogué, dans lequel les élèves, pour ceux qui répondent, expriment plus souvent un mot, un concept, une connaissance, qu'une recherche, qu'un raisonnement ; la recherche d'organisation de l'espace (disposition des tables en « u ») ; le recours à des exercices d'oral (travaux de groupe donnant lieu à un exposé) : autant de situations scolaires dans lesquelles les élèves reproduisent souvent leurs attitudes naturelles de timidité ou de prolixité sans que les besoins spécifiques soient réellement pris en compte.

➤ **Les compétences de communication**

Lorsque l'objectif de la séance d'AP est identifié par les élèves, l'observation témoigne de leur implication.

Par exemple pour l'objectif « vaincre l'inhibition de l'oral » :

Séance d'expression orale en anglais, 9 élèves de seconde. Les élèves sont répartis en deux groupes ; l'atelier est organisé autour d'un jeu « Taboo ». Les règles du jeu sont expliquées en anglais : un membre de chaque équipe doit à tour de rôle faire découvrir à l'autre groupe un mot, sans avoir recours à une liste de mots qui sont interdits. L'équipe adverse a une minute pour trouver. Les élèves participent de façon dynamique ; certains sont plus à l'aise que d'autres, et leurs camarades n'hésitent pas à les pousser en avant pour faire gagner leur équipe. L'enseignante régule l'enthousiasme de certains, mais encourage et stimule ceux qui restent sur la réserve. Tous s'expriment ainsi plus ou moins. L'objectif est de faire parler tous les élèves, sans inhibition par rapport aux règles de grammaire ou de conjugaison, et les élèves apprécient manifestement l'exercice.

Ou améliorer la confiance en soi :

Séance d'AP théâtre, 20 élèves d'une classe de 2^{nde} avec un enseignant de français. Objectif : travailler les compétences personnelles, la communication orale, la confiance en soi. Les élèves ont préparé la lecture une scène des Diablogues de R. Dubillard. Les élèves la jouent par deux, à tour de rôle. Des correctifs sont apportés sur la diction et sur la maîtrise de l'espace. Les élèves sont confiants et actifs, la dynamique de classe est renforcée

Mais lorsque l'objectif n'est pas différent, aux yeux des élèves, de ceux du cours, leur intérêt pour la séance d'AP est à l'image de leur attitude scolaire générale et l'intérêt de la séance est discutable.

Par exemple, dans ce travail de développement des capacités de compréhension orale :

Séance de compréhension d'un document audio (une chanson), 18 élèves de 2^{nde} avec un professeur d'anglais. Le déroulé s'apparente à celui d'un cours : distribution du vocabulaire de base sur la famille, la chanson évoquant un divorce ; copie du vocabulaire au tableau et sur le cahier ; écoute de la chanson et repérage de certains mots ; deuxième écoute et prise en notes des mots connus ; distribution d'un texte à trous, écoute de la chanson strophe par strophe, pour combler les trous du document ; mise en commun avec arrêt sur les mots difficiles, sur des questions de grammaire. Les élèves, pour la moitié, ne participent pas. Sont-ils concernés ? Certains écrivent, d'autres pas. Le professeur est accaparé par ceux qui participent bien.

➤ **Des situations scolaires nouvelles**

En classe de 1^{ère} apparaissent des situations scolaires nouvelles liées aux épreuves anticipées du baccalauréat. Certains élèves expriment très tôt, et de façon pertinente, leurs craintes.

D'où la mise en place, par exemple, de cet accompagnement personnalisé intitulé « Au secours, je passe un oral ».

Séance d'entraînement à l'oral d'examen, 19 élèves venant de 7 classes de 1^{ère}, avec un enseignant de français. Les élèves travaillent par groupes de quatre : un « passe » l'oral, un joue le rôle de l'examineur, un celui de secrétaire, un analyse la prestation orale. Le support du travail est une vraie situation scolaire (français, histoire, TPE). L'objectif est d'identifier ce qui peut permettre de passer un oral avec « sérénité et efficacité ». Les élèves qui ont eu à analyser les prestations de leur camarade rendent compte de leurs observations avec beaucoup de sérieux, dans un climat parfait d'écoute de la part de tous ; manifestement, tous prennent la chose au sérieux. S'expriment ensuite ceux qui ont « passé l'oral ». Puis la réflexion devient collective : il s'agit de « récapituler les difficultés rencontrées en regard de compétences à acquérir ». Les élèves expriment des besoins variés, bien identifiés (crainte de tics de parole, du silence qui suit la question posée, interrogation sur les attitudes physiques, recherche de méthode pour développer une réponse, réflexion sur l'organisation de la réponse). D'autres éléments émergent : l'importance majeure des connaissances, donc des révisions pour être confiant et détendu dans un oral ; l'importance moindre de l'organisation de la réponse dans un oral dont on attend une certaine spontanéité, au contraire d'une production écrite. En tout point l'observateur constate une réponse personnalisée aux besoins des élèves, au cours d'un travail effectué et suivi avec un grand sérieux par les élèves.

La préparation des épreuves orales peut prendre un tour plus disciplinaire :

Séance de travail sur la lecture d'un texte littéraire, 15 élèves d'une même classe de 1^{ère} S. La réflexion porte sur un élément de l'oral de l'EAF : « lecture correcte et expressive » du texte sur lequel l'élève est interrogé. Les réponses des élèves figurent au tableau. Le professeur propose qu'un élève lise un extrait du Voyage au bout de la nuit, en l'adressant à un élève de la classe. L'exercice fait découvrir que, pour pouvoir adresser une lecture à quelqu'un, il faut au préalable bien comprendre le texte, de manière à ne pas hésiter. Un deuxième exercice consiste à changer l'effet, par exemple en donnant à la lecture un caractère explicatif. On voit que le fait d'imposer au texte une intention qui lui est étrangère est inopérant. Troisième exercice, on essaie de faire ressentir la peur exprimée dans le texte. Les élèves comprennent que la lecture apparaît comme surjouée, théâtralisée. En essayant de lire le texte plus simplement, on rend compte de l'émotion donnée par le rythme, la manière de prononcer. Le travail mené est très intéressant : les élèves travaillent concrètement, intelligemment, et sont impliqués. C'est un véritable accompagnement, le travail de lecture venant approfondir le rapport au texte.

Mais un support de travail disciplinaire peut développer une compétence qui, elle, est transversale :

Séance de recherches documentaires, 16 élèves d'une classe de 1^{ère}, avec le professeur de français de la classe. La séance se déroule au CDI, les élèves sont en binômes et ont accès aux ressources Internet et documentaires ; la documentaliste peut être sollicitée. Il s'agit de préparer la présentation d'un personnage ou d'une œuvre de fiction, du XVII^e au XIX^e siècle (les élèves ont le choix). La présentation, orale, s'appuiera sur un document écrit et visuel. Le travail n'est pas relié directement à un cours et ne relève pas d'une logique disciplinaire ; il vise l'approfondissement d'une compétence particulière dont le professeur a repéré une maîtrise insuffisante chez certains élèves. Les élèves sont satisfaits, intéressés et motivés.

Le même objectif a été observé dans une classe de 1^{ère} STI2D, accompagnée par trois enseignants dans la préparation d'un diaporama rendant compte d'interviews d'ingénieurs. L'objectif premier est d'éclairer la réflexion sur la poursuite d'études, mais un autre objectif a été poursuivi, concernant l'oral, pour la préparation des entretiens, et un troisième objectif, semblable à celui de l'exemple ci-dessus, a été de fait visé, le commentaire oral d'un support visuel.

➤ **L'oral de travail**

L'AP est un moment privilégié pour pouvoir suivre le travail d'un élève pas à pas, au moment où il se fait. L'enseignant peut ainsi intervenir au plus près des élèves. L'oral de travail est peu exploité en classe, en raison des effectifs. Mais en groupe restreint, cet oral de travail peut être mis en œuvre, au cœur de n'importe quelle discipline ; il permet de savoir comment un élève raisonne, à partir de quoi, dans quel but, avec quelles hypothèses, quelles procédures. Il permet donc de remédier très précisément et de façon personnalisé aux manques d'un élève.

Séance de mathématiques, 15 élèves de 1^{ère} S avec leur enseignant. Le travail porte en surface sur du calcul vectoriel ; l'objectif du professeur est de faire raisonner les élèves à haute voix. Un élève volontaire résout au tableau un calcul pour répondre à la consigne : « Parmi cinq affirmations, lesquelles sont vraies, lesquelles sont fausses ». Le professeur, laissant faire l'élève, lui demande pourquoi il est tenté de reprendre le même raisonnement que celui tenu sur le calcul précédent ; elle lui rappelle régulièrement qu'on ne l'entend plus ; elle le reprend à chaque fois que les mots manquent (remplacés par des gestes, par exemple « je prends ça et ça ») ou sont erronés (mauvaise lecture systématique de « AC » au lieu de « vecteur AC ») ; elle fait justifier l'opération envisagée (que peut-on faire pour éviter les valeurs négatives de chaque côté ?), elle fait préciser l'opposé et l'inverse de 5, elle fait justifier que l'élève ait pu multiplier de chaque côté en gardant l'égalité, elle fait mentionner la relation de Chasles. Le professeur revient sur les calculs proposés et validés et demande pourquoi on n'aurait pas pu faire tel ou tel autre calcul. Une double conclusion est tirée collectivement : dans un calcul vectoriel, il n'y a pas une mais des solutions, il y a donc à réfléchir et non simplement à faire ; il faut être capable de dire ce qui a conduit à choisir telle ou telle solution. Tout au long de la séance on voit des élèves écrire un calcul sans raisonner à haute voix, corriger une erreur sous l'impulsion des autres élèves au lieu de raisonner et de discuter, oublier où doit arriver leur démonstration. On comprend donc que la question n'est pas tant de mener à bien les calculs vectoriels proposés que de parfaire l'exactitude d'un raisonnement logique, la précision d'utilisation d'un vocabulaire mathématique, l'écoute, la prise en compte, la discussion d'une solution proposée par un autre élève. La qualité des interactions verbales entre eux, de leur écoute, et des échanges avec le professeur témoigne d'une ambiance confiante et détendue. Les élèves confirment l'efficacité de la séance.

On rejoint là tout ce qui a été écrit dans le point 2.2.6. sur l'explicitation par les élèves, « avec leurs mots ».

2.3.5. La prise de notes

Ce sujet suscite un débat récurrent chez les enseignants comme chez les élèves et constitue un excellent exemple de ce que l'on appelle la « méthodologie ». Les séances consacrées à l'apprentissage de la prise de notes sont globalement critiquées par les élèves, au prétexte qu'ils savent parfaitement utiliser des abréviations (ils le font sans cesse sur leur téléphone portable), et que cet apprentissage se fait tout au long de l'année et dans les cours.

Propos recueillis : Dans un entretien mené avec des élèves de 2^{nde}, 1^{ère}, et terminale, des élèves de 1^{ère} disent leur énervement face à l'activité proposée en AP : eux, ils ont « prise de notes ». Ils critiquent le fait que cette activité leur soit imposée, n'arrive pas au bon moment dans l'année, et ne leur soit pas utile. Une élève de 2^{nde} exprime une opinion plus nuancée : elle aussi, elle redoute « d'avoir prise de notes toute l'année pendant deux heures », mais voit très bien en quoi cela est utile à l'entrée au lycée. Une élève de terminale intervient dans le débat pour regretter de ne pas avoir eu cette formation dans les deux années précédentes, vues les difficultés qu'elle rencontre cette année dans le suivi des cours de terminale.

Les réactions des élèves témoignent de deux difficultés chez les enseignants :

- la difficulté à expliciter les objectifs de l'apprentissage qu'ils proposent ;
- l'invention inutile de supports d'exercice sans lien avec le quotidien des élèves.

➤ ***Qu'est-ce la prise de notes ?***

La prise de notes appartient aux méthodes de travail scolaire à acquérir au lycée : prendre des notes, c'est se projeter vers la réutilisation des cours (pour réviser en vue d'un contrôle, pour passer un examen, ce à quoi les élèves pensent, pour certains, mais c'est aussi se donner les moyens d'utiliser ses notes de cours pour réaliser un travail à la maison, donc pour faire le quotidien du travail scolaire). A ce titre, l'apprentissage de la prise de notes n'est pas isolé d'une réflexion méthodologique de même nature sur l'organisation du travail personnel dans le hors temps scolaire, sur l'apprentissage des leçons, sur la recherche documentaire. Il concerne donc tous les élèves pour un diagnostic de leurs performances à l'entrée en 2nde (inutile de faire passer du temps sur ce domaine aux élèves qui le dominent déjà suffisamment) et tous les enseignants, et non le seul enseignant de français : chaque enseignant a des attentes en matière de restitution de son cours, chaque enseignant est coresponsable de la façon dont un élève réutilise efficacement ou non le cours.

Est-ce une technique ? En ce cas l'apprentissage portera sur les abréviations, la mise en page reproduisant le schéma logique d'un discours, d'un raisonnement, et l'entraînement se fera dans des séances de prise de notes.

Est-ce une attitude scolaire ? En ce cas l'apprentissage visera à faire écouter pour comprendre, à faire noter ce qu'on a compris (et donc à alerter le professeur sur ce qu'on n'a pas pu noter, parce qu'on ne l'a pas compris), à faire noter dans le but de réutiliser. Pour que l'élève garde une trace efficace, donc mobilisable, du propos du professeur, il faut qu'il ait compris. Or, l'élève pense parfois avoir compris alors que ce n'est pas le cas. L'étape de reformulation (à ne pas confondre avec une simple répétition) est essentielle pour permettre à l'enseignant de vérifier. Et l'entraînement se fera tout au long de l'année et au fil des différents cours.

Est-ce un savoir-faire collectif ou la construction d'un outil personnel ? S'agit-il d'apprendre des règles de prise de notes, ou de découvrir ses besoins propres et ses compétences propres, selon qu'on souhaite valoriser la visualisation sur la page, valoriser la rapidité de transcription, valoriser la concentration sur l'écoute et la capacité à résumer, à ne noter que les éléments essentiels ?

Il importe de faire partager aux élèves les objectifs de l'apprentissage qu'on leur propose :

Séance d'apprentissage de la prise de notes, 7 élèves de 2^{nde}, un professeur de lettres qui ne les connaît pas. La première partie de la séance est remarquable quant à la compréhension de ce qu'est l'accompagnement personnalisé. Le professeur commence par faire dire aux élèves ce qu'ils ont déjà fait en AP (avec un enseignant de technologie puis un enseignant de mathématiques, résolution de problème ...). Le professeur fait ensuite réfléchir à l'intérêt de travailler la prise de notes en français ou en histoire (puisque d'autres élèves qu'eux suivent le même travail avec le professeur d'histoire). Ainsi émergent les représentations des élèves : risque de lenteur d'un cours qui serait dicté, importance des mots du professeur qu'il est nécessaire d'adapter pour se les approprier ... En peu de temps une liste d'objectifs, déduits des échanges, apparaît au tableau : on prend des notes pour gagner du temps, écouter et comprendre ce que dit le professeur, trier dans ce qu'il dit, adapter son discours, être concentré, être en activité, être en autonomie). En même temps, le professeur fait remarquer aux élèves leur attitude de l'instant : ils l'écoutent sans prendre de notes. Ils se mettent donc à écrire, et sont interrogés sur le titre qu'ils choisissent et la façon dont ils vont procéder.

Dans cette autre observation, le faible investissement des élèves dans le travail proposé, en dépit des évidentes qualités de sa conception, souligne la nécessité de rendre clair, pour les élèves, l'objectif poursuivi :

Séance d'apprentissage de la prise de notes en 2^{nde}, 25 élèves, avec le professeur de la classe (STI). Le professeur propose pendant huit semaines de visionner des films présentant des grands projets techniques et des « aventures industrielles » sur l'automobile, l'aviation, les trains, etc. Les élèves doivent, durant ces projections, prendre des notes pour identifier les points importants et les retranscrire par écrit. Chaque séance correspond à un niveau de prise de notes (libre, à partir d'une trame imposée, utilisation d'abréviations pour aboutir, à la fin des huit semaines, à l'utilisation d'une carte mentale avec assistance informatique). Mais les élèves sont très passifs, prennent à peine des notes, et se désintéressent de l'exercice.

L'objectif annoncé est d'augmenter la culture scientifique des élèves. L'objectif poursuivi, mais non explicité, est d'apprendre la prise de notes. Aucune personnalisation n'est proposée, il n'y a pas de positionnement initial et d'identification des besoins ; les progrès des élèves au fil des semaines ne sont pas mesurés, ils ont oublié le but poursuivi, et n'ont aucune conscience de pouvoir développer dans ces séances un savoir-faire scolaire nécessaire dans toutes les disciplines.

➤ **Sur quels matériaux s'exercer ?**

Les séances observées ont été réalisées le plus souvent par des enseignants de français. Sans doute sont-ils plus familiarisés que d'autres à la réflexion sur le travail d'écriture, mais la prise de notes concerne tout ce qu'un élève entend, voit, lit, apprend au lycée. Pourquoi travailler sur d'autres matériaux que ceux dont l'élève dispose ? Il a ses classeurs de cours, ses camarades aussi : un exercice de restitution d'un élément de cours convainc rapidement les élèves de l'utilité d'une prise de notes efficace. S'il s'agit de travailler la prise de notes en français ou en histoire, pourquoi travailler sur un autre support que celui du cours suivi par l'élève ?

Séance d'apprentissage de la prise de notes, 13 élèves d'une classe de 1^{ère} ES, le professeur de français est celui de la classe. L'objectif de la séance est de rendre compte fidèlement, clairement, précisément et de façon cohérente de la lecture d'un texte, d'une œuvre, d'un cours. Deux préfaces servent de support à la séance, celle des Misérables, celle des Rougon-Macquart. Deux élèves vont au tableau pour être « secrétaires ». Ils divisent le tableau en deux parties et vont noter pour chaque texte un descriptif guidé par le professeur à partir des suggestions des élèves. Pour l'observateur, la séance dépasse de loin l'apprentissage de la prise de notes. Les connaissances, les concepts, les éléments de compréhension et d'analyse mobilisés relèvent à la fois de la littérature, de l'histoire et des sciences sociales. Mais les élèves, eux, ont bel et bien suivi l'organisation d'une prise de notes en vue d'une utilisation ultérieure (en cours de français, d'histoire ou de sciences sociales).

S'il s'agit d'un cours de SVT, l'enseignant de SVT peut réaliser l'exercice, et les élèves complèteront ce qu'ils maîtrisent déjà de la prise de notes dans les cours de sciences humaines par d'autres techniques et d'autres priorités liées aux sciences exactes.

2.4. Conclusion et préconisations

L'accompagnement personnalisé est au cœur de la réforme avec la question des parcours des élèves. Le rapport des inspections générales de février 2011 soulignait que les enseignants s'étaient emparés de la réforme, avec des interrogations, des inquiétudes, parfois des réticences et qu'il était urgent de les accompagner dans ces transformations. Au début de cette seconde année, les efforts des professeurs se sont poursuivis pour modifier leurs pratiques pédagogiques et accompagner leurs élèves. Dans plusieurs lycées, ils ont consacré du temps à la concertation, réfléchi à des objets pédagogiques communs. Mais les résultats sont très inégaux, les inquiétudes sont toujours présentes, les incompréhensions aussi et les professeurs expriment un sentiment « d'abandon » est encore plus fort.

L'accompagnement personnalisé a souvent été défini « en creux », par ce qu'il n'était pas. L'opposition entre « méthodes » et « contenus disciplinaires » a induit une confusion considérable et persiste dans certains entretiens avec des enseignants. Il n'existe pas de « modèle type » de l'accompagnement personnalisé, mais son efficacité et sa réussite repose sur deux facteurs clefs :

- la posture du professeur : écouter les élèves, être attentif à leurs besoins, à leurs démarches d'apprentissage, expliciter les objectifs et le vocabulaire, leur laisser du temps pour chercher, faire des erreurs, se saisir de la liberté pédagogique offerte par cette modalité d'enseignement ;
- l'utilisation par le professeur de son indispensable expertise disciplinaire pour développer chez les élèves des compétences transférables à d'autres situations disciplinaires : expliciter ces compétences, les partager avec les autres professeurs.

L'analyse qui précède induit les préconisations suivantes ; elles s'adressent aux enseignants mais aussi et surtout aux inspecteurs qui doivent passer maintenant à un stade plus volontariste et plus précis de leurs conseils et de leur accompagnement des équipes :

Préconisation n°1 : Concevoir l'AP comme une réponse à des besoins identifiés d'élèves grâce à une phase de diagnostic permettant d'identifier les causes essentielles des difficultés ;

Préconisation n°2 : mieux expliquer aux élèves les objectifs des séquences et leur progression ; sans cette explicitation, les élèves resteront déçus comme le montrent la plupart des réactions sur la première année de mise en place ;

Préconisation n° 3 : se centrer sur les démarches utilisées par les élèves, y compris leurs erreurs, beaucoup plus que sur la réponse attendue ;

Préconisation n° 4 : travailler en équipe sur la polysémie du langage dans les différentes disciplines dans une optique de littératie commune au service des élèves ;

Préconisation n° 5 : mettre fin à l'opposition stérile entre « méthodes » et « contenus disciplinaires » pour montrer aux professeurs que l'on peut faire de l'accompagnement personnalisé dans sa discipline et que l'on peut surtout identifier des compétences transférables à partir d'une situation disciplinaire ;

Préconisation n° 6 : mettre fin aux dérives évidentes (poursuite du cours, gestion du stress par des intervenants extérieurs) ;

Préconisation n° 7 : partager, entre disciplines proches (domaine scientifique, domaine des « humanités ») des compétences transversales à travailler en commun (voir les exemples au point 2.3.) ;

Préconisation n° 8 : et dépasser ensuite cette première proximité de « culture » pour développer chez les élèves des compétences par nature très transversales (prise de notes, recherche et traitement de l'information, expression orale).

3. Des lycées plus autonomes : les responsabilités nouvelles et complexes des chefs d'établissement, la transformation des modes de pilotage

Le chapitre précédent fait apparaître que l'accompagnement personnalisé se met en place de façon inégale et encore fragile. Ce chapitre va analyser comment les établissements s'y prennent pour introduire ce nouveau dispositif qui, cela a été souligné, est porteur de changements importants dans l'organisation et le déroulement des enseignements.

Cette question est au cœur du pilotage des établissements. Les proviseurs et leurs adjoints se sont vus confier des responsabilités déterminantes dans la mise en œuvre de la réforme. Il leur appartient, en s'appuyant sur les marges de manœuvre données aux lycées pour organiser les enseignements et répartir leurs moyens, de concevoir et impulser avec les enseignants une dynamique de projet qui permette de mettre en place les nouveaux dispositifs, en particulier l'accompagnement personnalisé. Le présent chapitre fait le point sur la manière dont les équipes de direction se sont approprié cet objectif et sa traduction dans le fonctionnement des établissements et l'organisation de l'accompagnement personnalisé. On abordera successivement les contraintes, nombreuses et complexes que doivent prendre en compte les équipes de direction, puis les évolutions intervenues dans le pilotage des lycées, l'usage que font les proviseurs des marges offertes par la répartition de la Dotation Globale Horaire (DGH), enfin les différents choix faits pour organiser l'accompagnement personnalisé, les avancées comme les difficultés.

3.1. Des problématiques complexes de management

3.1.1. La montée en charge de la réforme

Cette année scolaire est marquée par l'extension de la réforme en 1^{ère} qui représente un chantier complexe à lui seul. Pour les établissements, cela implique des modifications importantes pour chacune des séries générales et une partie des séries technologiques avec la mise en place de nouveaux horaires, de nouveaux programmes et la perspective de nouvelles épreuves anticipées du baccalauréat dès cette année. De plus, la constitution des classes et l'élaboration des emplois du temps ont dû prendre en compte l'introduction d'enseignements communs aux séries générales ou technologiques et de l'accompagnement personnalisé. Il a en outre été demandé de favoriser dans la mesure du possible la mise en place de divisions mixtes.

Cette année est aussi la deuxième année de la réforme, après une première année marquée par un mélange d'hésitations, d'initiatives et de blocages liés notamment à la rapidité et à l'importance des changements attendus. En ce sens, la classe de 2^{nde} constitue un deuxième chantier, de nature différente, mais tout aussi important et déterminant pour l'avenir de la réforme car il s'agit de tirer les leçons de ce qui s'est fait ou pas fait l'an dernier, de consolider, amender, installer. S'ajoutent les dispositions que les équipes de direction sont appelées à mettre en place dans la logique de flexibilité des parcours tout au long du cursus des élèves (stages de remise à niveau ; stages passerelle, tutorat).

Il y a donc une montée en charge des problématiques d'organisation des enseignements et des parcours ainsi que des problématiques de GRH qui doivent être gérées sur les deux niveaux. Et c'est aussi un moment décisif pour impulser au sein des lycées la dimension pédagogique de la réforme soit en confortant la dynamique enclenchée l'an dernier en seconde, soit cas le plus fréquent, en créant les conditions d'un projet pédagogique partagé avec les enseignants, en particulier autour des enseignements d'exploration et de l'accompagnement personnalisé.

3.1.2. Des positions, des comportements, des attentes très disparates des enseignants

Les différents entretiens et observations mettent en évidence un niveau d'acceptation et de compréhension des intentions de la réforme inégal selon les enseignants. Il faut de nouveau souligner, comme l'avait fait le rapport des inspections générales de février 2011, que les changements auxquels ils sont confrontés sont multiples et simultanés. Une partie de ces changements touche les repères traditionnels des enseignants (programmes, épreuves du baccalauréat), points sur lesquels ils ont tendance à s'impliquer naturellement. D'autres évolutions affectent leur cœur de métier avec en outre une multiplication des tâches : la participation aux conseils, la concertation pour les enseignements d'exploration, l'accompagnement personnalisé en seconde, l'accompagnement personnalisé en première. Sur ce plan, les enseignants ont des attitudes plus contrastées et leur engagement est plus lent.

Face au cumul et à la diversité des attentes exprimées (plus ou moins bien, on le verra) à leur égard, une partie des enseignants sont prêts ou ont commencé à s'impliquer dans les nouveaux dispositifs, tout en demandant qu'on leur en explicite davantage le sens et qu'on les aide à en définir le cadre et les contenus. Dans le même temps, d'autres enseignants continuent d'exprimer leur désarroi et/ou leur opposition aux dispositions de la réforme qui

sortent l'organisation des enseignements d'une approche strictement disciplinaire et donnent à l'établissement, donc aux enseignants, un pouvoir inédit. Ce désarroi se focalise sur l'accompagnement personnalisé. Ces enseignants voient en la réforme du lycée, « *une réforme de plus avec ses modes* », qui se substitue à la précédente et qui ne conduira pas à de grandes évolutions compte tenu des « *difficultés et handicaps* » des élèves à l'entrée en seconde.

De ce fait, les communautés pédagogiques sont souvent divisées. Avec la montée en charge de la réforme, les clivages s'accroissent et sont plus visibles, avec des conséquences variées sur le dialogue au sein du lycée. On voit se développer entre enseignants des débats animés, qui peuvent être constructifs ou qui peuvent dans certains cas, pas les plus nombreux, déboucher sur des situations conflictuelles.

Cette variété d'attitudes, pondérée ou accentuée par le contexte de chaque lycée, doit être prise en compte par les équipes de direction. Non seulement cette réforme ne peut se faire sans ou contre les enseignants mais bien au contraire, elle requiert dans sa genèse même plus de dialogue et de partage qu'avant. La logique n'est pas d'imposer mais de convaincre et entraîner. Pour cela, il est nécessaire d'explicitier sans relâche les objectifs et le sens des dispositifs introduits par la réforme, d'organiser un cadre de dialogue effectif au sein de l'établissement, de dégager des objectifs accompagnés de choix organisationnels et pédagogiques, connus, partagés, portés par le plus grand nombre d'enseignants.

Dans ce contexte, il incombe aux chefs d'établissement de créer les conditions pour aller au-delà d'une mise en place formelle des nouveaux dispositifs et d'initier un pilotage pédagogique qui, sans empiéter sur la liberté de chaque enseignant dans sa classe, favorise la réflexion collective et l'action coordonnée autour des besoins de chaque élève.

3.1.3. Le poids considérable des contraintes d'organisation du temps et de l'espace

Le rapport des inspections générales de février 2011 avait mis en exergue l'effet de la réforme sur l'organisation du temps et de l'espace dans les lycées, compte tenu de l'éclatement du groupe classe pour une partie importante des enseignements et la constitution de nombreux groupes. La confection des emplois du temps apparaissait dès cette première année comme un enjeu central et un objet complexe.

Avec l'extension de la réforme en première, avec sa structuration en séries, cette complexité s'amplifie encore et devient pour les équipes de direction un casse-tête, mais un casse-tête nécessaire qu'elles ne peuvent pas contourner. Les enseignements d'exploration en seconde, les langues vivantes, sont majoritairement organisés en barrettes. Il en est de même de l'accompagnement personnalisé, en seconde, moins que l'an dernier, et en première, à un degré moindre aussi. De plus, les enseignants demandent que du temps soit prévu pour se concerter, faire le point, proposer des évolutions. Il ne faut pas oublier, enfin, que ces problèmes d'organisation liés à la réforme s'ajoutent à ceux que chaque lycée rencontre déjà pour mettre en place les enseignements qui marquent son identité (options, sections européennes). Outre les limites de la gestion du temps, les équipes de direction sont confrontées à une saturation progressive des locaux qui a déjà réduit leurs marges de manœuvre cette année et laisse peu de perspectives pour la phase d'extension de la réforme en terminale.

Les contraintes d'emploi du temps sont devenues si lourdes qu'elles peuvent paradoxalement rigidifier le dispositif. Une attention particulière doit être apportée à ses effets sur le temps

scolaire des élèves qui a tendance à s'allonger sur des journées très longues (8h/18h) tout en comportant de nombreux « trous » (à titre d'exemple observé cette année ; deux heures d'AP le vendredi de 16h à 18h précédées de 2 heures de permanence dans des classes de première). On est amené fréquemment à prendre les élèves pendant la pause de milieu de journée, on bloque les ateliers et les options. Cette complexité rend également plus difficiles la pratique sportive ou d'autres activités qui permettraient, conformément à l'esprit de la réforme, de favoriser leur ouverture sur le monde et la culture.

Or, les emplois du temps ne sont pas une fin en soi mais un levier au service des activités d'enseignement. Pour les personnels de direction, c'est un exercice périlleux à réaliser en évitant deux écueils : si l'emploi du temps reste conçu comme avant la réforme, cela signifie que rien ne changera, si c'est « une usine à gaz » selon une expression souvent entendue (dans un lycée, il a été rapporté l'existence de 500 groupes), cela risque de déboucher sur une désorganisation totale. Il y a donc un point d'équilibre à trouver. Ce n'est pas la moindre charge qui incombe aux chefs d'établissement et à leurs adjoints.

Un lycée rural ne fonctionne pas le mercredi après-midi, pour préserver les activités sportives et n'est pas non plus ouvert le samedi matin car les élèves sont nombreux à utiliser les transports scolaires pour le rejoindre. Les différents alignements imposés par la réforme du lycée : AP en seconde, EDE, LV, options facultatives, rigidifient les emplois du temps à un niveau que les équipes – de direction, comme enseignantes – considèrent comme un point maximum. Une enseignante a fait remarquer qu'il est désormais impossible, au sein de l'équipe, d'échanger des heures avec un collègue, dans la mesure où les élèves sont issus de plusieurs classes dans la plupart des groupes. Il est également souligné que l'amplitude de la journée des élèves peut être importante (2 jours de 8 h à 18 h pour trois secondes, avec une heure de pause méridienne) et pénalise l'organisation d'activités sportives et autres ateliers. Le paradoxe est pointé, de cette organisation contrainte, avec l'un des objectifs de la réforme qui est d'ouvrir davantage l'horizon des élèves.

3.1.4. Des contraintes spécifiques

A ces problématiques communes à tous les lycées, il convient d'ajouter les contraintes spécifiques de certains d'entre eux, outre leurs caractéristiques socio économiques ou géographiques. On en mentionnera rapidement plusieurs.

➤ ***le risque de perte de mémoire de l'établissement en cas de changement de direction.***

Compte tenu de la complexité des questions que les équipes de direction ont à traiter dans le cadre de cette réforme, les conditions d'arrivée sur les fonctions de proviseur ou d'adjoint sont cruciales. Or, à l'expérience, confirmée dans le cadre de cette mission, le passage de témoin ne se fait pas toujours dans de bonnes conditions. Certains proviseurs disent que, faute d'avoir pu en parler avec leur prédécesseur et/ou faute de trace écrite, ils n'ont pas connaissance des motivations et des éléments qui ont conduit celui-ci à arrêter ses décisions en matière de projet pédagogique, de DGH, de services et d'emplois du temps, ce qui peut les mettre dans une situation délicate vis-à-vis des enseignants.

En outre, le départ à la retraite du proviseur ou de son adjoint en cours d'année, constaté dans au moins deux lycées de l'échantillon, n'est guère bénéfique à la continuité du management des établissements. L'attention des autorités nationales et académiques est appelée sur les effets négatifs de ces situations et sur la nécessité de veiller à la continuité de l'action de la direction des établissements.

➤ *les suppressions d'emplois*

Liées aux pertes d'effectifs, particulièrement importantes dans deux académies observées, et dans certaines filières, elles pèsent sur le climat et la dynamique de pilotage des établissements.

➤ *la mise en place de la réforme des séries technologiques industrielles et de laboratoire*

Elle constitue par sa portée sur les structures, les enseignements et la GRH, un enjeu particulièrement difficile à assumer pour les lycées concernés. Dans ces établissements, la réforme des lycées s'inscrit dans un contexte particulier qui peut même la faire passer au second plan des préoccupations.

3.2. Des modes de pilotage en mutation : une volonté et une recherche inégales de mise en place par les équipes de direction d'un pilotage pédagogique

L'un des enjeux pour les proviseurs est de placer la dimension pédagogique au cœur du pilotage des établissements, pour éviter notamment que les aspects organisationnels des nouveaux dispositifs, en particulier de l'accompagnement personnalisé (AP), ne prennent le pas sur la réflexion pédagogique centrée sur l'élève et ses besoins. Cela passe notamment par un travail d'explicitation et d'échange qui lorsqu'il n'a pas été fait au départ constitue un obstacle supplémentaire auprès des enseignants et par l'installation d'un cadre de dialogue effectif qui permette de dégager un projet pédagogique partagé au sein du lycée.

3.2.1. Une progression de la réflexion partagée dans de nombreux lycées : conseil pédagogique, groupes ad hoc, « enseignants leaders »

Dans une majorité de lycées, on constate que les chefs d'établissement ont su créer une dynamique autour des enjeux de la réforme et de leur prise en compte dans l'organisation des enseignements et l'utilisation des moyens du lycée. Celle-ci s'est plus ou moins concrétisée, certains ayant besoin de plus de temps pour entraîner leurs équipes.

Le rôle des conseils pédagogiques, qui s'était affirmé lors de la mise en place de la réforme en classe de seconde, se confirme et s'amplifie. Cette instance (qui encore assez souvent peut porter un autre nom mais joue le même rôle) se réunit de plus en plus régulièrement, composée de coordonnateurs de disciplines, de professeurs principaux et d'élus au conseil d'administration. Ou bien ce sont des réunions spécifiques avec les uns ou les autres ou des groupes de travail ad hoc qui existent et fonctionnent en fonction des dossiers à traiter. L'essentiel, au-delà des appellations, réside dans le contenu des échanges au cours de ces réunions : encore formels et descendants ici, plus interactifs et partagés ailleurs. Le conseil pédagogique tend cependant à devenir un vrai lieu de concertation où les enseignants échangent, entre eux et avec le chef d'établissement. Les débats sont encore souvent dominés par des clivages disciplinaires mais la mise en place des enseignements d'exploration a donné à une partie des enseignants l'occasion de travailler ensemble. Il reste souvent à étendre cette démarche à des sujets plus transversaux touchant notamment à l'accompagnement personnalisé.

Dans certains cas, faute de conseil pédagogique existant ou jouant ce rôle, les chefs d'établissement fonctionnent autrement et s'appuient sur un noyau de « professeurs leaders » avec des implications diverses : avant-garde qui associe progressivement d'autres enseignants

à la démarche dans certains cas ; ou à l’opposé, scission au sein de l’équipe pédagogique et risque d’affrontement avec des enseignants qui s’y refusent.

3.2.2. Le contenu pédagogique de la réforme délégué aux enseignants dans une partie des lycées

Dans une partie des lycées, le refus de principe de la réforme de certains enseignants et/ou l’incapacité de la direction à proposer des orientations ou à mettre en place des dispositifs de dialogue font que le pilotage d’ensemble ne peut qu’être faible. La dimension pédagogique de la réforme est déléguée aux enseignants. Les équipes de direction suivent alors les équipes pédagogiques, dans l’innovation comme dans le conservatisme. Mais on trouve des situations diamétralement opposées :

➤ ***Des lycées où la réforme est restée lettre morte.***

Des enseignants volontaires s’approprient la réforme, sans que leur effort soit relayé par d’autres. Des enseignants, y compris de manière collective, n’utilisent pas les opportunités pédagogiques et organisationnelles de la réforme et des moyens parfois considérables sont gaspillés en pure perte.

➤ ***Des lycées où des enseignants très dynamiques inventent seuls des choses intéressantes.***

Faute d’orientations de la direction, qui se limite à des choix organisationnels, qui eux mêmes ne se réfèrent à aucune réflexion collective, ce sont eux qui organisent les groupes, construisent les projets, voire gèrent les applications informatiques pour l’organisation du temps et des groupes. Il arrive qu’un groupe d’enseignants, le plus souvent de sciences, s’empare de la réforme et crée une dynamique collective. Cette situation se traduit par une grande hétérogénéité des pratiques compte tenu de l’absence de régulation. Beaucoup d’enseignants n’en sont pas satisfaits et souhaitent que l’équipe de direction exerce ses prérogatives pour les alléger des tâches d’organisation, afin de passer d’un stade de militantisme à la pérennité institutionnelle et élargir le cercle des acteurs. Cette situation peut certes constituer une étape nécessaire dans le processus d’appropriation de la réforme mais le risque de la voir se pérenniser est réel.

3.2.3. L’importance de l’information et de la communication interne

L’organisation actuelle d’une année scolaire, qui articule des enseignements disciplinaires avec des dispositifs transdisciplinaires suppose une communication en interne - et en externe avec les familles et les partenaires - nettement plus lourde et complexe qu’auparavant. Ce champ de la communication / de l’information mutuelle reste, pour l’essentiel, à construire.

On constate fréquemment que, malgré les discussions dont parlent direction comme enseignants dans les instances du lycée, il y a une coupure entre les intentions de la direction, la perception qu’en ont les enseignants (et les élèves) et la réalité des dispositifs mis en place. Dans quelques lycées dont l’équipe de direction a changé à la rentrée 2011, la situation est pire : les nouvelles équipes de direction ne disposent pas des informations leur permettant d’expliquer les choix effectués par leur prédécesseur dans la préparation de la rentrée.

Ces situations sont révélatrices d’une exigence d’information interne sur les objectifs de la réforme et les choix retenus pour les mettre en œuvre. Celle-ci passe notamment par une formalisation des orientations et modes d’action et d’organisation, que pratique un trop petit

nombre de lycées. Le charisme des chefs d'établissement ne suffit pas. L'expérience montre qu'une présentation formelle des objectifs et choix effectués (DGH, organisationnels, pédagogiques) est nécessaire pour les faire partager au plus grand nombre, pour les rendre lisibles et pour les inscrire dans la durée, y compris en cas de changement de proviseur.

Cette démarche est indispensable pour permettre aux acteurs de faire le lien entre les décisions de répartition de la DGH, les décisions d'organisation des services et des emplois du temps et de prendre conscience que les marges de manœuvre données aux lycées débouchent sur des choix qui auraient pu être différents : par exemple, les effets sur l'organisation de l'AP du dédoublement systématique des enseignements disciplinaires. Certains lycées, peu nombreux encore, le font, soit sous forme de document interne destiné aux enseignants, soit, c'est plus rare, de lettre à l'intention des familles.

Les CVL ne sont pas consultés sur ces questions. Les élèves sont peu ou pas informés des objectifs et modalités de l'AP au niveau du lycée comme au niveau de leur classe. Cela contribue à leur incompréhension et déception face à l'AP. Signalons les initiatives prises par des lycées de communiquer avec les familles sur les objectifs de l'AP et son organisation sur l'année scolaire.

Exemple de lettre adressée par un proviseur aux parents d'élèves sur l'AP :

« L'accompagnement personnalisé inscrit à l'emploi du temps de votre enfant est la conséquence directe de la réforme du lycée engagée à la rentrée dernière. Deux heures par semaine, l'accompagnement des élèves sera pris en charge par les professeurs mais pas uniquement. Quatre objectifs sont clairement définis :

- ♦ Mettre l'élève dans une démarche d'auto-évaluation de ses performances et compétences afin qu'il construise son parcours de formation adapté et individualisé.*
- ♦ Apprendre à l'élève à travailler : ordre méthodologique, organisation de son travail*
- ♦ Travailler sur le projet de l'élève et son orientation*
- ♦ Soutenir et approfondir le travail scolaire*

Enseignants, conseillères d'orientation, représentants du monde professionnel interviendront à tour de rôle sur ces deux heures.

Afin de mieux connaître les élèves, évaluer leurs connaissances et compétences, j'ai fait le choix de ne pas commencer l'accompagnement personnalisé en septembre et de concentrer nos efforts sur le reste de l'année.

Les 2^{nde} : ils commenceront à partir du 1er octobre pour de l'aide méthodologique et l'organisation du travail ainsi que des travaux pratiques sur l'orientation. A partir du mois de novembre, des séquences de soutien et approfondissement scolaire seront mises en place jusqu'à la fin mai.

Pour les 1^{ère} : les enseignants prendront en charge tous les élèves en soutien et approfondissement scolaire d'octobre à avril. Les enseignants ont été choisis parmi les dominantes disciplinaires de chaque série. Trois périodes seront organisées. La dernière semaine des périodes une et deux, les élèves seront pris en charge par les conseillères d'orientation.

J'espère que ces quelques informations vous permettront de mieux comprendre la philosophie et le fonctionnement de l'accompagnement personnalisé pour les classes de seconde et première en attendant sa mise en place en terminale à la rentrée scolaire septembre 2012.

Vous trouverez des informations très complètes sur le site EDUSCOL. »

3.3. Les choix de répartition des moyens dans les lycées

3.3.1. Les choix opérés sont-ils explicités ?

La marge d'autonomie des lycées est encore plus importante que l'an dernier. Celle définie par les textes des 1^{ère} gt rénovées s'ajoute à celle déjà existante pour les 2^{nde}. Pour toutes ces classes, l'écart entre l'horaire réglementaire des élèves et la dotation en « heures professeurs » est important et relève de la décision du lycée pour son attribution. Cette « marge » d'autonomie représente à peu près le quart de la dotation. A cette « marge » s'ajoute le fait que la dotation de l'établissement est globale et qu'il peut ajuster la répartition des moyens par niveau dès lors qu'il respecte les textes réglementaires.

Les visites dans les lycées montrent que la conscience de ces choix, leur explicitation et leur partage avec les enseignants sont très variables :

- certains lycées ne connaissent pas les choix qu'ils ont opérés, soit parce que la mémoire ne s'est pas transmise en cas de changement de proviseur, soit tout simplement parce qu'il n'existe pas d'outils permettant de les repérer ;
- d'autres disposent d'un TRMD détaillé mais cette lecture analytique de la dépense répond à la nécessité de l'élaboration des VS et non pas à l'explicitation des choix ;
- d'autres, enfin, sont immédiatement capables d'explicitier leurs choix et se sont servis de cette lecture analytique pour discuter avec les enseignants.

Ce point est majeur pour le fonctionnement collectif des établissements. En ce qui concerne l'accompagnement personnalisé par exemple, certains enseignants rencontrés ne perçoivent pas que son organisation répond à des choix qui ont été faits parfois sans eux mais aussi avec eux. Par exemple, ils sont surpris d'apprendre que dans un autre lycée les élèves ont deux heures et les professeurs trois ou quatre ; ils pensent que, pour mettre en place cette solution intéressante, il leur faudrait à eux des moyens supplémentaires. C'est dans l'échange qu'ils comprennent que leurs choix (dédoubler les TP, augmenter les horaires de LV, offrir plus d'options, développer les sections européennes) a pour conséquence de ne donner, par exemple, qu'une heure d'accompagnement personnalisé aux élèves sur les deux attendues, ou de ne pas pouvoir créer des groupes autres que des groupes classes. Une avancée de la réforme du lycée pourrait être cette prise de conscience d'une responsabilité collective dans les choix d'organisation en fonction de l'analyse des besoins des élèves (comme dans la mise en place des RAR, la question de la mesure de la performance a fini par faire réfléchir collectivement les enseignants aux objectifs de leur collègue).

Les points qui suivent donnent un exemple de la lecture analytique qui peut être faite pour les classes de 2^{nde} gt et de 1^{ère} gt rénovée afin d'explicitier les choix. Il convient de noter que, dans de nombreux lycées, les équipes de direction ont été très intéressées par cette grille de lecture et en ressentent la nécessité pour un management efficace.

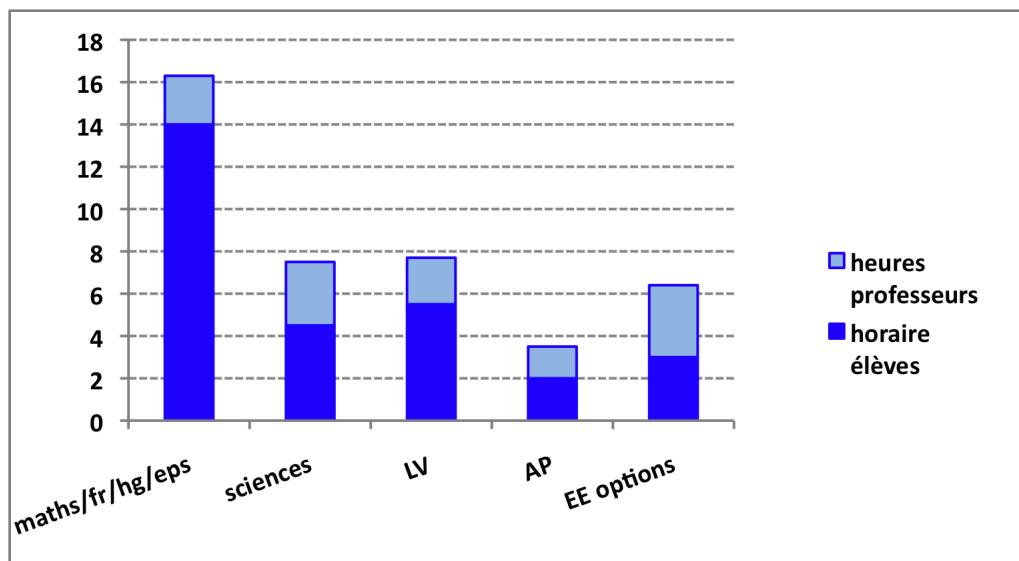
3.3.2. Le résultat de ces choix pour les 2^{nde} générales et technologiques

Le premier constat est le suivant : la dépense moyenne pour une division de 2^{nde} et le nombre moyen d'heures dépensées pour les élèves de 2^{nde} est quasiment le même que celui mesuré dans le rapport des inspections générales l'an dernier dans un échantillon de lycées et d'académies différent. Ceci signifie que, malgré les suppressions d'emplois, les classes de 2^{nde} des lycées ont été épargnées, soit par les académies dans leurs dotations, soit par les lycées eux mêmes dans leurs choix de répartition des moyens.

La priorité pour les 2^{nde} est donc maintenue à la rentrée 2011 avec une dépense moyenne par division de 41,4 h (sur les 38 lycées pour lesquels nous disposons des chiffres). Les « horaires élèves » étant de 29 h (compte tenu du dédoublement obligatoire de l'ECJS), les lycées ont donc consacré 12,4 « heures professeurs » en plus des horaires élèves.

La dépense moyenne par élève (H/E) est de 1,25.

Les choix faits par les lycées pour répartir cette « marge d'heures professeurs » de 12,4 h est également très semblable à ceux constatés l'an dernier. On peut les représenter sous la forme du graphique suivant montrant les horaires élèves et la dépense en heures professeurs pour chaque item :



- 2,3 h en moyenne pour des dédoublements en mathématiques, français, histoire-géographie et EPS (avec un écart allant de 0 h à 4 h) ;
- 3 h en moyenne pour des dédoublements en sciences expérimentales, de façon très homogène
- 2,2 h en moyenne pour organiser des groupes réduits en langues vivantes (avec un écart allant de 0 h à 4,8 h) ;
- 1,5 h en moyenne pour l'AP (avec un écart important, de 0 h à 6 h) ;
- 3,4 h en moyenne pour des groupes réduits en enseignements d'exploration, pour des options ou les sections européennes (avec un écart important de 0,2 h à 8 h).

Sur ce dernier item de la lecture analytique, on peut citer un exemple : un lycée de 13 classes de 2^{nde}, consacre plus de 59 h pour les heures « en plus » des sections européennes et internationales et pour les LV3 rares, soit plus de 10% de sa dépense totale pour les 2^{nde}. Dans ce lycée, 2,6 « heures professeur » sont consacrées à l'AP pour 2 heures élèves.

Un seul lycée (parmi les 40 de l'échantillon) a utilisé sa « marge » pour créer des divisions supplémentaires et passer ainsi de 9 à 13 divisions de 2^{nde}.

Il convient de signaler que la plupart des académies ne disposent pas de ces chiffres et qu'ils ne correspondent pas à la réalité quand ils en disposent. A leur décharge, les services académiques n'ont pas d'outils pertinents pour mesurer cette dépense, les « bases relais » étant construites sur l'ancien modèle du groupe classe et n'ayant pas été adaptées à la réforme.

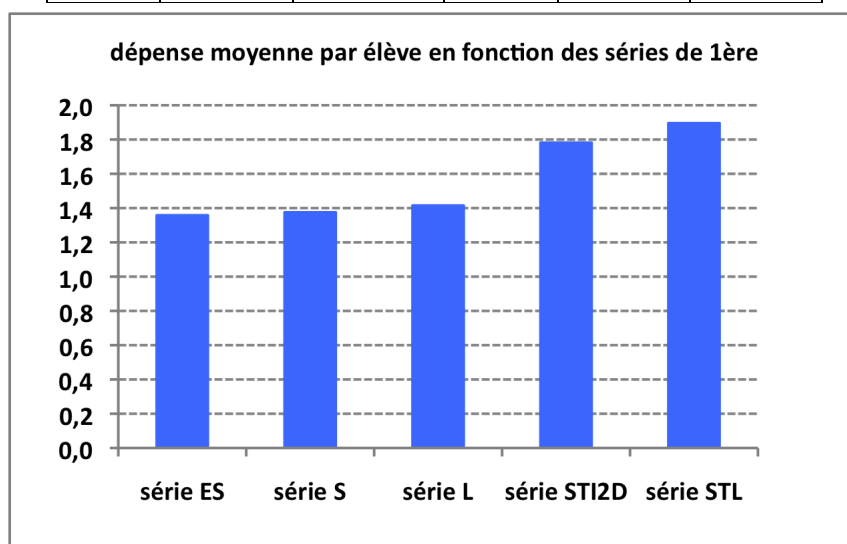
3.3.3. Le résultat de ces choix pour les 1^{ère} gt renovées

L'analyse qui suit ne porte que sur les 1^{ère} renovées : S ; L ; ES ; STI2D, STL.

Une quinzaine de lycées (40 %) ont organisé des divisions mixtes : S/ES ; L/ES ; S/L ; STI2D/STL.

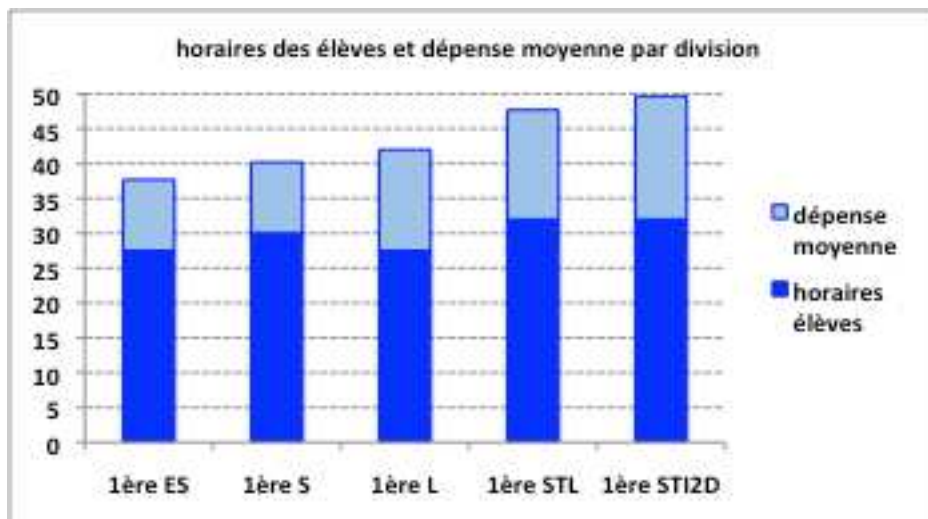
- **La dépense moyenne par élève de 1^{ère} (H/E)** est différente en fonction des séries. Ces différences s'expliquent par le coût des « spécialités » internes aux séries : enseignements obligatoire au choix en 1^{ère} L, spécialités différentes en 1^{ère} STI2D ou STL. Ces moyennes recouvrent d'importants écarts. Dans quelques lycées, la dépense par élève de 1^{ère} générale atteint 2 h par élève. Il s'agit de lycées avec très peu d'élèves de ces séries : 4 lycées ont moins de 30 élèves en 1^{ère} ES, 7 lycées ont moins de 30 élèves en 1^{ère} L.

Série	ES	S	L	STI2D	STL
H/E	1,358	1,375	1,415	1,782	1,895



- **Les marges de souplesse** prévues dans les textes (9 h pour les 1^{ère} S, 7 h pour les 1^{ère} ES et L, en fonction des effectifs pour STI2D et STL) ont été réellement globalisées et adaptées par les lycées. Pour repérer cette utilisation, il faut comparer la dépense moyenne par division (en comptant des demi-divisions en cas de division mixte) aux horaires réglementaires des élèves. Ces horaires sont calculés en faisant une moyenne des spécialités (SVT/SI en S, LV/arts en L).

Par division	1 ^{ère} ES	1 ^{ère} S	1 ^{ère} L	1 ^{ère} STL	1 ^{ère} STI2D
Horaires élèves	27,5	30	27,5	32	32
Dépense moyenne	37,7	40,2	42	47,7	49,7



- la « marge » utilisée pour les séries ES et S est d'environ 10 h ;
 - celle utilisée pour L est plus importante (14,5 h) en raison de la diversité des enseignements obligatoires au choix ;
 - celle utilisée pour STI2D est de 17,7 h, plus importante qu'en STL (15,7 h) en raison des 4 spécialités.
- Comment se répartit cette « marge » entre *enseignements communs* et enseignements spécifiques en 1^{ère} générale ? Ces enseignements communs correspondent à un horaire de 18 h pour les élèves. La dépense moyenne par division pour ces enseignements communs s'élève à 24,3 h ce qui signifie que la « marge » utilisée est de 6,3 h. En 1^{ère} S et ES, on utilise 60 % de la « marge » pour ces enseignements communs, en 1^{ère} L, on en utilise 40 % en raison de l'offre des enseignements au choix. Cette « marge » de 6,3 h dans les enseignements communs est utilisée de la façon suivante :
- 1,9 h pour des dédoublements divers et des options ;
 - 2,3 h pour des groupes de langues vivantes ;
 - 0,8 h pour alléger les TPE ;
 - 1,3 h pour des groupes allégés en accompagnement personnalisé.
- **En ce qui concerne l'accompagnement personnalisé**, les écarts sont importants, comme en 2^{nde} : 5 lycées consacrent 2 h professeurs pour 2 h élève à l'AP, 11 lycées y consacrent 4 h professeurs ou plus.

Dans les 1^{ères} STL et STI2D, les lycées consacrent en moyenne 3 h professeurs à l'AP pour 2 h élèves. Cette dépense est importante, compte tenu de la faiblesse des effectifs par division dans ces séries (moins de 25 élèves en moyenne).

En conclusion, les lycées ont pleinement utilisé les marges de souplesse pour répartir la dépense des nouvelles 1^{ères}. L'utilisation correspond bien à une dotation globale dont les choix de répartition reposent sur la responsabilité de l'établissement. Les coûts importants sont liés à la diversité de l'offre (1^{ère} L et STI2D). L'accompagnement personnalisé bénéficie de groupes allégés dans la majorité des lycées mais pas tous.

3.4. Des effets perceptibles sur l'organisation de l'accompagnement personnalisé dans une majorité de lycées

Il ressort des observations que, dans la majorité des lycées, une étape importante a été franchie. De façon inégale, et selon des modalités variables, conformément à la logique de la réforme, l'accompagnement personnalisé commence à trouver sa place.

3.4.1. L'horaire de l'accompagnement personnalisé

Dans la quasi-totalité des lycées, l'accompagnement personnalisé (AP) figure à l'emploi du temps des élèves. Mais derrière l'affichage, on trouve des situations très disparates. La durée réglementaire de deux heures par élève en moyenne est généralement respectée en seconde et en première, mais il y a beaucoup de situations dérogatoires.

Dans ces cas, les élèves ne bénéficient pas sur l'année scolaire de l'horaire d'AP prévu par les textes réglementaires. Ces situations doivent néanmoins être analysées au regard du dispositif mis en place par l'établissement – qui repose en grande partie sur l'initiative des acteurs locaux – et pas seulement au regard du respect formel de l'horaire réglementaire.

Dans quelques lycées, on observe une compression du temps de l'AP pour les élèves, sans que celle-ci ne s'inscrive dans un projet pédagogique, l'explication tenant à une organisation qui a donné la priorité à autre chose et laissé à l'AP une place résiduelle.

- soit l'horaire est inférieur à 2 heures (1 h 30 ou 1 h) sans que cela ne soit justifié par le schéma d'organisation de l'AP ;
- soit l'horaire varie en fonction des classes, y compris au même niveau ;
- soit une partie des élèves n'ont pas d'AP.

Ces situations sont inacceptables et doivent être corrigées par les académies

Dans les autres lycées concernés, on observe une modulation du temps de l'AP, qui est motivée par des choix organisationnels et pédagogiques.

Premier exemple : beaucoup de lycées organisent l'AP en plusieurs périodes, dédiées à des types d'activités différentes. A la fin de chaque période, il est prévu de consacrer une semaine à des temps d'échange entre les enseignants. Les élèves n'ont alors pas d'AP. Cependant, ce mode de fonctionnement permet aux enseignants de faire collectivement des bilans et de réfléchir à des évolutions du dispositif au profit des élèves.

Deuxième exemple : dans certains lycées, l'horaire d'AP figurant explicitement à l'emploi du temps des élèves est inférieur à 2 heures mais est complété par des phases d'entretiens avec des conseillers d'orientation ou d'autres types d'activité ciblées sur l'information pour l'orientation.

Troisième exemple : une partie des lycées n'organisent l'AP que sur une partie de l'année (soit 26/28 semaines). Cette organisation est principalement justifiée par une logique d'optimisation des moyens. Les proviseurs disent que c'était la seule façon de faire de l'AP autrement qu'en classe entière. De fait, cette situation survient lorsque l'essentiel des heures laissées à la disposition des établissements en seconde et en première sont utilisées pour dédoubler les enseignements disciplinaires, ce qui laisse peu de marge pour l'AP. Sans moyens autres que ceux correspondant à l'horaire réglementaire de l'AP, les proviseurs ont dégagé les moyens qui leur manquaient en neutralisant l'AP en septembre et juin, voire mai,

et en globalisant les moyens sur environ 26 à 28 semaines. Du côté des enseignants, ce choix a été bien perçu car il a permis de constituer des petits groupes pour beaucoup d'enseignements disciplinaires. Il a semble-t-il favorisé l'acceptation de leur implication dans le dispositif d'accompagnement personnalisé, vécu alors comme non concurrentiel avec les cours. Du côté des élèves, ce dispositif permet de proposer des activités variées en petit groupe pendant cette période, au prix certes d'une partie des heures d'AP qui leur sont normalement dues sur l'année. On se situe là dans l'interprétation des marges d'autonomie des établissements ; si, comme le disent les proviseurs, c'était la seule solution pour organiser un dispositif d'AP en petits groupes et obtenir l'adhésion des enseignants pourquoi pas ? La réponse résidera dans l'efficacité du dispositif. Mais on ne peut pas ne pas se dire que d'autres établissements, soumis sans doute à des contraintes équivalentes, ont mis en place l'AP tout au long de l'année dans des conditions qui ne sont pas forcément de moins bonne qualité.

La réduction du temps prévu pour l'AP recouvre donc des situations très différentes. Les unes sont clairement hors de la lettre et de l'esprit de la réforme. D'autres résultent de choix faits par les acteurs locaux dans le cadre de leur espace d'initiative pour organiser l'AP en prenant en compte les contraintes de leur établissement. C'est en tout état de cause un champ d'observation très important pour les corps d'inspection.

3.4.2. Les schémas d'organisation en 2^{nde} : une tendance à simplifier les dispositifs, et des pratiques variables

➤ *La prise en compte de l'expérience de l'année dernière en seconde*

L'organisation de l'AP à la rentrée 2011 en 2^{nde} a souvent tenu compte des dysfonctionnements de l'année dernière : des alignements de classes en barrette mis en place par beaucoup de lycées sur une grande échelle mais souvent mal gérés par excès d'ambition et défaut d'organisation ; le désir « contrarié » de nombreux enseignants de travailler avec les élèves qu'ils connaissent ; la place donnée aux élèves dans le dispositif.

L'alignement des classes, très largement mis en place pour les enseignements d'exploration, les langues vivantes et les options l'a été aussi l'an dernier pour l'AP en 2^{nde}. Il n'est pas rare que cinq à dix divisions aient été mises en barrette afin d'offrir le choix le plus large possible d'activités aux élèves. Ce choix a provoqué une multiplication des groupes, avec souvent en outre leur périodicisation et la possibilité pour les élèves de changer de groupe.

Les dispositifs mis en place autour de ces principes ont fonctionné avec une efficacité inégale compte tenu des problèmes de fonctionnement qu'ils ont posés et des réponses apportées par les établissements : comment répartir les élèves dans les groupes, comment informer les enseignants et les élèves sur la localisation des salles des groupes, quelles modalités de repérage et de suivi des élèves, comment organiser la communication entre les enseignants ? Lorsque ces dispositifs ont été installés sur une grande échelle sans suffisamment de préparation et de cadrage, ces contraintes n'ont pas été bien maîtrisées, provoquant une certaine confusion, une perte de temps et d'énergie, beaucoup de déception et d'insatisfactions. En outre, les enseignants se retrouvaient fréquemment avec des élèves qu'ils ne connaissaient pas sans pouvoir suivre leurs propres élèves.

Compte tenu de ces dysfonctionnements et de la nécessité d'étendre l'AP en 1^{ère}, à quoi s'ajoutent des préoccupations en matière de stabilité du climat social et de préservation des postes, les chefs d'établissement ont été amenés globalement à repenser l'organisation de l'AP. Ils ont dû souvent prendre en compte les demandes des enseignants qui, pas toujours

favorables au départ à l'AP, ont dénoncé la complexité excessive de l'organisation et se sont appuyés sur cet argument pour faire valoir des principes auxquels beaucoup sont attachés, en particulier le rapport à l'élève, affaibli par la dispersion des classes et les restrictions apportées aux activités d'ouverture (clubs, pratiques sportives ou culturelles). Il y a eu souvent une volonté de simplification du dispositif, tout en essayant de conserver sa logique. D'autres établissements ont opéré un retour au moins partiel au groupe classe.

➤ ***Des organisations variées en seconde : barrette, groupe classe, mixage des deux***

On a le sentiment que l'effort d'invention en matière d'AP en 2^{nde} a buté souvent sur un déficit d'anticipation des exigences de fonctionnement d'un dispositif éclaté dans l'espace et le temps. Les lycées ont essayé de simplifier, en l'allégeant, le dispositif en ayant recours de façon plus exceptionnelle et plus modeste à l'alignement des classes sur le même créneau horaire. Cette tendance générale étant indiquée, ce qui frappe c'est la variété des dispositifs, on présentera plusieurs exemples.

Dans une partie des lycées, le principe d'organisation de l'AP en barrette a été maintenu mais le plus souvent en alignant les classes par deux ou trois au plus afin de mieux maîtriser leur fonctionnement.

Premier exemple : un lycée de 1200 élèves, dont un peu moins de 300 en 2^{nde} répartis en neuf divisions. L'année dernière, l'emploi du temps prévoyait de privilégier les alignements d'heures et de placer l'heure d'AP en fin de journée. Ces choix se sont révélés à l'usage, générateurs de difficultés pour deux raisons essentielles :

- les alignements ne permettaient pas à tous d'utiliser les équipements tels que le CDI ou les salles informatiques ;*
- le placement de l'heure d'AP en fin de journée a abouti à une moindre optimisation du temps : capacité réduite de mobilisation des élèves avec parfois des dérives comme la transformation en études surveillées voire en un temps « récréatif ».*

Cette année, les alignements sont réduits et les heures d'AP sont placées en cœur de l'emploi du temps de la journée. Les classes sont regroupées par deux puis les élèves sont répartis dans trois groupes, ce qui fait une vingtaine d'élèves par groupe. Les professeurs qui interviennent en AP sont plutôt les enseignants de la classe et ce sont des volontaires qui se sont déclarés en juin 2011.

Deuxième exemple : Les 14 classes de 2^{nde} sont alignées, deux par deux, sur deux heures consécutives pour chacune des classes. Les professeurs intervenants ont été choisis parmi les volontaires de l'équipe pédagogique dans la quasi-totalité des alignements. Les plages horaires correspondantes s'étendent sur le lundi après-midi, le jeudi après-midi et le vendredi après-midi. Cette organisation a été proposée par le conseil pédagogique au vu de l'expérience de l'année précédente qui avait mis en barrette 4 à 5 classes, organisation que l'équipe pédagogique n'avait pas trouvée pertinente.

Dans une partie des lycées, l'organisation de l'AP a été repensée dans le cadre de la classe, en 2^{nde}, en 1^{ère} ou aux deux niveaux. Le rôle du professeur principal a été alors affirmé :

Premier exemple : les modalités de l'accompagnement personnalisé en 2nde ont changé. En 2010-2011, les classes étaient placées en barrettes par deux et l'accompagnement personnalisé était assuré par trois professeurs de mathématiques et trois professeurs de français pour deux classes, les élèves étant répartis en groupes de niveau. Ces groupes devaient pouvoir être redéfinis toutes les six semaines. Les raisons qui ont poussé à une redéfinition de l'organisation pour l'année 2011-2012 sont de deux ordres : les enseignants ont insisté sur la nécessité de ne pas casser le groupe classe et on s'est aperçu que des élèves, qui pour la plupart viennent d'établissements relevant de l'éducation prioritaire, ont du mal à prendre leurs repères dans un système qui multiplie les adultes référents (jusqu'à 22 pour une même classe. La coupure entre le collège et le lycée était de ce fait accentuée. L'organisation a évolué, l'AP est structuré autour du groupe classe, toujours avec trois professeurs engagés : le professeur principal, ainsi que le professeur de français et celui de mathématiques. Le principal objectif est de permettre un accompagnement disciplinaire et méthodologique. La deuxième heure d'accompagnement est assurée par les assistants pédagogiques : elle est faite par demi-classes et relève de l'aide au travail personnel. Cette organisation permet de prendre en compte les réticences exprimées l'an dernier par les professeurs et de simplifier le repérage des élèves.

Deuxième exemple : l'AP est mis en œuvre dans le cadre de chaque classe avec deux possibilités d'organisation, soit en classe entière avec deux enseignants soit en groupe, constitué à partir de l'ordre alphabétique des élèves. 8 professeurs interviennent sur un groupe de 4 classes. Les deux heures sont séparées dans l'emploi du temps ; elles ne sont pas toutes situées au même endroit dans les emplois du temps des classes. Ces heures sont imposées cette année dans le service des enseignants. Les binômes d'enseignants se sont constitués par affinité.

➤ **Des choix contrastés sur la place donnée aux élèves dans le choix des activités**

La question de la place donnée aux élèves, qui est centrale dans la conception du dispositif, est traitée de façon différente selon les lycées. Dans certains établissements on a mis (ou essayé) de mettre en place des organisations donnant aux élèves une forme de choix parmi les activités proposées. A cette rentrée, un changement d'organisation a parfois été opéré par rapport à l'an dernier, en réponse à une demande insistante des professeurs. Alors que le choix des groupes était en grande partie laissé à la discrétion des élèves, cette année, ce sont les professeurs et l'administration de l'établissement qui s'en chargent pour l'essentiel. Dans plusieurs lycées, les élèves ont vécu cette évolution comme une source de régression. Ils ont vu dans cette forme de latitude qui leur avait été laissée l'an dernier l'expression d'une plus grande attention à leurs attentes. Cette évolution n'est cependant pas uniforme : dans certains lycées, le dispositif mis en place cette année repose sur l'inscription volontaire des élèves dans des ateliers.

Exemple : En 2nde l'an dernier, ce lycée a fait le choix d'aligner toutes les heures d'AP en barrette. Ce n'est plus le cas cette année où le principe retenu a été de répartir deux classes en trois groupes en seconde comme en première. Les groupes sont constitués à partir des vœux des élèves en seconde qui, dans leur majorité selon la direction, obtiennent satisfaction, et des propositions des enseignants en première. Le bilan de la première année en 2nde a conduit les enseignants à proposer un certain nombre d'aménagements mis en œuvre cette année scolaire. Les groupes sont constitués pour un trimestre complet : auparavant les thématiques portaient sur une séquence de 6 semaines. La durée a été jugée trop courte pour connaître et évaluer les élèves. Les enseignants sont engagés dans le dispositif auquel ils semblent adhérer. Les modalités d'organisation résultent des concertations mises en place entre eux.

3.4.3. En 1^{ère}, des choix plus souvent centrés sur le groupe classe

En première, le déploiement de l'AP se fait sur des bases plus traditionnelles : le plus souvent dans le cadre des groupes classes. Mais les organisations sont variables, d'un lycée à l'autre et au sein d'un même lycée d'une série à l'autre, comme le montrent ces exemples :

Premier exemple : pour toutes les séries, l'AP est organisé par classe, divisée en 2 groupes (4 professeurs par classe). Ce sont les professeurs des matières dominantes de la série qui interviennent.

Deuxième exemple : organisation différente selon les séries

Les classes sont dédoublées pendant les heures d'accompagnement personnalisé. L'organisation adoptée est la suivante :

Série S : les quatre classes sont alignées pendant chacune des deux heures avec l'intervention de quatre enseignants ; pendant la première heure, quatre professeurs de mathématiques, deux professeurs de physique-chimie et deux professeurs d'histoire-géographie ; pendant la deuxième heure : quatre professeurs de français, un professeur de physique-chimie, deux professeurs de SVT, un professeur de sciences de l'ingénieur ;

Série ES : les classes ne sont pas alignées ; 1^{ère} heure intervention d'un professeur de mathématiques et d'un professeur d'histoire-géographie ; 2^{ème} heure intervention d'un professeur de SES et un professeur de français. L'AP est articulé avec les TPE

Série STI2D et STL : les classes ne sont pas alignées, 1^{ère} heure : intervention d'un professeur de mathématiques et un professeur de français, 2^{ème} heure : deux professeurs des disciplines

3.5. Des lycées qui prennent du retard ou gèrent une problématique spécifique

3.5.1. Des choix parfois régressifs

Sous l'effet notamment de la confusion ou des déceptions provoquées par le manque de maîtrise des problèmes d'organisation, les énergies déployées lors de la première année ont pu s'émousser et amener des équipes de direction à revenir à des formats d'organisation plus classiques. L'exemple ci-dessous reflète ce qui a pu se passer dans certains lycées qui s'étaient engagés de façon volontaire dans un dispositif innovant et qui devant ses dysfonctionnements, les insatisfactions des enseignants et un contexte fragile y ont renoncé et fait d'autres choix plus simples à traduire mais qui s'éloignent des objectifs de la réforme.

Dans ce lycée la réforme a été mise en place en 2010 avec un grand volontarisme mais très contestée : groupes à effectifs réduits ; le professeur référent n'était pas forcément le professeur principal ; les groupes étaient constitués pour la durée du semestre ; les professeurs n'avaient pas nécessairement leurs propres élèves. Pour cela, tous les dispositifs ont été utilisés, plusieurs fois par an : conseil d'enseignement pour la répartition de services ; conseil pédagogique pour valider les choix ; assemblée générale. Cette mise en place a suscité de fortes insatisfactions, relayées par l'ensemble des enseignants rencontrés, qui se sont cristallisées essentiellement autour de l'AP, avec en particulier des difficultés d'emploi du temps : difficulté à localiser chaque élève et à savoir "qui est où", difficulté de transmission de l'information, de la communication entre tous les acteurs de l'établissement. Face à cela, le proviseur semble avoir fait machine arrière, pour sauvegarder la réforme dans la durée et préserver l'équilibre social dans un contexte de forte réduction de moyens. L'organisation en 2011 est bien plus classique : les moyens sont réservés aux dédoublements disciplinaires, l'AP est réalisée au sein du groupe classe, le plus souvent en classe entière ; majoritairement par le professeur de la classe ; le professeur principal est référent ».

3.5.2. Des lycées en difficulté

Dans certains lycées, la mission a constaté que la réforme n'est toujours pas engagée, sauf, et encore pas toujours, sur un plan purement formel. Les raisons peuvent tenir au contexte (suppressions d'emplois, perte d'effectifs et d'identité, interrogations sur le devenir de certaines filières), à des relations conflictuelles entre direction et enseignants, à une forme d'accord tacite sur l'opportunité de ne pas changer les pratiques antérieures. L'autonomie de répartition de l'enveloppe horaire complémentaire ne sert qu'à ajouter des heures d'enseignement dans toutes les « disciplines principales ». Les heures d'AP, en 2nde comme en 1^{ère}, sont redistribuées aux disciplines en classe entière.

Dans un lycée visité, cette année est présentée par le proviseur comme une « année zéro », pendant laquelle on expérimente, l'an dernier lui apparaissant comme une période de prise de contact et de difficulté, suite au départ de l'ancienne équipe de direction. Le proviseur a décidé cette année de donner les moyens aux professeurs de faire ce qu'ils voulaient faire. Du fait de cette conception du pilotage et des contraintes acceptées par ailleurs (dédouplements en français et en maths, ajout d'une heure par semaine en histoire-géographie pour les élèves de seconde) l'organisation de l'AP manque beaucoup de lisibilité :

- En 2nde, elle varie en fonction des divisions et pour la classe européenne « anglais », on considère que le voyage annuel à l'étranger tient lieu d'AP.

- En 1^{ère} : sur les cinq divisions, les trois qui ne comptent pas plus de 24 élèves n'ont qu'une heure d'AP, ceci étant justifié par un suivi plus constant par les professeurs principaux. On souligne par ailleurs que c'est la seule solution pour faire des groupes réduits.

Le choix qui a été fait est d'abord de ne pas bousculer les habitudes de dédoublement : comme il n'était pas possible de composer des groupes de 25 à 30 élèves en AP, on a préféré faire les distinguos mentionnés ci-dessus (classes avec AP et classes sans AP ou avec horaire d'AP réduit de moitié). L'initiative a été laissée aux enseignants et le cadrage reste très flou.

3.5.3. Le cas particulier des lycées à formations technologiques industrielles

➤ Une « réforme dans la réforme qui prévaut sur la réforme »

On souligne à plusieurs reprises dans ce rapport l'ampleur des changements attendus dans la réforme des lycées. Dans les lycées à dominante technologique industrielle, il faut y ajouter la profonde mutation des séries STI2D et STL. On peut parler de « réforme dans la réforme » tant les nouvelles premières technologiques sont en rupture avec les précédentes : nouvelles spécialités, changements importants d'horaires, de contenus, de modalités d'enseignement. C'est donc un chantier supplémentaire et très complexe que les lycées concernés ont dû gérer dans des délais très rapides.

A cette réforme s'est ajouté un facteur spécifique à ces séries. La réforme de la série STI2D n'a pas seulement pour objet de mieux préparer les élèves à l'enseignement supérieur. Elle s'inscrit dans une logique de survie de cette série (et est d'ailleurs interprétée par certains enseignants comme la dernière étape avant sa disparition). Sa mise en place s'effectue dans un contexte souvent fragile de perte d'effectifs depuis plusieurs années, de suppressions d'emplois, d'interrogations sur le devenir des formations, de concurrence avec d'autres établissements.

Dans ces conditions, la priorité des chefs d'établissement concernés est de rechercher, à travers la mise en place des nouvelles premières, la valorisation de l'enseignement technologique. Cet objectif est au cœur de la stratégie de ces lycées et prévaut sur la réforme des lycées elle-même. Les choix organisationnels et pédagogiques ont fait en sorte de préserver au maximum les emplois et de favoriser les conditions d'enseignement des disciplines technologiques. Ces enjeux ont en général pris le pas sur la mise en place de l'accompagnement personnalisé.

C'est particulièrement aigu dans les lycées dont l'offre est monovalente. L'impact de la réforme est minimal dans ces établissements qui, de par leur structure particulière industrielle et non polyvalente, faute d'enseignants disponibles et dans un souci de limiter au maximum la perte de postes existants, peuvent être amenés à contourner l'esprit de la réforme pour faire perdurer une situation antérieure.

➤ *Une attractivité encore fragile*

Parmi les lycées de l'échantillon qui offrent des formations STI2D - les mêmes pour la quasi-totalité que ceux qui proposaient STI auparavant - la réforme s'accompagne d'une baisse d'orientations et d'effectifs dans plus de la moitié des cas. Les efforts effectués en matière d'information au cours des journées portes ouvertes sont inopérants, sauf dans un établissement. Les lycées doivent s'appuyer pour l'essentiel sur leur propre vivier d'élèves de seconde qui, même dans ces lycées, ont tendance à aller de plus en plus nombreux vers S.

Il est apparu paradoxalement que les modalités d'affectation des élèves dans les académies ne favorisent pas le recrutement. En effet trois académies utilisent AFFELNET pour l'affectation en STI2D ce qui revient à contingenter une série que l'on souhaite développer. Le résultat est problématique car le contingentement se fait par spécialité. La gestion académique des affectations par AFFELNET semble avoir eu pour effet d'écarter des jeunes ayant fait un vœu initial pour une spécialité.

Il subsiste en outre une ambiguïté dans l'interprétation quant à la place des spécialités. S'agit-il d'un bac STI2D à quatre spécialités ou de quatre baccalauréats STI2D ? Cette situation amène à se demander si la voie STI2D doit être promue par une valorisation de la spécialité ou s'il vaut mieux promouvoir l'accès et la découverte de l'approche globale STI2D et laisser le temps aux élèves de découvrir chaque spécialité avant qu'ils choisissent. Cette approche est compatible avec le souci de la flexibilité des parcours qui est recherché par la réforme du lycée et ne devrait pas handicaper les élèves quant à l'acquisition des connaissances si les objectifs retenus par l'équipe pédagogique pendant la phase de découverte sont proches de l'enseignement technologique transversal.

➤ *Le désarroi des enseignants*

La perception de la réforme en cours est donc déterminante pour la suite. Or, dans les LGTI, les rencontres ont révélé des enseignants inquiets vivant mal cette première année de la réforme de la série STI2D. Ces attitudes ne peuvent pas être simplement mises sur le compte d'une résistance au changement, après une vingtaine d'années sans renouvellement des programmes et plusieurs projets de réforme avortés. Elles témoignent de vraies difficultés et d'un vrai mal être qu'il ne faut pas sous-estimer par rapport à une réforme profonde des enseignements technologiques qui s'opère dans un calendrier particulièrement contraint.

Beaucoup d'enseignants expriment leur désarroi, face aux nouveaux contenus de l'enseignement technologique transversal et des nouvelles modalités d'enseignement.

« Nous avons vécu des réformes, qui touchaient les programmes au sein des disciplines ; là on a une réforme qui a fait exploser les matières technologiques. On n'est plus seulement dans des changements à l'intérieur d'une matière. Les matières techniques d'avant n'existent plus. On ne nous a jamais dit ce qui était attendu en enseignement transversal, ni sur la matière, ni sur les modalités. C'est comme si on disait à un prof d'anglais de faire de l'espagnol en lui disant qu'il pourra le faire puisque c'est une langue et que c'est un petit niveau qui est demandé. Il n'y a pas eu de formation claire, les formateurs ne sachant pas vraiment ce qu'il faut faire. Le résultat c'est qu'on n'a pas plus de deux jours d'avance dans le travail. On ne domine pas la classe par le savoir, on a aucun recul c'est très difficile à vivre, on a presque un peu honte d'être là ».

Ces enseignants dégagent une anxiété et un manque de confiance que les élèves perçoivent, avec le risque que cette situation ne dissuade un certain nombre de leurs camarades de seconde de s'orienter vers cette série l'année prochaine et que le processus d'effritement se prolonge. En outre, au sentiment de ne pas avoir les capacités à enseigner de nouveaux contenus s'est ajoutée l'absence à la rentrée des nouveaux équipements nécessaires, compte tenu des délais nécessaires de commande et livraison par les régions

➤ ***Un déficit de réponse en matière de formation des enseignants à couvrir en urgence***

Ces enseignants demandent à être formés pour enseigner les nouveaux contenus, soulignant même que les formations reçues jusqu'alors ne les ont pas aidés. Il apparaît que si des plans de formation ont été mis en œuvre, les actions proposées ont répondu à une stratégie de formation valorisant des savoirs universitaires nouveaux et exigeant des professeurs la production d'activités pédagogiques alors que ces professeurs attendent une démarche de formation inverse, basée sur l'exploitation d'activités pédagogiques élèves justifiant des apports de connaissances de plus haut niveau.

Les actions programmées pour 2011-12 apparaissent mieux correspondre aux besoins, notamment par des organisations locales qui permettront dans les lycées, grâce à une organisation des emplois du temps, de mettre en place un travail collectif des professeurs de démultiplication, d'échanges et de production d'outils adaptés aux besoins des classes. On peut donc penser que les attentes des enseignants vont avoir des réponses plus adaptées. Il apparaît souhaitable de privilégier une organisation de la formation en équipes de professeurs par bassin. En tout état de cause, c'est une nécessité et c'est urgent si on ne veut pas fragiliser encore un peu plus ces séries

3.5.4. D'autres lycées aux problématiques spécifiques

L'observation de la mise en place de la réforme, si elle fait émerger des points de convergence et de divergence entre établissements, montre aussi le poids des caractéristiques de chaque lycée dans sa manière de faire. Bien évidemment la taille de l'établissement est un paramètre important, les plus gros lycées ayant plus de marges de manœuvre. Mais d'autres facteurs interviennent.

- Des lycées à tradition innovante, soit par leur histoire, soit par la nécessité qu'ils ont depuis plusieurs années de travailler autrement pour prendre en charge des populations difficiles, s'emparent en général plus rapidement et plus concrètement des problématiques de réponse aux besoins de chaque élève. Il ne faut cependant pas

généraliser ce constat car l'attachement à des pratiques innovantes anciennes peut être un prétexte pour ne pas appliquer les dispositions de la réforme ou les contourner.

- L'identité des lycées, confortée par la carte des formations, reste un élément central du pilotage. Pour des lycées très attractifs, conserver son profil est prioritaire et il est parfois compliqué de concilier le maintien d'une offre d'options et de langues vivantes très diversifiées avec la mise en œuvre des dispositions de la réforme. Pour d'autres qui sont au contraire mal positionnés, il y a un risque de repliement sur des problématiques purement identitaires, proches dans certains cas d'une logique de survie, liées pour certains aux suppressions de postes, pour d'autres à la concurrence avec d'autres lycées ou pour des lycées à dominante technologique industrielle à l'interrogation sur le devenir de la série STI2D.
- Les lycées privés réinvestissent leurs pratiques traditionnelles dans la réforme : suivi des élèves dans la construction de leur projet personnel, enseignants responsables d'équipes.

3.6. Conclusions et préconisations

Au-delà de la diversité des constats inhérents à l'autonomie donnée aux établissements pour la mise en œuvre de la réforme, plusieurs traits saillants émergent :

- **un processus en mouvement presque partout** qui se traduit selon les cas par des avancées, des corrections, des régressions qui sont la traduction des débats qui se déroulent au sein des lycées entre équipes de direction et enseignants et entre enseignants ;
- **un creusement des écarts entre lycées** par rapport à l'appropriation conceptuelle et pratique des enjeux et des outils de la réforme avec le risque d'une coupure entre des établissements qui se donnent les moyens de réaliser leurs objectifs et ceux qui pour des raisons diverses neutralisent les dispositifs innovants et maintiennent les pratiques antérieures.

Dans ce contexte, la place des proviseurs dans le dispositif est centrale. L'évolution des pratiques pédagogiques et d'accompagnement des élèves qui est au cœur de la réforme nécessite un projet pédagogique partagé entre l'équipe de direction et les enseignants, fondé sur l'utilisation des marges de manœuvre importantes dont disposent les établissements pour utiliser leurs moyens et organiser les enseignements. Les équipes de direction doivent créer les conditions, notamment organisationnelles, permettant aux enseignants de réfléchir et travailler collégialement en particulier autour des enseignements d'exploration et de l'accompagnement personnalisé.

Compte tenu du contexte de chaque établissement, tous ne peuvent pas avancer au même rythme, des compromis sont inéluctables, certains peuvent avoir besoin d'être accompagnés. Mais la capacité de tous à le faire est un enjeu décisif pour la réussite de la réforme.

Beaucoup d'équipes de direction ont essayé, en simplifiant les organisations de l'accompagnement personnalisé, non seulement d'en renforcer l'efficacité mais aussi de rassurer les enseignants. On peut espérer que les questions d'organisation trouveront rapidement des solutions suffisamment rustiques pour ne pas peser trop lourdement sur les

emplois du temps, et que la réflexion sur les contenus et sur la pédagogie qu'on peut mettre en œuvre dans ces heures d'accompagnement personnalisé pourra devenir partout la priorité. C'est urgent si on ne veut pas que ce dispositif soit décrédibilisé par une faiblesse des contenus. Il serait souhaitable que les expériences positives soient capitalisées et que pour l'organisation (comme pour les contenus) un site ou des modalités de partage permettent aux chefs d'établissement et aux équipes pédagogiques de nourrir leur réflexion.

Ces constats conduisent la mission aux préconisations suivantes :

Préconisation n° 1 : mettre les chefs d'établissement en situation de savoir faire face aux responsabilités qui leur incombent dans les choix stratégiques, organisationnels et pédagogiques que requiert la mise en place de la réforme et de savoir construire l'adhésion des équipes pédagogiques en les associant à ces choix ;

Préconisation n° 2 : inciter les équipes de direction à formaliser un projet pédagogique incluant les objectifs, les principes d'organisation, les grands choix organisationnels et pédagogiques ;

Préconisation n° 3 : mettre au point des outils permettant aux proviseurs d'analyser et de présenter les choix de répartition de la DGH au regard des objectifs de l'établissement et d'une gestion des ressources humaines adaptée ;

Préconisation n° 4 : veiller à assurer la continuité de l'action de la direction du lycée, en cas de changement du proviseur et/ou de son adjoint, notamment en assurant la transmission de l'information ;

Préconisation n° 5 : privilégier pour la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé des organisations simples et lisibles qui rassurent les enseignants et permettent de donner la primauté à la réflexion sur les contenus et sur la pédagogie ;

Préconisation n° 6 : capitaliser et mutualiser les schémas d'organisation liés aux nouveaux dispositifs de la réforme, en particulier l'accompagnement personnalisé, au niveau d'un bassin de formation et plus généralement au niveau académique ;

Préconisation n° 7 : prendre en compte les problèmes spécifiques des lycées qui proposent la nouvelle série STI2D, notamment en répondant rapidement au besoin de formation des professeurs de sciences technologiques industrielles.

4. Le pilotage académique en mutation

Les constats effectués sur la mise en œuvre de la réforme confirment que les changements attendus sont profonds tant du point de vue du pilotage des établissements, qui requiert un autre mode de fonctionnement, que de la transformation des pratiques professionnelles des enseignants, qui impliquent une évolution de leur métier. Il apparaît que ces mutations ne sont pas faciles pour les acteurs concernés et que l'institution ne peut ignorer les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

Le défi est délicat pour les services académiques et les corps d'inspection car il faut impulser la réforme sans prescrire, accompagner les établissements sans se substituer aux équipes de direction et aux enseignants, réguler l'ensemble sans faire un contrôle tatillon de dispositions dont la mise en œuvre relève de l'initiative locale.

Ce chapitre analyse comment les académies gèrent ces paradoxes. Il montre comment elles aident les lycées, et en particulier les chefs d'établissement, à s'approprier les objectifs et les outils de la réforme. Il aborde plus particulièrement le rôle joué par les IA-IPR dans l'observation et le conseil aux enseignants. Il traite enfin de la question de la régulation de la mise en œuvre de la réforme sur les territoires en liaison avec l'évolution de la gouvernance académique.

4.1. Un enjeu d'efficacité et d'équité

La caractéristique de cette réforme est l'attribution de responsabilités majeures - on parle de marges de manœuvre mais il s'agit de vrais choix stratégiques - aux établissements, et d'abord à leurs équipes de direction, pour définir ses modalités de mise en œuvre. Ce choix transforme profondément le rôle de l'échelon académique vis-à-vis des lycées car il induit la fin d'une relation descendante et prescriptive.

Mais, dans un système scolaire dont on attend qu'il soit garant d'une communauté d'objectifs et d'une égalité des chances pour tous les élèves, cette déconcentration renforce l'obligation des académies de créer les conditions de la mise en œuvre effective de la réforme dans les établissements, de veiller à ce qu'elle prenne forme sans écarts susceptibles de nuire aux élèves et d'évaluer ses résultats. Pour répondre à ces exigences, les académies ont plusieurs fonctions à assurer :

➤ *Une fonction d'impulsion et d'accompagnement des lycées*

Elle comporte plusieurs dimensions, principalement une explicitation et un partage avec les équipes de direction des enjeux de la réforme, l'élaboration d'une offre de formation qui favorise la construction des parcours, une attribution de DGH globales qui donnent aux proviseurs les marges de manœuvre prévues pour organiser les enseignements, une diffusion de l'ambition pédagogique qui est au cœur de la réforme, une formation des acteurs locaux, une mutualisation et des échanges de réflexions et de pratiques entre les établissements.

➤ *Une fonction de régulation*

Celle-ci consiste à veiller à ce que les modalités d'action choisies par les établissements (parmi lesquelles on peut trouver le choix de ne pas agir c'est-à-dire d'en rester aux pratiques anciennes) s'inscrivent dans les orientations nationales et à ce que ne se développent pas des

écarts entre lycées au détriment d'une partie des élèves. Elle doit permettre d'apporter les corrections éventuellement nécessaires dans une logique d'équité entre les lycéens.

Au regard de ces objectifs, émergent quelques constats : des différences importantes entre académies ; une difficulté partagée à diffuser l'ambition pédagogique de la réforme dans les établissements ; une régulation balbutiante.

4.2. L'impulsion de la réforme

4.2.1. Les leviers académiques

➤ *La diffusion de l'ambition pédagogique de la réforme*

Les visites dans les lycées montrent que la réforme reste, dans sa dimension pédagogique, mal comprise de certains chefs d'établissement, de beaucoup de professeurs et encore plus des élèves. Cette incompréhension porte notamment sur l'existence effective de la marge de liberté offerte dans le cadre d'un système dont les grandes constantes – horaires, définition hebdomadaire des services, organisation en classes – n'ont pas changé, si bien que la complexité introduite par des éléments d'organisation relevant d'une autre logique peut être un prétexte, dans certains établissements, à une sorte de neutralisation de la réforme. Elle s'exprime aussi sur le sens et l'objectif de l'accompagnement personnalisé introduit par la réforme, ce qui contribue à alimenter les interrogations, les oppositions ou les malentendus dans sa mise en œuvre. Ce questionnement s'inscrit en outre dans un contexte marqué par un accroissement des charges de travail en lien avec la mise en place de nouveaux programmes et de nouvelles épreuves de baccalauréat dans certaines disciplines.

Il est donc essentiel que le discours et la communication sur la réforme favorisent l'appropriation du sens de ces changements. Or, ces enjeux sont présents de façon inégale dans le pilotage académique. Dans certaines académies, le poids des suppressions d'emplois est si prégnant dans la gestion de l'académie et ses relations avec les établissements que le pilotage par les moyens prévaut mécaniquement sur le pilotage pédagogique. Celui-ci est de fait largement délégué aux établissements.

Dans d'autres académies, le discours sur la réforme fait une place, plus ou moins importante, à son contenu pédagogique et s'efforce d'en expliciter le sens et la portée. L'insistance sur l'enjeu que représente la mise en place des heures d'accompagnement personnalisé est première ou devrait l'être. Il s'agit de montrer que l'accompagnement personnalisé n'est pas un dispositif périphérique, une mesure qui vient après beaucoup d'autres et à laquelle succéderont d'autres mesures, mais bien qu'il est au cœur de la logique de personnalisation des apprentissages qui est un objectif central de la réforme. C'est aussi l'occasion de souligner auprès des proviseurs que les aspects organisationnels de l'AP, s'ils ne doivent pas être négligés, doivent laisser la priorité à la réflexion pédagogique sur la manière de répondre aux besoins des élèves.

Cette fonction d'explicitation du sens des dispositions pédagogiques de la réforme incombe principalement à la chaîne hiérarchique et en tout premier lieu au recteur. Mais elle relève aussi des IA-IPR dont c'est une des missions : dans plusieurs académies, les collèges d'IA-IPR ont produit et diffusé des documents sur les objectifs de l'accompagnement personnalisé et sa place dans le nouveau lycée.

On comprendra que cette dimension, ces messages, n'occupent pas toujours l'importance qu'ils devraient avoir dans les discours académiques, ce qui est regrettable, s'agissant d'une réforme dont l'esprit compte au moins autant que la lettre, compte tenu des libertés laissées au niveau local pour la traduire dans les faits.

➤ ***L'offre de formation, un levier utilisé avec prudence***

Il n'incombait pas cette année à la mission d'inspection générale de procéder à une investigation exhaustive de la carte des formations. Toutefois, il apparaît, cela a été dit plus haut, que celle-ci n'a pas subi de modification importante à la rentrée 2011. L'offre proposée in fine par chaque établissement dans le cadre du lycée « réformé » s'écarte peu de l'ancienne configuration, alors que la logique de régulation des parcours des jeunes qui est au cœur de la réforme aurait gagné à s'appuyer davantage sur des réseaux d'établissements complémentaires que sur des lycées de plus en plus en concurrence.

Ce constat que les inspections générales avaient fait dans leur précédent rapport reste valable. L'an dernier en 2^{nde}, les enseignements d'exploration avaient été très majoritairement implantés en prenant en compte le profil de chaque lycée dans une logique de prédétermination. A la rentrée 2011, cette approche a été reconduite, avec simplement des ajustements, en particulier l'implantation de SL et de PFEG dans de nouveaux établissements. Certaines académies ont essayé néanmoins de répartir plus largement l'offre d'enseignements d'exploration pour éviter et réguler la concurrence entre lycées en fonction de leurs caractéristiques.

En 1^{ère}, l'offre de formation s'est calée pour l'essentiel sur la structure de formation antérieure des lycées, y compris pour les nouvelles filières STI2D et STL. En particulier, la refonte de la carte des nouvelles spécialités de STI2D s'est appuyée sur le réseau des établissements qui accueillaient STI, les académies s'efforçant en priorité de conforter les formations existantes, souvent en perte d'effectifs ces dernières années. Pour résumer le propos, le choix a été fait pour l'essentiel de ne pas remettre en cause la configuration de l'offre de formation. Il y a à cet égard un point de politique nationale à clarifier sur la stratégie de développement des effectifs de filière STI2D : faut-il continuer à viser une extension de ces formations à de nouveaux lycées ou s'efforcer d'abord - et ce n'est pas facile - de consolider les formations existantes, à partir notamment d'une dynamique plus marquée des réseaux de lycées ?

➤ ***L'attribution des DGH au cœur de la responsabilisation des lycées***

Dans presque toutes les académies observées, c'est le rectorat qui établit la dotation de chaque lycée et lui notifie. Dans quelques académies, chaque lycée est reçu pour une discussion et surtout une explicitation sur cette dotation. Dans d'autres, seuls sont reçus les lycées qui demandent une explication ou qui viennent en délégation pour contester la dotation. La notification peut prendre des formes diverses : chiffre global sans aucun détail ou détail des calculs conduisant à la dotation globale.

Au-delà de la procédure mécanique de calcul de la DGH, en concertation plus ou moins formelle avec le proviseur, le dialogue de gestion pratiqué dans plusieurs académies au niveau rectoral ou départemental, entre l'autorité qui détermine la dotation et le chef d'établissement qui va faire les choix d'utilisation, prend tout son sens. C'est une occasion d'échange sur les éléments de calcul et d'explicitations techniques qui doit permettre au proviseur de conduire et d'animer les discussions au sein de son établissement et surtout de mettre en évidence les marges d'autonomie qui lui sont allouées. Il semble que ce temps d'échange concret avec une équipe de direction permette de prévenir des difficultés de gestion de la DGH en interne des

établissements. Dans l'une des académies, les IA-IPR participent au dialogue de gestion de chaque lycée.

En termes stratégiques, plusieurs objectifs sont énoncés pour l'évolution des dotations :

- financer la structure mais aussi la stratégie de l'établissement ;
- rendre les lycées plus autonomes en instaurant un vrai dialogue sur leurs choix de dépenses ;
- uniformiser et rendre plus lisibles les dotations.

Deux académies, confrontées à de très importantes réductions d'emploi, travaillent avant tout sur les économies possibles.

Les modalités de calcul de ces dotations méritent d'être détaillées. En premier lieu, la quasi totalité des académies partent d'une dotation à la division pour les 2^{nde} gt (entre 39 et 40 h) et des modalités définies au niveau national pour les 1^{ère} gt (division pour les 1^{ère} générales, division et effectifs pour les 1^{ère} technologiques). Mais cette base de calcul est complétée de multiples mesures telles que :

- ajout de forfaits ajustés ou non à la taille du lycée ;
- mesures diverses tenant compte de la difficulté sociale (modification des seuils de division, ajout d'heures spécifiques, bonus sur les effectifs) ou de la spécificité d'une filière (abondement pour les couples d'enseignement d'exploration, SI+CIT par exemple) ;
- abaissement des seuils pour des enseignements particuliers (technologie à 30 ou à 15, seuil à 18 pour les enseignements spécifiques en L) ;
- abondements divers pour les options (dans 5 académies sur 7), pour les sections européennes ou internationales, pour la diversification des langues vivantes, pour les enseignements artistiques.

Ces exemples appellent les remarques suivantes :

- La multiplicité de ces mesures rend les dotations difficilement compréhensibles et limite la portée de leur globalisation en fléchissant une partie de leur contenu. Cela ne va pas dans le sens de la responsabilité des lycées. Elles correspondent à de multiples priorités, difficiles à tenir dans une période de restriction d'emplois.
- La dotation à la division pose un problème pour les classes de 1^{ère} gt qui comportent maintenant des divisions mixtes. Plus généralement, elle provoque des effets de seuil importants et ne tient pas compte de différences qui peuvent être significatives entre les effectifs par division. Sur ce dernier point, il convient de mentionner un projet intéressant dans une académie qui vise à doter les lycées sur une base mixte (effectifs et forfait) en abandonnant complètement la dotation à la division. La dotation y serait alors définie par une fonction : $y = ax + b$, x étant les effectifs, a et b étant définis en fonction de l'étude de la dépense l'année précédente et des moyens disponibles.

Un dernier point est apparu dans deux des académies observées : il s'agit de l'interprétation du décret statutaire de 1950 définissant le service des enseignants sur la question des heures de 1^{ère} chaire et de la majoration de service pour plus de 8 heures devant des groupes de moins de 20 élèves. Ces deux académies ont modifié le calcul des heures de 1^{ère} chaire en tenant compte des enseignements communs aux classes de 1^{ère} générale, ce qui produit une économie non négligeable et semble à peu près accepté par les enseignants. L'une d'entre elles est allée plus loin en appliquant à la lettre la majoration de service. Cette mesure est beaucoup plus mal acceptée dans les lycées et produit parfois un découragement des enseignants qui s'étaient engagés dans la réforme.

L'ensemble de ces constats montre qu'il faudrait aller plus loin dans la globalisation des modalités de dotation des lycées, dans le sens d'un véritable dialogue avec les proviseurs et surtout d'une responsabilisation des établissements. Les choix faits par les lycées sur l'utilisation de leurs moyens sont au cœur de l'autonomie, des stratégies pédagogiques et de la naissance d'une responsabilité collective. Les abondements attribués pour les options, par exemple, ne permettent pas que ces choix s'opèrent au niveau du lycée.

Ces constats montrent également que, si la lettre du décret de 1950 est toujours en vigueur malgré son ancienneté d'une soixantaine d'années, elle doit être appliquée avec discernement car nos lycées ne ressemblent pas à ceux des années 1950 et la réforme suppose d'autres modalités d'investissement des enseignants.

4.2.2. Un objectif central encore inégalement atteint : mettre les chefs d'établissement en situation de piloter la mise en œuvre de la réforme

➤ *Les dispositifs académiques*

La distanciation nécessaire de la chaîne hiérarchique académique par rapport à la mise en œuvre proprement dite de la réforme, sur laquelle désormais les lycées « ont la main », impose, si l'on veut éviter une simple délégation de responsabilité aux établissements, de trouver des modes de fonctionnement qui permettent de construire « une culture de la réforme », commune à tous les cadres : recteur, secrétaire général et services, IA-DSDEN, CSAIO, corps d'inspection, proviseurs. De ce point de vue les académies ont mis en place des dispositifs à géométrie variable, plus ou moins structurés et structurants.

La réforme est portée par les recteurs et les services académiques avec une mobilisation croissante des IA-IPR. Partout, les proviseurs sont réunis régulièrement par le recteur en regroupements académiques, départementaux ou par bassin ou réseau de lycée. Il existe dans plusieurs académies un groupe de pilotage académique qui associe des IA-IPR et des proviseurs et assure une mission de suivi de la réforme. Les IA-IPR, enfin, ont été mandatés partout pour aller dans les lycées observer et analyser ce qui se fait.

Les convergences et différences qui émergent dans la manière de faire tiennent en partie au contexte de chaque académie mais aussi à des choix stratégiques sur l'organisation du pilotage des lycées.

La première différence importante est le rôle des IA-DSDEN. Dans certaines académies, ils sont intégrés à la chaîne de pilotage des lycées. Ils participent aux réunions organisées par le recteur avec les IA-IPR et les proviseurs, préparent ou pilotent les lettres de mission des personnels de direction, sont associés au dialogue de gestion avec les établissements. Dans d'autres académies, ils sont peu ou pas du tout associés au pilotage des lycées qui est assumé en direct par le recteur au plan stratégique et par le secrétaire général au plan des moyens. Les IA-DSDEN ont pourtant souvent la responsabilité des lettres de mission des personnels de direction et des contrats d'objectifs, dans ces académies comme dans les autres, ce qui les met dans une situation ambiguë vis-à-vis des proviseurs.

Le renforcement de l'implication des IA-DSDEN dans le suivi des lycées est envisagé dans presque toutes les académies, conformément à l'évolution globale de la gouvernance académique. Elle est essentielle pour relayer l'information auprès des collègues et identifier

des axes de progrès sur le plan de l'orientation, mais aussi, on le verra plus loin, dans une logique de régulation locale de la réforme.

La seconde différence tient à l'articulation plus ou moins effective entre services et corps d'inspection. Certaines académies associent systématiquement les uns et les autres soit dans des dispositifs (groupe de pilotage académique) soit dans l'animation des établissements (réunions de bassin, séminaires académiques). Dans d'autres, il est difficile de parler encore d'articulations, ou du moins d'articulations structurées des problématiques des moyens et des problématiques pédagogiques. Elles sont certes toutes les deux prises en compte, mais selon deux axes pour l'instant parallèles. Des contacts sont certes fréquents entre les responsables de ces deux axes, mais ne débouchent pas encore, ni en amont, ni en aval, sur des décisions concertées, sur des réunions auxquelles tous deux pourraient participer notamment avec les chefs d'établissement. Le pilotage reste donc souvent plus cloisonné selon deux logiques que systémique.

➤ *L'échelon des bassins*

Si l'impulsion est réelle, avec une chaîne hiérarchique plus ou moins intégrée, c'est encore souvent un cadre général, dont les effets sont très inégalement perçus dans les établissements. Le principal écueil pour les académies en effet est de dépasser le pilotage formel et forcément descendant d'un discours qui porte sur les objectifs et non sur les modalités de la réforme.

Beaucoup de chefs d'établissement saluent ce que font les recteurs, à travers des réunions régulières, pour leur présenter les objectifs de la réforme, afficher les priorités et les écouter. Beaucoup, y compris les mêmes, disent pourtant que c'est insuffisant. Cet écart entre la reconnaissance d'un pilotage stratégique et sa traduction concrète touche principalement la dimension pédagogique de la réforme. Les chefs d'établissement ne se plaignent pas de leur DGH, ni des modes de calcul qui n'ont pas soulevé de grandes difficultés, sauf dans une académie. Ils ont peu de récriminations sur la carte des formations qui continue le plus souvent il est vrai d'épouser le profil de chaque lycée. Ils sont en revanche (et les enseignants aussi) critiques sur le rôle joué dans l'accompagnement de proximité par les corps d'inspection.

Les réunions sont nombreuses mais restent descendantes. Il n'existe pas un pilotage de proximité organisé autour d'échanges entre les proviseurs. Les réunions de bassin pourraient jouer ce rôle mais les questions pédagogiques n'y sont que rarement abordées. Parfois fonctionnent en revanche des réunions d'échanges autogérées par les chefs d'établissement. Les académies cherchent pourtant des modalités concrètes pour développer les contacts entre proviseurs et cadres académiques, en particulier les IA-IPR : participation au groupe de pilotage académique, participation d'un proviseur par bassin au séminaire académique des corps d'inspection, séminaires académiques.

D'une manière plus générale, l'échelon du bassin pourrait être beaucoup plus utilisé comme levier de pilotage (dès lors que la taille du département le rend nécessaire), autour des thématiques communes aux établissements :

- liaison collège/lycée pour l'information des élèves sur les parcours et les voies de formation ;
- organisation de l'offre de formation dans des logiques de complémentarité et de mutualisation qui ont, comme on l'a vu, beaucoup de mal à s'imposer face à une concurrence accrue des établissements ;
- organisation d'actions d'animation pédagogique ou de formation de proximité ;

- échanges entre personnels de direction et/ou entre enseignants sur les questions d'organisation des enseignements et les questions pédagogiques.

Cela supposerait une organisation plus formalisée et plus fine qui, au-delà des réunions plénières de chefs d'établissement qui sont nécessaires, permette la constitution, comme il en existe dans certains bassins, de groupes thématiques de réflexion et d'échanges.

4.3. Les IA-IPR : une implication croissante qui se construit progressivement

4.3.1. Les principaux champs d'intervention : l'observation, l'analyse, la production

Les IA-IPR sont fortement engagés dans la mise en œuvre de la réforme. Cette implication prend plusieurs formes, plus ou moins développées selon les académies. Dans les lycées, ils observent et prélèvent de l'information, ils l'analysent, font des synthèses et réfléchissent ensemble aux suites à y donner. Ils font des bilans à l'intention des recteurs, repèrent des bonnes pratiques, formulent des propositions d'action. Dans certains cas ils produisent des documents méthodologiques, diffusés éventuellement par le biais du site académique, ou ils organisent et animent des séminaires. En revanche, ils ne sont que rarement positionnés en conseil des enseignants et ceux-ci le disent et le regrettent. Cette action des IA-IPR relève donc davantage de l'enquête que de l'accompagnement.

Pour que les choses soient claires, soulignons l'investissement important des IA-IPR dans les réunions d'information et d'explication avec les chefs d'établissement et les enseignants et dans la conception et l'animation d'actions de formation :

- réunions organisées en direction des chefs d'établissement, suivies de séries de visites d'établissement conduites par des binômes ou trinômes d'IA-IPR, puis de séminaires académiques ;
- organisation de réunions d'information et d'animations déconcentrées, assurées par une équipe de trois à cinq IA-IPR et regroupant l'équipe de direction et une dizaine de professeurs de quatre à six lycées d'un même secteur géographique (ces rencontres ont pour but de faire le point sur l'état d'avancement de la réflexion collective de chaque établissement et de susciter des échanges d'expériences et d'options pédagogiques et organisationnelles entre participants) ;
- visite systématique de tous les lycées et organisation de séminaires académiques sur l'accompagnement personnalisé.

Dans ce contexte, les IA-IPR se sont rapprochés des chefs d'établissement. Ce changement de posture a pu en contrepartie occasionner une forme de trouble, voire de frustration, chez certains enseignants, déboussolés de ne plus voir leurs inspecteurs jouer le rôle d'experts disciplinaires qu'ils leur connaissaient et reconnaissaient jusqu'à présent. Auprès des enseignants, les interventions des IA-IPR, en dehors de l'accompagnement disciplinaire traditionnel sur les nouveaux programmes, ont été marquées pour ce qui est des dispositions nouvelles par la volonté de rassurer. En particulier, le suivi des modalités d'organisation de l'AP n'a pas donné la priorité à son contenu pédagogique. D'une certaine manière, on a différé cette préoccupation en la renvoyant à plus tard. On lui a préféré une attention centrée sur les questions générales, techniques pour l'essentiel, liées à la mise en place des dispositifs. Il fallait montrer que les choses étaient faisables. Il fallait aussi respecter les choix des équipes

plutôt que de sembler vouloir les évaluer trop vite.

Les IA-PR ont conscience que cette posture non interventionniste produit de l'incompréhension chez de nombreux professeurs. *« On a bien compris, nous ont dit, de fait, plusieurs professeurs que nos IA-IPR voulaient respecter nos choix, ne rien nous imposer, mais nous, ce que nous attendons, c'est un discours clair et homogène. Laissés à nous-mêmes, même si c'est au nom d'un désir de respecter nos choix, comment savoir si on fait bien ? »*. Beaucoup d'IA-IPR pensent qu'il est urgent d'évoluer, faute de quoi on laissera nécessairement se développer chez les enseignants une forme de scepticisme désabusé sur la valeur de l'AP, d'autant qu'elle est aisément renforcée par le regret chez certains professeurs *« des horaires anciens, des horaires perdus »*.

Or, rejoignant les constats de notre mission, présentés dans les deuxième et troisième parties du rapport, nos interlocuteurs IA-IPR notent que les conceptions et les pratiques de l'AP sont extraordinairement diversifiées. Beaucoup s'accordent pour dire qu'il faudrait un accompagnement plus serré ou plus proche, afin que l'autonomie ne se traduise pas par une sorte d'indépendance mal venue. Il leur semble souhaitable que des relais plus proches de l'établissement soient trouvés pour que la réforme prenne ou embraye véritablement.

4.3.2. Une intervention attendue sur l'expertise des contenus et des démarches pédagogiques de l'accompagnement personnalisé

Aider les enseignants à surmonter leurs incompréhensions et leur désarroi passe nécessairement par les IA-IPR qui, seuls, ont auprès des professeurs la légitimité pour être écoutés. Or, ils se sont montrés démunis au début de la réforme. Cette difficulté s'explique par plusieurs raisons :

- il leur fallait passer de la prescription à l'accompagnement ;
- ils ont élargi leurs missions et leurs compétences par une vision globale de l'établissement, ce qui était souhaitable, mais qui ne doit pas leur faire perdre leurs missions d'expertise didactique ;
- eux même se sont posé des questions sur la nature de l'accompagnement personnalisé (AP).

Les points 2.2. et 2.3. du présent rapport montrent que l'on peut maintenant être plus volontariste en ce qui concerne l'AP. Les professeurs le demandent. Or, seuls les IA-IPR peuvent observer un enseignant dans une séquence et le conseiller ensuite sur sa pratique, sur sa posture, sur l'explicitation, sur le degré de personnalisation de sa séquence. Seuls les IA-IPR peuvent convaincre, en intervenant à plusieurs (de disciplines différentes), que l'on peut développer des compétences transversales à partir de situations disciplinaires. Leur rôle est donc essentiel pour la transformation des pratiques pédagogiques des professeurs. Il est important dans cette optique qu'ils aillent plus naturellement qu'ils ne le font dans les classes observer des séquences d'AP.

4.3.3. La construction progressive d'une nouvelle culture commune

Chaque collège académique des IA-IPR progresse à son rythme vers une expertise et un discours communs, que favorise la tenue régulière de réunions de synthèse. Cela se traduit dans plusieurs cas par la définition partagée après concertation de protocoles de suivi d'établissement, et/ou l'élaboration en commun d'outils à destination des enseignants.

Selon les académies, le degré d'adhésion du collège des IA-IPR à une doctrine et à des schémas de fonctionnement communs est inégal. Comme le dit le doyen des IA-IPR d'une académie, « *tous les IA-IPR ont été associés à la réflexion collégiale ; tous, de même, ont été amenés à rencontrer aussi bien des enseignants que des chefs d'établissement ; tous, surtout, apprennent à tenir un discours qui n'est plus désormais ancré dans leur seule légitimité disciplinaire, mais dans la compréhension globale du sens d'une réforme perçue comme majeure.* »

Cette situation n'est pas générale. Dans certaines académies, le débat interne sur le rôle des IA-IPR est encore vif et on ne parvient pas à élaborer des outils communs de fonctionnement. Comme le dit le doyen d'un collège académique, l'enjeu est que « *tous les IA-IPR sachent surmonter les revendications ou les inquiétudes bien connues des champs disciplinaires, faire valoir les enjeux systémiques de la réforme* ». On n'y est pas encore parvenu totalement partout.

4.3.4. La question du positionnement territorial des IA-IPR

Dans la plupart des académies, s'affirme l'idée que pour rendre efficace l'accompagnement des établissements, pour lui donner de la continuité dans la durée, pour passer à un stade de fonction conseil qui suppose une bonne connaissance de l'établissement, il est nécessaire de territorialiser au moins pour cette mission le travail des IA-IPR. C'est pourquoi elles ont confié aux IA-IPR le rôle de référent d'établissement ou de référent de réseau, fonction généralement prévue en binôme, voire en trinôme.

Or, si dans la réalité le glissement se fait vers une organisation de ce type, elle n'est pas généralisée. L'idée d'une territorialisation plus marquée du travail des inspecteurs, qui se traduirait par la mise en évidence d'une mission d'inspecteur référent d'établissement ou de bassin, avec une relative stabilité dans le suivi et l'accompagnement, ne fait pas l'unanimité parmi les inspecteurs. Certains y voient une contradiction fondamentale (et inacceptable) avec les missions disciplinaires des corps d'inspection. S'y ajoute, non sans argument, la question de la faisabilité d'une telle évolution, compte tenu des sollicitations multiples dont les inspecteurs sont l'objet.

Des questions se posent sur la relation aux chefs d'établissement : comment intervenir dans un établissement sans contrevenir au principe de l'autonomie des établissements et dans un cadre de relation qui n'est pas hiérarchique ? Comment se positionner par rapport au conseil pédagogique ? Comment éviter le risque, qu'au nom d'une posture d'aide, ils puissent être en définitive instrumentalisés par certains chefs d'établissements ? Des réflexions sont en cours sur ces points en académie dans des groupes de travail associant IA-IPR et chefs d'établissement.

En outre, si l'institution souhaite installer un accompagnement effectif des établissements, ce qui apparaît indispensable si l'on veut éviter une balkanisation du paysage, on ne pourra pas faire l'impasse sur la question du nombre des inspecteurs, nombre que les intéressés mais également certains recteurs considèrent comme insuffisant, dès lors que l'on voudrait disposer d'un potentiel d'inspecteurs dédiés au moins en partie à cette mission. C'est plus largement la question de l'encadrement pédagogique du second degré qui est posée ici, question qui déborde le cadre des lycées et concerne aussi les collèges et les lycées professionnels.

Compte tenu de l'importance de toutes ces questions il est souhaitable que l'administration centrale (DGESCO), ou les académies elles-mêmes, favorisent les échanges entre IA-IPR d'académies différentes en organisant par exemple des séminaires inter académiques.

4.4. Des formes de régulation à construire

4.4.1. Les acteurs de la régulation : une organisation qui se cherche

Le partage entre ce qui relève de la ligne de décision hiérarchique et ce qui relève de la ligne d'expertise mérite un examen attentif pour l'organisation des fonctions de régulation vis-à-vis des établissements.

Pour qu'il y ait régulation, il faut faire fonctionner « en boucle » un certain nombre de fonctions exercées par des acteurs différents : l'impulsion de la réforme par le recteur, sa mise en œuvre avec de fortes marges de manœuvre par les équipes de direction dans les établissements, l'observation et l'accompagnement-conseil des IA-IPR auprès des établissements, la remontée d'observations aux autorités académiques, enfin la décision éventuelle de donner des suites à ces observations.

Il faut pour cela que l'autorité académique dispose d'observations objectivées et contextualisées sur l'action des lycées ainsi que d'une organisation qui lui permette, si cela est nécessaire, de donner des orientations ou de corriger des anomalies. Au stade actuel, ces deux conditions sont rarement réunies et la prise en compte, dans le pilotage des établissements, des constats effectués notamment par les IA-IPR reste ponctuelle. On peut le comprendre puisqu'on est au début du processus de la réforme et que l'accent a été mis jusqu'ici sur la nécessité de ne pas entraver la liberté d'action des établissements. Pourtant, c'est un enjeu majeur pour les académies de conserver une compétence d'intervention *a posteriori* afin de veiller à ce que l'ensemble des élèves, quel que soit leur lycée, bénéficie des dispositions introduites par la réforme.

Cette fonction de régulation relève davantage des échelons hiérarchiques académiques. En effet, si l'impact des inspecteurs est reconnu en matière d'information, d'apports d'exemples, de conseil, de formation, il leur est difficile de traduire leurs analyses en recommandations opérationnelles, notamment lorsqu'il s'agit de dérives à rectifier. Mais la régulation doit s'appuyer sur une connaissance effective de l'établissement dans l'ensemble de ses dimensions stratégiques, budgétaires et pédagogiques. Pour cela, l'expertise des IA-IPR est indispensable.

Selon la configuration de l'académie, la fonction de régulation peut revenir au recteur lui-même. Mais la taille comme la géographie de beaucoup d'académies font apparaître l'IA-DSDEN comme l'échelon le plus opérationnel dans une logique de dialogue de proximité avec les proviseurs. Le positionnement de DA-SEN qu'ils vont désormais occuper va renforcer cette approche en associant logique académique auprès du recteur et logique territoriale. On notera néanmoins que, dans les gros départements, cet échelon souffre lui aussi de la difficulté à suivre un nombre élevé d'établissements, ce qui pose la question de l'opportunité d'un échelon d'animation supplémentaire au niveau sans doute des bassins.

Pour exercer efficacement un rôle d'autorité régulatrice au plan local, l'IA-DSDEN a besoin, pour compléter son analyse de la situation et de l'action du lycée, de l'expertise des IA-IPR.

C'est pourquoi, la mise en place, sous des formes diverses, de collaborations entre les IA-DSDEN et les IA-IPR référents de bassin ou d'établissement, au niveau territorial où intervient l'IA-DSDEN, c'est à dire le département est indispensable. Or, ce n'est pas une pratique courante. Dans la moitié des académies étudiées, il n'y a aucun travail conjoint entre IA-DSDEN et IA-IPR. Dans les autres académies, une partie des IA-IPR travaille avec les IA-DSDEN, mais ne souhaite pas que son champ d'action soit départementalisé. Partout, une forte proportion d'IA-IPR réfuse, fermement, tout ce qui peut s'apparenter à un positionnement sous l'autorité des IA-DSDEN, ou des futurs DA-SEN. Or, ce mode de fonctionnement n'implique ni une mise des IA-IPR sous l'autorité des IA-DSDEN, ni leur rattachement territorial exclusif. Il requiert des relations collaboratives qui amènent, comme c'est le cas dans certaines académies hors de l'échantillon visité, des IA-IPR à mettre leur expertise au service du processus de pilotage des lycées qui est conduit en cette circonstance par l'IA-DSDEN. Si ce mode de travail ne trouve pas sa place, il sera extrêmement difficile de donner une consistance à la boucle de régulation évoquée plus haut.

La place des IA-DSDEN, désormais DA-SEN, comme autorité régulatrice de proximité, (s'appuyant sur des moments réguliers de dialogue, mais aussi sur des démarches d'auto-évaluation et d'évaluation extérieure) mériterait d'être réaffirmée ainsi que la nécessité pour eux de travailler avec les IA-IPR, ces derniers apportant leur expertise sans que celle ci soit exclusive d'autres formes d'intervention dans l'académie

4.4.2. Des interrogations sur l'objet de la régulation

➤ *Quelle place pour le contrôle formel ?*

La réforme comporte des dispositions d'ordre réglementaire qui s'imposent (les heures d'AP dues aux élèves en font partie). Mais elle laisse une latitude aux établissements pour les modalités de mise en œuvre. Il en est ainsi en particulier de l'AP dont la modulation de l'horaire peut, comme cela a été dit, s'inscrire dans un dispositif annualisé fondé sur un projet pédagogique. Mais il peut arriver qu'elle soit simplement la conséquence - et donc la victime - d'une utilisation à d'autres fins des moyens correspondants. Il est alors normal que l'autorité académique réagisse.

Dans cet esprit, une académie, au vu du constat d'utilisation singulière des moyens délégués, a diligenté des missions d'observation ciblées (horaires d'AP partiellement mis en œuvre, notamment par l'utilisation d'une partie des heures pour les cours, utilisation des heures laissées à la discrétion des lycées pour constituer un plus grand nombre de divisions que celles normalement prévues afin de constituer des classes à effectif réduit) et a fait des recommandations aux chefs d'établissement.

Dans une autre académie, le contrôle porte avant tout sur la gestion. Le rectorat entend procéder à un contrôle effectif des « états VS » des enseignants, pratique abandonnée de fait depuis une dizaine d'années, et des redressements seront imposés aux établissements si nécessaire. Ces vérifications porteront essentiellement sur les services des enseignants et sur le respect des dispositifs du décret de 1950 (heures de 1^{ère} chaire et majoration de service pour effectifs réduits).

➤ *Les pratiques pédagogiques ?*

Les constats de difficultés rencontrées par les enseignants ou de pratiques disparates ou éloignées des objectifs de l'AP ont conduit les IA-IPR dans plusieurs académies à élaborer des documents pour recadrer le sens des dispositifs. D'autres initiatives relevant d'une régulation implicite vont dans le même sens. L'organisation de séminaires thématiques,

notamment sur l'AP, sous une forme qui permet à chaque lycée d'être présent (avec son équipe de direction et des enseignants) et un déroulement qui évite la parole descendante pour au contraire faire témoigner des équipes de leurs expériences et les faire échanger sur les différents aspects de l'AP, est appréciée des établissements. Cette démarche pourrait trouver sa place aussi dans les réunions de bassin évoquées plus haut.

4.4.3. L'enjeu de l'évaluation

On manque d'outils permettant, sous des formes diverses, d'évaluer les résultats des établissements. Les académies réfléchissent, sur un champ plus large que celui des lycées, à des dispositifs d'évaluation des établissements (dans le cadre des processus de contractualisation ; sous forme d'audits externes conduits par des équipes pluridisciplinaires ou de démarches d'auto évaluation). Il est indispensable que les académies initient des démarches d'évaluation des établissements qui permettent de dépasser le stade des observations ponctuelles. Sinon, en dehors de quelques entorses caractérisées et facilement repérables aux principes ou aux dispositions réglementaires de la réforme, l'institution ne disposera pas des outils permettant de mesurer les effets des nouveaux dispositifs sur les résultats des élèves.

4.5. Conclusions et préconisations

Il ressort de ces constats que le pilotage de la réforme, qui mobilise services académiques et corps d'inspection, doit être consolidé pour mieux répondre aux besoins des lycées exposés dans les précédents chapitres. Il doit aussi veiller à ne pas laisser se creuser des écarts préjudiciables à l'égalité de traitement de l'ensemble des élèves, qui ne pourraient que remettre en cause le processus en cours.

L'autonomie d'action importante qui a été donnée aux lycées pour mettre en œuvre la réforme implique que l'on cesse de prescrire comment ils doivent faire mais sans les abandonner pour autant.

- il y a d'abord un besoin d'accompagnement de proximité, qui apporte aux proviseurs d'une part, aux enseignants d'autre part, l'aide dont ils peuvent avoir besoin : les corps d'inspection doivent y jouer un rôle déterminant ;
- il y a ensuite urgence à organiser des dispositifs de régulation et à se doter d'outils qui permettront de repérer les lycées qui sont en retrait et d'apporter le soutien ou les mesures correctrices nécessaires.

Prendre en compte ces deux exigences est un enjeu de la gouvernance académique qui est en train de se mettre en place. L'analyse qui précède donne lieu à deux catégories de préconisations :

➤ *Concernant le pilotage des établissements*

Préconisation n° 1 : donner toute sa place à l'esprit de la réforme dans le pilotage des établissements, en insistant sur la latitude et la responsabilité données aux acteurs locaux pour mettre en place des dispositifs innovants répondant aux besoins des élèves ;

Préconisation n° 2 : expliciter sans relâche les enjeux pédagogiques de la réforme auprès des chefs d'établissement et des enseignants ;

Préconisation n° 3 : renforcer la globalisation des DGH en réduisant la part des abondements spécifiques dans une logique de dialogue de gestion et de responsabilisation des lycées ;

Préconisation n° 4 : faire de l'accompagnement des proviseurs une priorité absolue de la politique académique et mettre en place un dialogue de proximité ;

Préconisation n° 5 : mettre en place un dispositif de régulation qui permette notamment de repérer et d'aider les lycées qui rencontrent des difficultés ;

Préconisation n° 6 : affirmer et organiser dans le cadre de la gouvernance académique le rôle premier des IA-DSDEN DA-SEN dans le pilotage de proximité des lycées et développer des formes de collaboration avec les IA-IPR ;

Préconisation n° 7 : organiser systématiquement chaque année en académie à l'échelon territorial adapté, en particulier au niveau des bassins, des ateliers d'échanges et de mutualisation entre équipes de direction et enseignants de lycées.

Préconisation n° 8 : développer des outils d'évaluation des établissements.

➤ *Concernant le rôle des IAIPR*

Préconisation n° 9 : étendre le positionnement des IA-IPR comme référents de bassin ou de lycée ;

Préconisation n° 10 : renforcer l'implication des IA-IPR dans l'expertise des contenus pédagogiques de l'accompagnement personnalisé et le conseil aux enseignants ;

Préconisation n° 11 : examiner comment augmenter le potentiel d'encadrement pédagogique des professeurs ;

Préconisation n° 12 : organiser à l'initiative nationale ou académique des séminaires inter académiques et pluridisciplinaires d'échanges et de mutualisation entre les IA-IPR.

Conclusion

Dans sa deuxième année de mise en œuvre, la réforme des lycées provoque toujours autant de discussions et d'interrogations mais aussi d'innovations parmi les enseignants et les chefs d'établissement. L'observation confirme qu'il s'agit d'une réforme en profondeur des pratiques et de la culture professionnelles de tous les acteurs, y compris au niveau académique. Sa caractéristique majeure consiste dans la forte délégation des décisions au niveau des établissements et des modalités de mise en œuvre pédagogique au niveau des enseignants. Elle permet plusieurs avancées majeures :

- une prise de conscience par les acteurs de terrain de la nécessité de modifier eux même leur organisation, leurs pratiques et même leur conception du métier, avec les réticences et le désarroi que peut provoquer une telle prise de conscience ;
- un début de travail pédagogique collectif dans les lycées, avec ses avancées et ses conflits inévitables ;
- une obligation de se pencher sur la réalité de ces pratiques, notamment pédagogiques, auparavant occultée par la nature descendante et prescriptive des réformes qui ne se préoccupaient pas toujours de leur application.

Cette réforme est donc un puissant révélateur des atouts et des faiblesses du système éducatif, dont les lycées d'enseignement général et technologique constituent le modèle dominant. L'observation, et son analyse, dans les chapitres du présent rapport mettent en valeur les défis à relever dans les lycées, sous peine de voir la réussite des élèves cesser de progresser sinon régresser.

Ces transformations sont si profondes qu'elles nécessiteront plusieurs années pour se réaliser. Le fait que, dans cette deuxième année, elles soient encore très variables, très incomplètes suivant les lycées, et même suivant chaque enseignant, ne constitue pas un problème en soi. L'erreur serait de tirer trop vite des conclusions factuelles sur la réalité de ces transformations en les résumant par exemple à : « x% des lycées mettent en œuvre l'accompagnement personnalisé » ; le danger serait d'oublier, avec le temps, d'accompagner ces puissantes transformations ; le risque serait de réformer de nouveau les lycées, dans un avenir proche, sans laisser le temps indispensable pour ces transformations. La réforme est au milieu du gué et les conclusions de ce rapport portent sur des conditions nécessaires pour que les mutations qu'elle permet se poursuivent, s'amplifient et que la dynamique ne retombe pas comme elle est si souvent retombée dans l'histoire du système éducatif.

La première condition concerne l'accompagnement et la régulation des établissements. Ce rapport montre que les académies sont elles même en mutation dans leur mode de pilotage :

- passer d'un cadre prescriptif à un transfert de choix et de décisions au niveau des établissements ;
- passer d'une logique de conformité à une logique d'efficacité ;
- passer d'un modèle pédagogique pour tous à un accompagnement des pratiques des enseignants.

Or, les enseignants et les chefs d'établissement ressentent un fort sentiment d'isolement et le risque est grand de voir les innovateurs s'essouffler et les réticences se renforcer. Il est donc très urgent de renforcer cet accompagnement sans revenir pour autant à un pilotage uniforme. Cet accompagnement est notamment indispensable pour la « réforme dans la réforme » des séries STI2D et STL. L'analyse du rapport montre l'ampleur du désarroi des enseignants concernés.

La seconde condition concerne la vigilance nécessaire pour éviter que les « écarts se creusent » entre lycées, entre lycéens. Là encore, cette réforme est un puissant révélateur : ces écarts ont toujours existé mais un pilotage prescriptif permettait de les ignorer. Ils deviennent visibles et le moment est venu de les réguler. Les principaux points de vigilance sont les suivants :

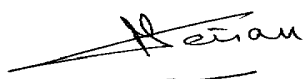
- L'autonomie grandissante des établissements renforce leur identité, mais elle renforce aussi la concurrence entre eux. Etablir enfin une mutualisation des expériences mais aussi et surtout de l'offre de formation entre lycées constitués en réseau constitue l'un des enjeux majeurs de cette réforme. Sans atteinte de cet objectif, on voit clairement que les opportunités de parcours pour les élèves resteront fortement inégalitaires.
- Les compétences et les représentations des acteurs de « terrain » (équipe de direction et équipes enseignantes) sont inégales et variées, ce qui est une caractéristique de toute organisation humaine. Si l'on ne construit pas une formation et un accompagnement centrés sur leurs besoins réels, ce qui suppose de les écouter, alors le transfert de responsabilité vers le « terrain » accroîtra encore ces inégalités. L'expertise des IPR-IA est essentielle à ce titre.

La troisième condition concerne la clarification, l'information et l'insistance sur les grands objectifs, les enjeux et le sens de cette réforme. On voit clairement dans l'analyse des parcours des élèves que le rééquilibrage des séries est loin d'être atteint, on voit également que l'objectif de préparation des lycéens à l'enseignement supérieur, et non pas seulement au baccalauréat, n'est pas encore intégré par tous. Expliquer sans relâche, donner du sens, ne pas hésiter à expliciter les contradictions de notre système : tout ceci est encore indispensable de la part de l'ensemble des cadres. C'est indispensable en direction des professionnels de l'éducation mais aussi de leurs usagers (élèves et familles) qui, comme on l'a vu, manquent d'information et ne comprennent pas toujours ce que l'on veut faire.

La dernière condition concerne l'évaluation des résultats de la réforme. Là encore, la logique d'efficacité doit primer sur la logique de conformité. Les prises d'information ainsi que les indicateurs utilisés ne doivent pas se résumer à des indicateurs d'activité qui ne peuvent décrire ni la complexité ni l'efficacité. Cette évaluation doit reposer :

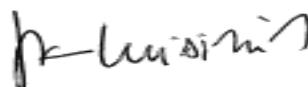
- sur de grands indicateurs nationaux concernant la réussite des élèves : parcours (y compris au delà du lycée), certification ;
- sur leur équivalent en académie avec le souci de la dispersion de ces résultats ;
- sur une prise d'information, qui ne peut se résumer à des chiffres, permettant de comprendre les caractéristiques et les choix de chaque lycée.

Catherine MOISAN



Inspectrice générale de l'éducation nationale

Jean-François CUISINIER



*Inspecteur général de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

Annexe 1

Liste des lycées visités

Académie d'Aix Marseille

LGT Alexandra David Neel – Digne-les-Bains – 04
LPO Pierre Mendès France – Vitrolles – 05
LGT Victor Hugo – Marseille – 13
LGT Jean Perrin – Marseille – 13
LPO Auguste et Louis Lumière – La Ciotat – 13
LGT Lucie Aubrac – Bollène – 84

Académie de Caen

LPO Salvador Allende – Hérouville-Saint-Clair – 14
LGT Alexis de Tocqueville – Cherbourg – 50
LGT Jean-François Millet – Cherbourg – 50
LPO Jean Monnet – Mortagne-au-Perche – 61

Académie de Créteil

LGT Jean Vilar – Meaux – 77
LGT Charles de Gaulle – Rosny-sous-Bois – 93
LPO Auguste Blanqui – Saint-Ouen – 93
LPO Gustave Eiffel – Cachan – 94
LGT Maximilien Sorre – Cachan – 94
LPO Saint Exupéry – Créteil –
LGT privé Theilhard de Chardin – Saint-Maur-des-Fossés – 94

Académie de Grenoble

LPO Boissy d'Anglas – Annonay – 07
LGT privé Saint Denis – Annonay – 07
LGT Les Catalins – Montélimar – 26
LG Emile Loubet – Valence – 26
LGT Portes de l'Oisans – Vizille – 38
LGT Jean Moulin – Albertville – 73

Académie de Lille

LPO César Baggio – Lille – 59
LGT Montebello – Lille – 59
LPO Pays de Condé – Condé-sur-l'Escaut – 59
LGT Auguste Angellier – Dunkerque – 59
LPO privé Saint Remi – Roubaix – 59
LPO Édouard Branly – Boulogne-sur-Mer – 62
LGT Fernand Darchicourt – Henin-Beaumont – 62

Académie de Nancy-Metz

LGT Bichat – Lunéville – 54
LGT Jeanne d'Arc – Nancy – 54
LPO Alfred Kastler – Stenay – 55
LPO Blaise Pascal – Forbach – 57

Académie de Rennes

LPO Henri Avril – Lamballe – 22
LPO Vauban – Brest – 29
LGT François René de Chateaubriand – Combourg – 35
LGT Beaumont – Redon – 35
LPO privé Marcel Callo – Redon – 35
LPO Brocéliande – Guer – 56

Annexe 2

Grille pour les entretiens avec les autorités académiques

1. Le pilotage

Quel est le mode de pilotage académique (oral et écrit) et a-t-il évolué ?

Comment s'articulent les problématiques de moyens et les problématiques pédagogiques de la réforme.

Objectifs et modes d'intervention des IA-IPR. En reste t'on à l'observation et à l'analyse de ce qui se passe dans les lycées ou voit on apparaître des modes d'accompagnement effectif des enseignants, si oui lesquels ?

Quels types de relations s'établissent avec des lycées « autonomes » ? Des processus de régulation sont-ils prévus ou mis en œuvre ? Quels sont les outils de suivi, d'évaluation et d'accompagnement des établissements ; en particulier comment les académies s'organisent t'elles pour repérer les lycées qui rencontrent des difficultés, pour les accompagner ?

Que sait on sur la mise en œuvre de la réforme dans l'enseignement privé, les autorités diocésaines ont elles été rencontrées ? Les chefs d'établissement ?

2. Les parcours des élèves

2.1 L'orientation

- **En fin de 3^{ème}**

Y a-t-il des évolutions dans les comportements des familles et les décisions des conseils de classe en fin de 3^{ème} pour l'orientation vers le LGT et le LP ?

Constate-t-on des évolutions dans les choix d'enseignements d'exploration ?

Quelle analyse en tirent les académies et quelles orientations de pilotage ?

Recueillir les données suivantes

- vœux des familles et décisions d'orientation des élèves de 3^{ème} (hors SEGPA) des collèges publics (vers seconde GT, seconde professionnelle, CAP, redoublement) pour les trois dernières rentrées.
- Demandes d'EE par les élèves affectés en seconde GT (2010 et 2011)

- **En fin de 2^{nde} gt**

Quels sont les premiers constats sur les comportements des familles et les décisions des conseils de classe en fin de 2^{nde} gt pour l'orientation en première et vers les différentes séries au regard des objectifs de la réforme :

- orientation en première, redoublement et réorientation vers voie pro
- effet sur la série L
- effet sur STI2D et plus globalement sur les séries scientifiques et technologiques industrielles : STI2D et STL progressent t'elles et si oui est ce ou non aux dépens de S ?

Quelle analyse en tirent les académies et quelles orientations de pilotage ?

Recueil préalable des données suivantes

- vœux des familles et décisions d'orientation des élèves de seconde GT des lycées publics (vers première L, ES, S, STI2D, ST2A, STL, STG, ST2S, redoublement, voie pro) pour les trois dernières rentrées.

Attention, les années précédentes, « STI » incluait la spécialité arts appliqués, ce n'est plus le cas pour STI2D

2.2 Les flux

- **En fin de 3^{ème}** Comment a évolué la poursuite d'études des élèves en fin de 3^{ème}?

Recueillir les données suivantes

Taux de passage des élèves de 3^{ème} (hors SEGPA) des collèges publics et des collèges privés sous contrat (vers seconde GT, seconde professionnelle, CAP, redoublement, autres) pour les trois dernières années (public vers public + privé France entière ; privé vers public + privé France entière).

- **En fin de 2^{nde} gt**

Comment ont évolué les flux d'élèves en fin de 2^{nde} gt à la rentrée 2011 au regard des objectifs de la réforme ?

- Passage en première, redoublement et réorientation vers la voie pro, sorties

- Effet sur la série L
- Effet sur STI2D et plus globalement sur les séries scientifiques et technologiques industrielles : STI2D et STL progressent t'elles et si oui est ce ou non aux dépens de S ?
- Y a-t-il eu des difficultés d'affectation dans certaines séries ?
- Pour les séries technologiques industrielles (STI2D, STL, ST2A) quelles dispositions ont prises les académies dans les procédures d'affectation et quel a été leur impact sur les effectifs de ces séries ?
- Quelle analyse en tirent les académies et quelles orientations de pilotage ?
- L'académie a-t-elle analysé le croisement entre le choix de l'EE et l'orientation ?

Recueillir les données suivantes

Taux de passage des élèves de seconde GT des lycées publics et des lycées privés sous contrat (public vers public + privé France entière) ; (privé vers public + privé France entière) pour les trois dernières années.

2.3 Stages de remise à niveau et stages passerelles

Politique académique : y a-t-il eu impulsion ? Quels dispositifs ?
Données sur les stages organisés en 2011 et leur impact.
Projets pour 2012

2.4 L'information des familles et des élèves

Comment se passe l'information des familles et des élèves :

- à la fin du collège pour le choix des enseignements d'exploration ?
- en 2^{de} pour les vœux des familles concernant les différentes séries de 1^{ère} ?

En particulier, l'académie a-t-elle une stratégie de communication concernant l'image de la série STI2D ?
Actions des CIO ? Des collèges ? Des lycées ? Campagne médiatique ?

3. L'offre de formation et les DGH des lycées

L'offre

Evolution de la carte des EE en seconde
Bilan de la carte STI2D/STL/ST2A/ST2S
Mutualisation de l'offre entre lycées ?

Les DGH

Comment ont été déterminées les DGH des lycées ?

Impact du schéma d'emplois.

Mode de calcul.

La base de calcul pour les 2^{de} gt a-t-elle été modifiée entre 2010 et 2011 ?

L'académie finance t'elle les 2^{de} gt et les 1^{ère} générales strictement à la division ou avec corrections sur le nombre d'élèves ?

Quel est le seuil pour une division de 2^{de} gt ou de 1^{ère} générale dans l'algorithme ? (35?)

Comment sont financées les divisions mixtes ?

Existe-t-il un financement supplémentaire pour les enseignements facultatifs ? Pour les classes européennes ?

L'académie ajoute t'elle un bonus à la DGH pour des situations particulières (LGTI, CLAIR, difficultés sociales, lissage des baisses de dotation)

Les coûts

L'académie connaît-elle la dépense réelle par division de 2^{de}gt en 2010-2011 ?

L'académie connaît-elle l'H/E par élève de 2^{de} gt dépensé en 2010-2011 ?

Annexe 3

Grille de recueil d'informations dans les établissements

1 – Le pilotage

Equipe de direction :

Le pilotage académique : ses formes, sa perception

Les modifications en 2^{nde} ? Les choix effectués en 1^{ère} ?

Les raisons et la nature des choix opérés

L'évolution de la « température »

Comment s'est passée la rentrée ? Du point de vue de l'atmosphère ? Du point de vue des moyens et de la RH ?

Que s'est-il passé au CA ?

Le Conseil Pédagogique : existe-t-il finalement ? Produit-il ?

Le CVL a-t-il été consulté ?

Pour ceux qui ont été obligés de faire des compromis, se sentent-ils capables d'aller plus loin ? Comment organiser la montée en charge des projets dans l'avenir ? Auront-ils une ressource humaine suffisante ? (Ou comment dépasser le petit noyau des professeurs innovateurs)

Des modalités d'évaluation des projets sont-elles envisagées ?

Equipe de direction et professeurs

Les changements induits dans le travail en équipe

Le travail dans les conseils d'enseignement ?

Les modifications dans le rôle et les tâches des professeurs principaux ?

L'accompagnement par les IA-IPR : formes, perception

Les attentes en termes de formation et d'accompagnement

Essayer de mieux percevoir les modes de communication interne

2 – La grille horaire, l'organisation des groupes, du temps, la DGH

Informations préalables par écrit, à compléter et préciser dans l'entretien avec l'équipe de direction

- le nombre et l'effectif des divisions de 2^{nde} et de 1^{ère} (par série) à la rentrée 2011 et à la rentrée 2010
- les choix définitifs sur la grille horaire : en heures élèves et en heures prof
- les choix de répartition des élèves dans les classes (notamment divisions mixtes de 1^{ère})
- l'organisation du temps : barrettes, emploi du temps des profs, de la classe, d'un élève
- le coût total en heures profs de l'ensemble des divisions de seconde

Equipe de direction

Commentaires sur ces choix : les objectifs, les principes et la réalité (contraintes)

Elaboration des emplois du temps : en quoi la nouvelle organisation la rend-elle plus compliquée ?

Avez-vous prévu des plages où les profs sont libres en même temps pour pouvoir travailler ensemble ?

Avez-vous modifié cette organisation par rapport à l'an dernier pour les 2^{nde} ?

Quelle organisation pour les enseignements communs en 1^{ère} ?

Point particulier sur les LV : organisation des groupes, modalités de répartition des élèves. Compétences, niveaux ?

Points de vue des différents acteurs (équipe de direction, professeurs, élèves) sur ces modes d'organisation et sur leur évolution souhaitable

Les problèmes éventuels d'organisation du temps et de l'espace

Point de vue des élèves sur l'emploi du temps de 1^{ère}

Recueillir expressions sur les enseignements communs en 1^{ère}

3 – Les parcours des élèves

Informations préalables par écrit :

La liste des EE et des options, les effectifs (prévus et constatés)

Les décisions d'orientation de ce lycée de 2009 à 2011 (CSAIO)

Équipe de direction

Les EE

Avez-vous modifié l'offre des EE et des options ?

Avez-vous amélioré l'information ?

Existe-t-il un travail en réseau (mise en commun d'EE) ?

L'orientation et l'affectation

Comment se sont passés les conseils de classe ? Avez-vous modifié leur déroulement en fonction de la réforme ?

Avis sur le lien EE- orientation dans les séries de 1^{ère}

Avez-vous organisé des stages de remise à niveau cet été ?

Comment voyez-vous les stages passerelles ?

Point particulier sur STI2D :

- affectation des élèves dans les lycées STI2D,
- perception de la série STI2D dans les autres
- comment voient-ils l'avenir des sections technologiques industrielles ?
- quel travail collectif en réseau ou en bassin ?

Equipe de professeurs

Mêmes questions

Les élèves

Recueil de leur perception sur l'orientation, les choix, les décisions, les conseils de classe

Leurs projets

Point particulier sur l'information des familles :

Vous pouvez rencontrer des représentants des parents de 2^{nde} du lycée pour recueillir leur degré d'information sur la réforme et sur les séries de 1^{ère} si l'organisation de la journée vous le permet.

4 – L'accompagnement personnalisé (2^{nde} et 1^{ère}) et les questions pédagogiques

Informations préalables par écrit :

Les profs qui assurent l'AP en 2^{nde} et en 1^{ère}

Le moment et l'organisation annuelle par les infos sur la grille horaire

Entretiens avec les professeurs et l'équipe de direction

L'AP

Projet de l'équipe de professeurs de la classe, d'une équipe de professeurs ne faisant pas partie de l'équipe pédagogique de la classe ou projet du lycée ?

Professeurs volontaires ou désignés ?

Participants (quels professeurs ? CPE ? Professeur documentaliste ? COP ? AE?)

Place des TIC ?

Intervention du professeur principal (dans son EDT ou travail de coordination) ?

Les différences de nature entre l'AP en 2^{nde} et l'AP en 1^{ère} ?

Les modifications pédagogiques pour l'AP en 2^{nde} ?

Les enseignants ont-ils avancé dans la compréhension de l'AP par rapport à l'an dernier ?

L'AP en 1^{ère} ne porte-t-il que sur les enseignements spécifiques ?

Quel est le lien entre l'AP et les cours ?

Quel diagnostic du besoin des élèves ?

Qui choisit les groupes d'AP : les professeurs ? Les élèves ?

Avez-vous mis en place du tutorat ?

Les enseignements communs

Point de vue pédagogique des professeurs

L'enseignement de la technologie en langue étrangère en 1^{ère} STI2D et STL et l'enseignement de littérature étrangère en 1^{ère} L

Entretiens avec les élèves :

Leur perception de l'accompagnement personnalisé, de l'utilité, des modalités

Observation de séquences d'AP

Nombre d'élèves ?

Intervenant(s) ? Professeur de la classe ou autre ?

Documents donnés aux observateurs ?

Objectifs précisés aux élèves en début de séance ?

Ressources utilisées ?

Tâches données aux élèves et degré de personnalisation :

Diversité des situations d'apprentissage ?

Utilisation du travail en groupe comme levier ?

Plus value observée par le professeur ?

Mise en évidence de cette plus-value pour les élèves ?

Gestion du temps : ont ils le temps de réfléchir, de faire des erreurs ?

Regarder attentivement les élèves pour évaluer leur degré réel d'activité

Dans le cas de travaux sur des compétences transversales (en 2nde surtout), explicitation aux élèves ?

5 – Et la suite ?

Les évolutions prévues ou souhaitables en cours d'année sur des points de la réforme qui n'avaient pas encore été abordés

Le projet culturel ? La place du CDI ?

La vie lycéenne ? Le fonctionnement du CVL ?

La mise en place en terminale ?

Evaluation des projets ?