

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

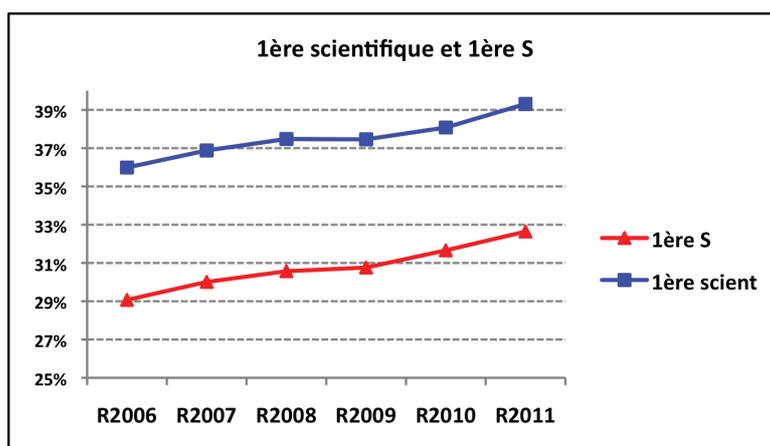
A contrario, le taux de passage des élèves de 3^{ème} en 2^{nde} gt était supérieur de 9,4 points pour le privé en 2006, il est supérieur de 11,2 points en 2011. Ces constats sur la différence des parcours des élèves du privé et du public mériteraient une analyse approfondie.

Les taux de passage par série en fin de 2nde : 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)

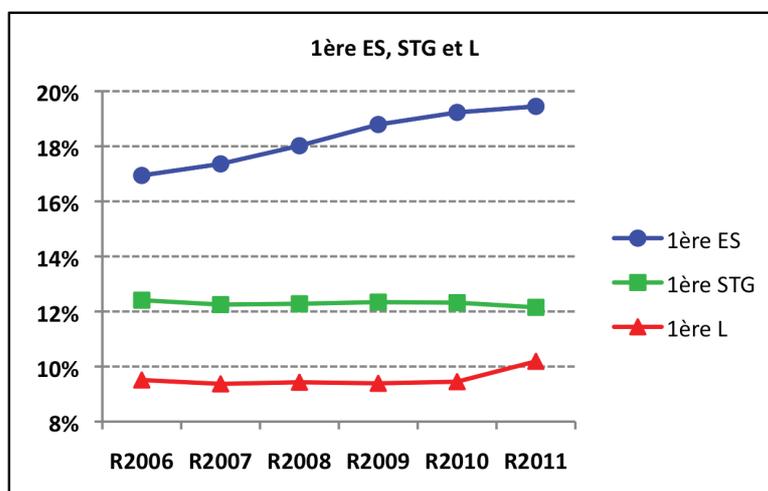
	R2006	R2007	R2008	R2009	R2010	R2011
1ère S	29,1%	30,0%	30,6%	30,8%	31,7%	32,6%
1ère scient	36,0%	36,9%	37,5%	37,5%	38,1%	39,3%



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

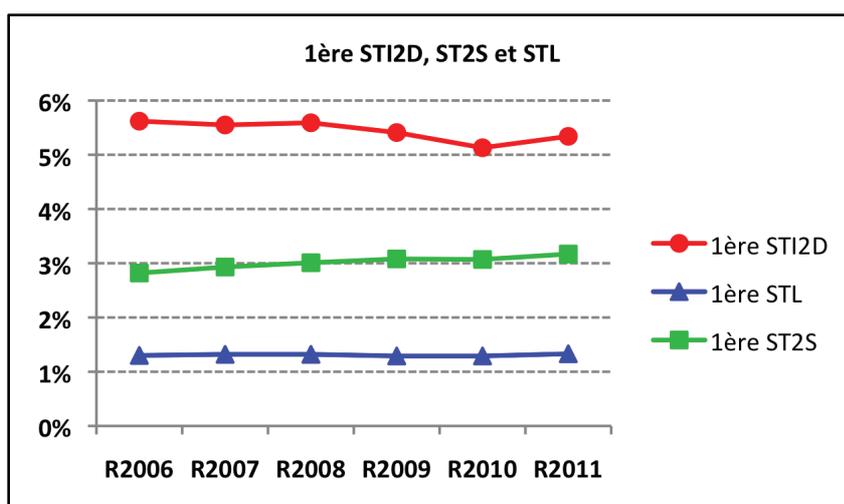
	R2006	R2007	R2008	R2009	R2010	R2011
1ère ES	16,9%	17,4%	18,0%	18,8%	19,2%	19,5%
1ère STG	12,4%	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%	12,2%
1ère L	9,5%	9,4%	9,4%	9,4%	9,5%	10,2%



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
1 ^{ère} STI2D	5,6%	5,6%	5,6%	5,4%	5,1%	5,3%
1 ^{ère} STL	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%
1 ^{ère} ST2S	2,8%	2,9%	3,0%	3,1%	3,1%	3,2%



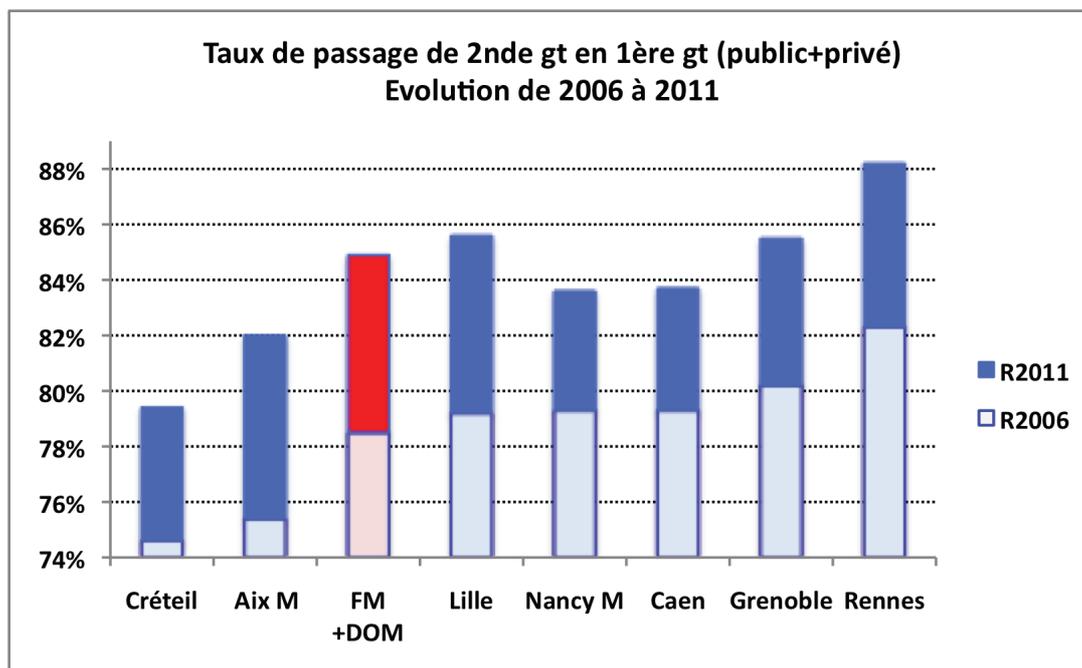
Le taux de passage en 1^{ère} ST2S augmente très légèrement. Le taux de passage en 1^{ère} STL est stable. Le taux de passage en STI2D se redresse légèrement en 2011 mais reste en dessous des taux de 2006, 2007 et 2008. Ces résultats confirment ceux visibles dans le premier graphique : l'augmentation 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 2^{de} 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

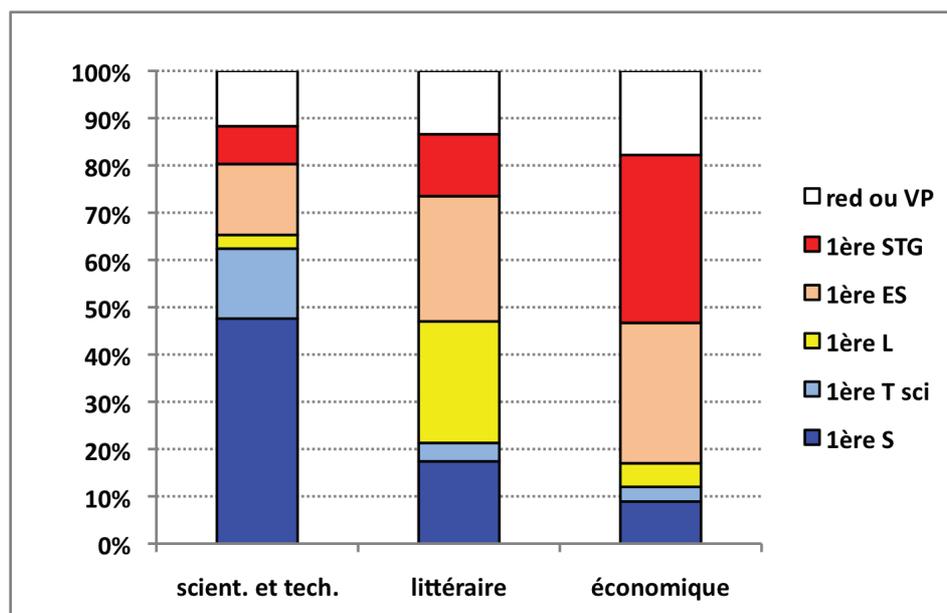
² MPS : méthodes et pratiques scientifiques ; SI : sciences de l'ingénieur ; CIT : création et innovation technologique ; SS : santé et social ; SL : sciences de laboratoire ; LS : littérature et société ; SES : sciences économiques et sociales ; PFEG : principes fondamentaux de l'économie et de la gestion.

latin ou du grec (31 % des élèves) ;

➤ « **Économique** » : les élèves qui ont suivi les deux enseignements d'exploration SES et PFEQ en 2nde (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.

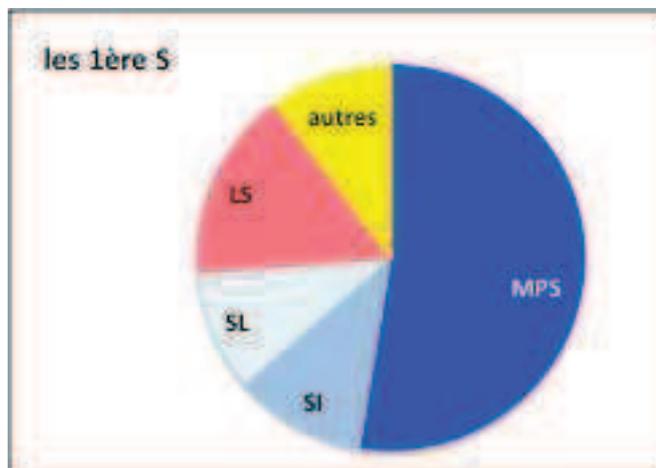
La détermination est donc plus forte quand deux enseignements d'exploration sont couplés. Mais l'attractivité de la série S prime sur les choix d'enseignement d'exploration en 2nde.

➤ *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 2nde gt en 2010-11 ?*

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

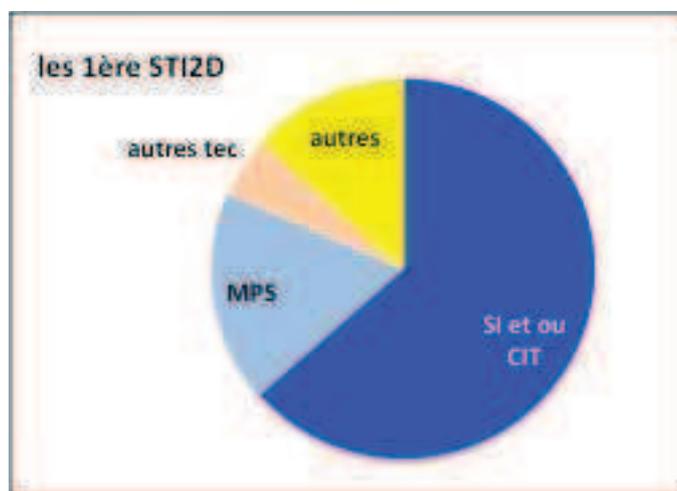
Les trois quarts des élèves de 1^{ère} S ont suivi des enseignements d'exploration à profil « scientifique ou technologique ».

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