

**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<sup>ère</sup> 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<sup>nde</sup> 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<sup>ndes</sup> : 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<sup>ères</sup> : 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<sup>ère</sup> gt rénovées s'ajoute à celle déjà existante pour les 2<sup>nde</sup>. 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<sup>nde</sup> gt et de 1<sup>ère</sup> 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.

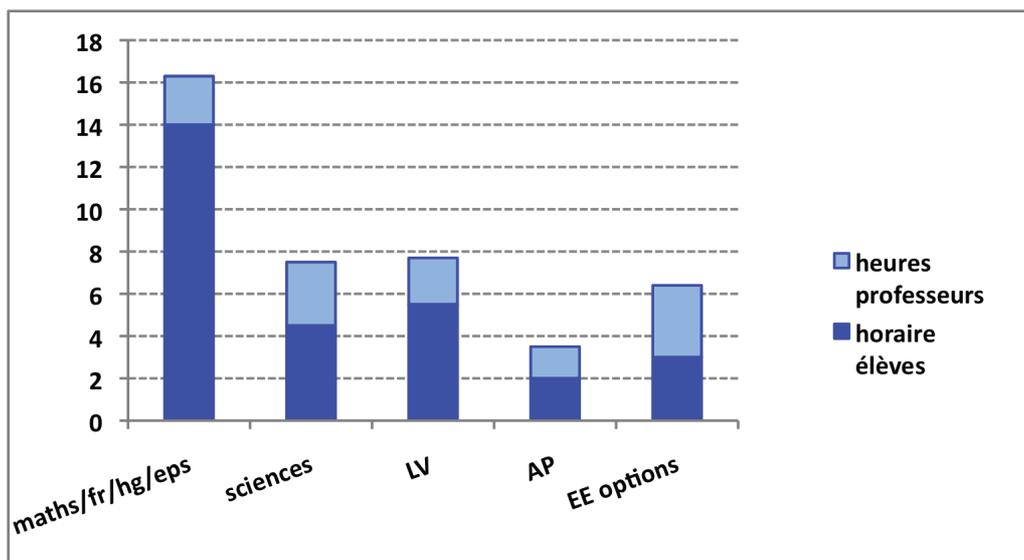
#### **3.3.2. Le résultat de ces choix pour les 2<sup>nde</sup> générales et technologiques**

Le premier constat est le suivant : la dépense moyenne pour une division de 2<sup>nde</sup> et le nombre moyen d'heures dépensées pour les élèves de 2<sup>nde</sup> 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<sup>nde</sup> 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<sup>nde</sup> 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<sup>nde</sup>, 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<sup>nde</sup>. 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<sup>nde</sup>.

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.

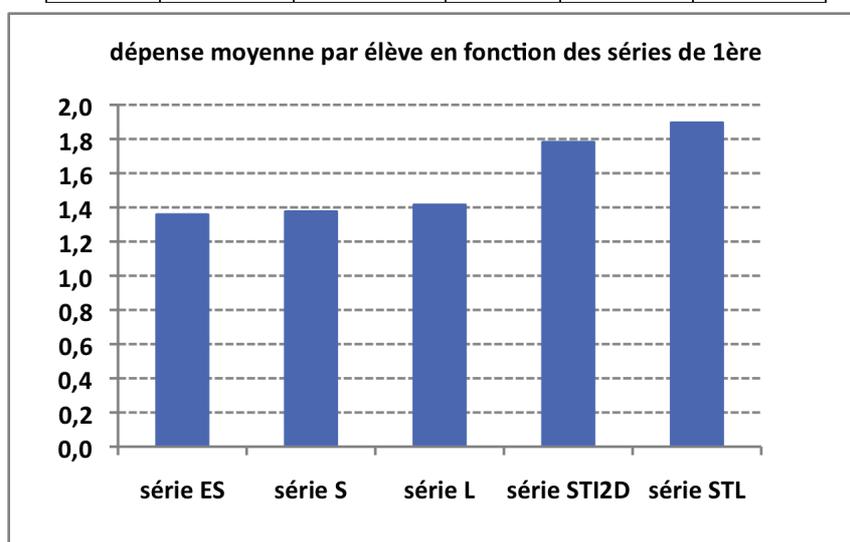
### 3.3.3. Le résultat de ces choix pour les 1<sup>ère</sup> gt renouvelées

L'analyse qui suit ne porte que sur les 1<sup>ère</sup> renouvelées : S ; L ; ES ; STI2D, STL.

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

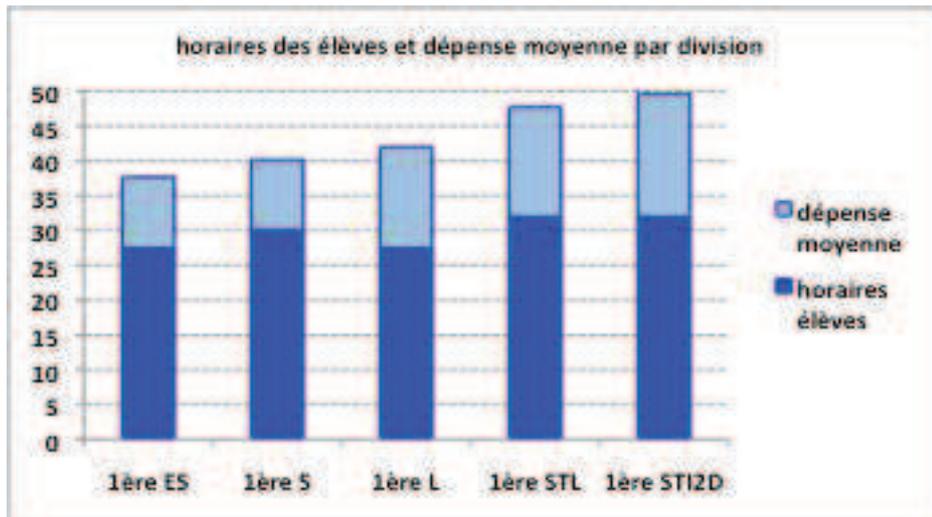
- **La dépense moyenne par élève de 1<sup>ère</sup> (H/E)** est différente en fonction des séries. Ces différences s'expliquent par le coût des « spécialités » internes aux séries : enseignements obligatoire au choix en 1<sup>ère</sup> L, spécialités différentes en 1<sup>ère</sup> STI2D ou STL. Ces moyennes recouvrent d'importants écarts. Dans quelques lycées, la dépense par élève de 1<sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> ES, 7 lycées ont moins de 30 élèves en 1<sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> S, 7 h pour les 1<sup>ère</sup> 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 <sup>ère</sup> ES	1 <sup>ère</sup> S	1 <sup>ère</sup> L	1 <sup>ère</sup> STL	1 <sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> S et ES, on utilise 60 % de la « marge » pour ces enseignements communs, en 1<sup>ère</sup> 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<sup>nde</sup> : 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<sup>ères</sup> 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<sup>ères</sup>. 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<sup>ère</sup> 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<sup>nde</sup> : 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<sup>nde</sup> 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<sup>nde</sup>. 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<sup>ère</sup>, 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<sup>nde</sup> 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<sup>nde</sup> 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<sup>nde</sup> 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<sup>nde</sup>, en 1<sup>ère</sup> ou aux deux niveaux. Le rôle du professeur principal a été alors affirmé :

*Premier exemple : les modalités de l'accompagnement personnalisé en 2<sup>nd</sup>e 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 2<sup>nd</sup>e 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 2<sup>nd</sup>e 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<sup>ère</sup>, 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 ; 1ère heure intervention d'un professeur de mathématiques et d'un professeur d'histoire-géographie ; 2ème 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, 1ère heure : intervention d'un professeur de mathématiques et un professeur de français, 2ème 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 2<sup>nd</sup>e comme en 1<sup>ère</sup>, 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 (dédoubléments 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 2<sup>nd</sup>e, 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<sup>ère</sup> : 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 collégalement 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 collègues 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<sup>nd</sup>e, 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<sup>ère</sup>, 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 accueillent 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 explication 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'explications 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<sup>nde</sup> gt (entre 39 et 40 h) et des modalités définies au niveau national pour les 1<sup>ère</sup> gt (division pour les 1<sup>ère</sup> générales, division et effectifs pour les 1<sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> chaire en tenant compte des enseignements communs aux classes de 1<sup>ère</sup> 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 *à 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<sup>ère</sup> 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 :

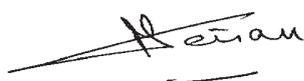
- L'autonomie grandissante des établissements renforce leur identité, mais elle renforce aussi la concurrence entre eux. Etablir enfin une mutualisation des expériences mais aussi et surtout de l'offre de formation entre lycées constitués en réseau constitue l'un des enjeux majeurs de cette réforme. 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 :

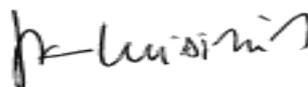
- sur de grands indicateurs nationaux concernant la réussite des élèves : parcours (y compris au delà du lycée), certification ;
- sur leur équivalent en académie avec le souci de la dispersion de ces résultats ;
- sur une prise d'information, qui ne peut se résumer à des chiffres, permettant de comprendre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

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

Constata-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<sup>ème</sup> (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<sup>nde</sup> gt**

Quels sont les premiers constats sur les comportements des familles et les décisions des conseils de classe en fin de 2<sup>nde</sup> 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<sup>ème</sup>** Comment a évolué la poursuite d'études des élèves en fin de 3<sup>ème</sup>?

##### **Recueillir les données suivantes**

Taux de passage des élèves de 3<sup>ème</sup> (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<sup>nde</sup> gt**

Comment ont évolué les flux d'élèves en fin de 2<sup>nde</sup> 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<sup>de</sup> pour les vœux des familles concernant les différentes séries de 1<sup>ère</sup> ?

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<sup>de</sup> gt a-t-elle été modifiée entre 2010 et 2011 ?

L'académie finance t'elle les 2<sup>de</sup> gt et les 1<sup>ère</sup> générales strictement à la division ou avec corrections sur le nombre d'élèves ?

Quel est le seuil pour une division de 2<sup>de</sup> gt ou de 1<sup>ère</sup> 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<sup>de</sup>gt en 2010-2011 ?

L'académie connaît-elle l'H/E par élève de 2<sup>de</sup> 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<sup>nd</sup>e ? Les choix effectués en 1<sup>ère</sup> ?

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<sup>nd</sup>e et de 1<sup>ère</sup> (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<sup>ère</sup>)
- 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<sup>nd</sup>e ?

Quelle organisation pour les enseignements communs en 1<sup>ère</sup> ?

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<sup>ère</sup>

Recueillir expressions sur les enseignements communs en 1<sup>ère</sup>

#### 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<sup>ère</sup>

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<sup>nde</sup> du lycée pour recueillir leur degré d'information sur la réforme et sur les séries de 1<sup>ère</sup> si l'organisation de la journée vous le permet.

## **4 – L'accompagnement personnalisé (2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup>) et les questions pédagogiques**

*Informations préalables par écrit :*

*Les profs qui assurent l'AP en 2<sup>nde</sup> et en 1<sup>ère</sup>*

*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<sup>nde</sup> et l'AP en 1<sup>ère</sup> ?

Les modifications pédagogiques pour l'AP en 2<sup>nde</sup> ?

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

L'AP en 1<sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> STI2D et STL et l'enseignement de littérature étrangère en 1<sup>ère</sup> 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 2<sup>nd</sup>e 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 ?