



MINISTÈRE DE  
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE  
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE



## Bilan du projet d'académie CAP 2015

Ce bilan est le fruit de différentes études menées par les services académique et des échanges des personnels d'encadrement réunis en séminaire le 19 décembre 2012 sous la présidence du Recteur Chaix. Cette évaluation est un préalable à l'élaboration du nouveau projet d'académie qui aura pour horizon 2017.

Mars 2013

## Bilan du projet académique « Cap2015 »

Ce bilan s'appuie sur deux éléments. D'abord, les conclusions du groupe d'évaluateurs mis en place à la mi-octobre. Ce groupe constitué de cadres académiques ayant différentes fonctions, inspecteurs, chefs d'établissement, cadres administratifs, a travaillé sur différents documents produits ces quatre dernières années sur les actions du projet académique. Des documents bilans, des analyses mais aussi les documents du dialogue de gestion entre le ministère et l'académie. A travers l'exploitation de ces documents, l'académie se réinterroge sur ce qu'elle souhaitait faire et sur ce qu'elle a fait. Au-delà des constats statistiques, il s'agit, bien évidemment, d'analyser les leviers, les freins, les réussites, les échecs pour en tirer des axes d'actions stratégiques d'un nouveau projet académique. Ensuite, les débats engagés lors de la rencontre du 19 décembre 2012, entre des chefs d'établissement et des inspecteurs, dans lesquels, au-delà du bilan, des propositions d'axes de travail du prochain projet académique ont été faites.

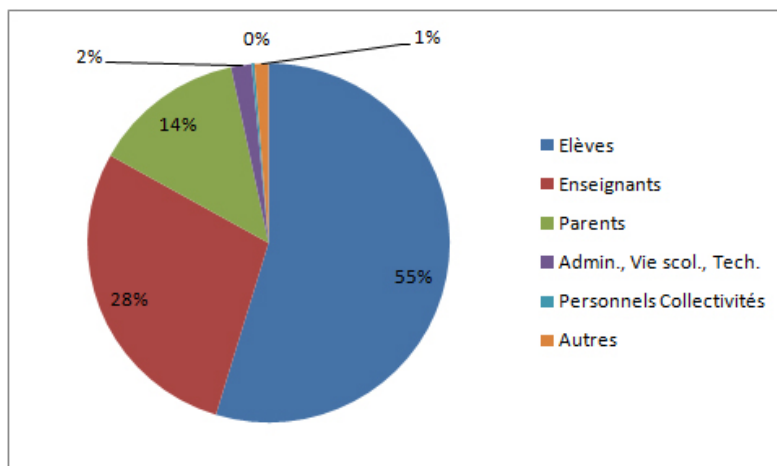
### 1. e-lyco : le développement d'un ENT académique comme réponse aux diversités du territoire et comme levier de la réussite scolaire des élèves :

Le pari d'engager toute une académie dans la transformation profonde et irréversible de l'environnement même de l'action pédagogique comporte, en soi, une révolution, dont les effets sur les élèves ne peuvent se faire sentir que sur un long terme peu compatible avec la durée d'un projet. S'il est bien un axe du projet académique qui a bouleversé les pratiques, c'est indéniablement e-lyco, alors même que dans Cap2015 c'est une thématique transversale qui n'apparaît pas comme un axe prioritaire.

Si les objectifs quantitatifs sont atteints, ceux qualitatifs vont nécessiter une impulsion et une mobilisation fortes des acteurs pendant plusieurs années.

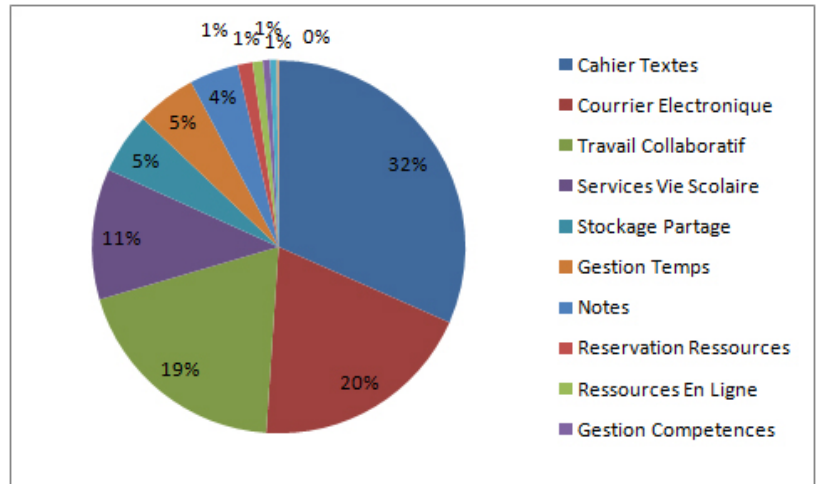
#### Aspect quantitatif

Avec la quatrième vague, 470 portails e-lyco sont déployés, ce qui correspond à 74 % des établissements publics et privés sous contrat, en conformité avec le calendrier prévisionnel. Les remontées statistiques font apparaître une évolution en croissance de plus de 200 % de visites (1 444 216 visites en octobre 2012 contre 704 420 en octobre 2011).



On observe également, une adoption en constante augmentation de l'ENT par les élèves et les enseignants ; la tendance est moindre pour les parents.

Avec 32 % des visites, le cahier de textes est le service le plus utilisé, suivi du travail collaboratif et de la messagerie (entre 19 et 20 %).



## Aspect qualitatif

### Un contexte d'appropriation favorable

Lors des trois premières vagues de déploiement, e-lyco était parfois perçu dans les établissements comme un projet lointain, méconnu, suscitant interrogations voire défiance. Le contexte est maintenant différent. La notoriété d'e-lyco s'est répandue ; désormais une majorité des acteurs académiques en ont entendu parler. La couverture géographique est aujourd'hui telle que chaque collège et chaque lycée ont, parmi leurs voisins, un ou plusieurs établissements équipés d'e-lyco. L'ENT est un sujet d'échanges dans les réunions de bassins de chefs d'établissement, gestionnaires, secrétaires. Il prend une place importante dans les actions de formation ; de plus en plus d'équipes réfléchissent aux perspectives pédagogiques qu'il ouvre, et expérimentent de nouvelles façons d'enseigner.

### Les usages

#### *"Passer du déploiement à la généralisation des usages pour aller vers un usage généralisé".*

Pour les établissements déployés, e-lyco, en tant que portail unique, facilite et sécurise l'accès aux **services vie scolaire** numériques (notes, absences, emploi du temps).

Concernant les **aspects plus administratifs**, la plupart des établissements ont intégré des outils comme la réservation de ressources. Ces plannings de réservation ont aussi leur intérêt pour les agents qui peuvent s'en servir pour organiser le ménage, mettre en route le chauffage, etc. E-lyco est également fortement utilisé comme moyen de communication envers les usagers de l'établissement par le biais des actualités ou des pages d'information sur l'organisation de l'établissement.

Les usages (pédagogique et éducatif) d'e-lyco sont encore peu développés. Cependant, dans certains établissements, l'espace numérique de travail trouve sa place et un gros travail est effectué par quelques pionniers. Citons par exemple des usages pertinents observés :

- Utilisation d'un forum pour la préparation des conseils de classe.
- Suivi des périodes de formation en entreprise par le cahier de textes ou un espace de classe. Pour les BTS, les entreprises ont accès à e-lyco et peuvent voir les rapports de stage de l'étudiant suivi mais aussi des autres étudiants.
- Mise en ligne des cours par le biais de blogs.

- L'utilisation de documents partagés se développe, souvent dans des espaces de classe accessibles aux élèves et parfois aux parents.

### Les points de résistance

- Les problèmes techniques restent encore très présents.
- Les manques d'ergonomie et de performance de certains outils (notamment du cahier de textes) sont des freins certains, en comparaison d'outils utilisés quotidiennement pour un usage personnel.
- La connexion d'outils extérieurs est difficile en particulier pour les emplois du temps. La nouvelle version d'e-lyco devrait améliorer ce point.
- L'appropriation de l'environnement par les cadres (chefs d'établissement ou inspecteurs) est insuffisante. Peu de chefs d'établissement suivent réellement les cahiers de textes et peu d'inspecteurs demandent à les consulter en ligne.

Ce bilan mitigé est accentué par la disparité du niveau d'équipement des établissements d'un département à l'autre ; s'y ajoute la disparité en matière de référents e-lyco ou de personnels affectés à la maintenance. Les enseignants ont du mal à identifier les potentialités et les limites spécifiques des différents outils de l'ENT nécessaires pour une intégration d'e-lyco dans leurs pratiques pédagogiques. L'inquiétude devant la possible extension de l'espace-temps scolaire, l'insuffisante maîtrise des outils informatiques sont autant de freins réels. Il faut rappeler qu'il s'agit d'un déploiement industriel avec toutes les implications que cela suppose ; compte tenu de l'ampleur du dispositif, du nombre d'acteurs concernés, il n'est pas étonnant qu'à ce stade du déploiement les usages pédagogiques soient balbutiants.

Avec les  $\frac{3}{4}$  des établissements déployés, l'académie est au milieu du gué. Le prochain projet académique devrait faire du numérique une priorité, mettant l'accent sur le développement des usages pédagogiques. Cela nécessitera une forte mobilisation des acteurs, notamment de l'encadrement.

## **2. Le socle commun via la mise en place des réseaux pédagogiques.**

Une analyse fine des résultats des élèves, aussi bien à l'école primaire qu'au collège, a fait apparaître des zones de l'académie en fracture scolaire : bien sûr, les zones d'éducation prioritaire, notamment ECLAIR, mais aussi des zones rurales qui cumulent des fragilités culturelles, sociales et économiques. C'est ainsi que, sur le modèle des 8 zones « ambition réussite », douze autres territoires de l'académie ont été identifiés et sur lesquels ont été calqués les principes de fonctionnement, premier degré/collège, des zones « ambition réussite », anticipant par là l'école du socle. Le pilotage pédagogique de ces territoires est co-assuré par l'IEN de la circonscription et le principal du collège ; dans chaque réseau, un IA-IPR référent accompagne la réflexion.

### **Le fonctionnement des réseaux « école du socle » :**

#### **La mise en place et le fonctionnement**

La mise en place des Réseaux Pédagogiques s'est avérée très liée au contexte local et aux choix qui ont présidé à l'identification des secteurs concernés : les constats de difficultés dans la réussite des élèves, l'isolement des territoires ruraux, la continuité de dispositifs antérieurs ainsi que d'autres critères particuliers à chaque réseau ont influé sur la manière dont les dispositifs se sont mis en place. Dans certains cas, il a d'abord fallu (re)construire des liens pour parvenir à un diagnostic partagé nécessaire à des actions concertées. Le cadre de travail des projets d'établissement, projets d'école et contrats d'objectifs a pu faciliter l'établissement d'une « culture commune » permettant de mutualiser les expériences et les réussites pédagogiques et de « tirer les ambitions » des enseignants et des élèves vers le haut. Des formations communes aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés, permettant d'explicitier les enjeux, ont été décisives dans ce processus.

Le fonctionnement effectif des Réseaux Pédagogiques depuis l'année de leur mise en œuvre dépend d'un ensemble de facteurs au premier rang desquels se trouvent l'indispensable cohérence du pilotage partagé chef d'établissement/IEN-CCPD, ainsi que l'implication de l'IA-IPR référent. La stabilité des équipes enseignantes semble une nécessité à la mise en place d'un travail en réseau relativement pérenne, mais dans certains cas une absence totale de mobilité des enseignants peut constituer un obstacle à l'évolution des fonctionnements.

Du point de vue des IEN-CCPD, le nombre de collèges par circonscription du premier degré constitue un obstacle à la généralisation des Réseaux Pédagogiques tant qu'il n'existe pas de véritables pilotes pour le premier degré dans chaque école (ou dans chaque « réseau d'écoles »). L'absence de statut véritable des directeurs d'école constitue également un obstacle à la généralisation des réseaux pédagogiques. Cette généralisation n'est certainement pas possible partout mais l'existence de ces réseaux semble pertinente là où la difficulté scolaire est avérée.

#### **Les limites du fonctionnement en réseau :**

La nécessité de dégager des temps communs de travail pour les enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés, sans perturber le fonctionnement des classes, trouver des points d'entrée communs pour les deux niveaux d'enseignement apparaissent comme des difficultés au fonctionnement de ces réseaux du socle commun. Le co-pilotage IEN/chef d'établissement nécessiterait une réflexion fondamentale actée dans une charte. Le « turn-over » des enseignants du 1<sup>er</sup> degré, notamment, ne facilite pas le travail dans la durée.

### **Des bonnes pratiques repérées :**

L'efficacité de la personnalisation des apprentissages des élèves est perçue par les enseignants (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés). Dans les préparations et les évaluations, les compétences testées sont davantage mises en évidence. Le regard porté sur l'élève par l'intermédiaire des compétences est plus positif. Tous les dispositifs « périphériques » (ATP, projets et sorties, accompagnement éducatif, aide aux devoirs) sont davantage intégrés au Socle et se déterminent par rapport à lui. D'une façon générale, les équipes pédagogiques du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degrés s'approprient le socle surtout à partir de l'entrée évaluation / validation en vue de renseigner le LPC.

Dans les secteurs ECLAIR du bassin de Nantes, mise en place d'une journée de formation commune « maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme ». Dans les réseaux Nord-Mayenne, mise en place d'une journée commune autour des mathématiques. Dans le réseau Nord-Sarthe, rencontres régulières fructueuses entre les enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>d</sup> degrés.

### **Le socle commun :**

**La mise en place du socle commun a amorcé une dynamique et un changement réels dans les collèges dont la réalité peut être très différente d'un établissement à un autre. On peut parler d'un bouleversement pédagogique.**

La mise en œuvre du socle varie selon les disciplines, les établissements et les équipes. Peu de situations de rejet, quoiqu'elles existent.

On observe, surtout, des situations de changement de pratiques dans les classes avec des élèves qui sont beaucoup plus souvent confrontés aux questions et aux situations qui leur laissent de l'autonomie. La prise de conscience par les professeurs que l'évaluation doit valoriser les acquis et non pas sanctionner les manques, est progressive mais réelle (alors qu'auparavant on était centré sur l'activité et les résultats de l'activité) même si la traduction dans les séquences d'enseignement est balbutiante et relève plutôt de la pratique individuelle. Différentes expérimentations pédagogiques pour mieux prendre en compte les progrès et les besoins des élèves sont en cours : classes sans notes, pôles de compétences, décloisonnement des disciplines, décloisonnement des temps scolaires, autoévaluation des élèves. Ces démarches favorisent le travail d'équipe et donnent du sens collectif à l'école.

**Le socle bouscule et interroge les missions, rentre en conflit avec les représentations et déroute encore certaines équipes.**

La culture partagée n'est pas encore suffisamment installée sur le sens du socle au sein même des établissements ; cela n'aide pas les élèves à identifier les attendus du socle. La polysémie de la notion de compétences et les changements des règles (modification du vocabulaire du contenu des items, des exigences de validation du LPC pour le DNB) n'ont pas toujours encouragé les équipes.

L'évaluation des compétences se heurte à des pratiques et des habitudes fortement ancrées dans notre système qui a toujours privilégié une approche mesurée, codifiée, normée à laquelle adhèrent de nombreux parents, élèves et professeurs.

La représentation des professeurs sur les attendus des programmes, la peur d'être confrontés à la diversité des besoins, à des situations complexes qu'ils n'ont pas l'habitude de gérer (connaissance de la pédagogie frontale), à une nouvelle gestion des classes, ralentissent la mise en place du socle.

Dans le 1<sup>er</sup> degré, la validation du palier 2 n'est pas encore suffisamment installée et la liaison intercycles n'est pas tangible.

L'articulation et la continuité entre les apprentissages dans la classe et dans le cadre des dispositifs d'aide ne sont pas encore suffisantes.

### **Des difficultés organisationnelles et méthodologiques sont sources de doutes et d'incertitudes.**

La contrainte de l'évaluation des compétences et de la notation traditionnelle et la tension qui en résulte, les contraintes de temps pour travailler ensemble (enseignants 1er/2nd degrés), une faible prise en compte de l'évaluation des compétences lors des conseils de classe sont autant de freins qui sèment le doute dans l'esprit des enseignants. Ceux-ci ressentent l'accompagnement comme insuffisant dans l'appropriation des outils et des ressources disponibles avec le sentiment d'avoir à inventer les solutions chacun de son côté.

### **Des préconisations : l'accompagnement, la formation et la mutualisation sont les leviers pour rassurer et piloter la mise en place du socle.**

De l'avis général, il faut rassurer les équipes, les valoriser et créer un climat serein dans les établissements ; le pilotage fort par le chef d'établissement prenant appui sur l'expertise du corps d'inspection, le travail concerté et commun des personnels de direction et d'inspection sont unanimement repérés comme un moyen d'encourager les équipes dans leurs démarches.

Il est important également de valoriser et d'encourager les expérimentations dans le cadre de l'art. 34, possibilité dont les équipes ne se sont pas encore suffisamment emparées pour développer les classes sans notes, l'organisation des apprentissages par compétences. Il faudrait mieux communiquer autour de plusieurs expérimentations actuelles, comme les classes sans notes.

La mise en œuvre de l'AP en 6<sup>ème</sup> devrait redonner du sens aux PPRE. De même, l'encouragement de l'histoire des arts, du parcours des formations et des métiers, l'intégration des sciences et technologies (à ce jour une seule expérience dans l'académie), bref, de tous les dispositifs qui permettent aux équipes de travailler ensemble sur les compétences, constituent un levier pour la mise en place du socle commun.

La question n'est plus seulement d'évaluer mais de savoir comment rendre cohérentes les pratiques pédagogiques et l'évaluation des acquis tout au long du parcours dans le cadre de la scolarité obligatoire ; c'est au sein de la classe que se joue quotidiennement la réussite des élèves. Le développement de formations communes 1<sup>er</sup>/2<sup>nd</sup> degrés sur le socle est plus que jamais nécessaire. Il faut rendre plus aisée la mise en place de ces formations communes, au-delà des modalités de fonctionnement traditionnel de ces deux niveaux. Si on veut progresser, il est nécessaire de continuer à accompagner les équipes dans l'appropriation des outils et des ressources disponibles. Il faut approfondir la réflexion sur l'évaluation et le changement dans les pratiques d'enseignement.

Il faudra, aussi, travailler à la lisibilité et à la compréhension du socle de compétences par les parents et les élèves ; à ce jour, peu d'informations et d'actions ont été prévues dans leur direction pour expliciter les enjeux du socle et les démarches qu'il induit.

### **3. La prise en charge de la difficulté scolaire, la prévention du décrochage :**

Cette thématique ne constitue pas un axe particulier du projet académique Cap2015, mais les traverse tous et, dans une académie qui par ailleurs réussit bien, on peut se demander si cette fragmentation n'a pas conduit à considérer qu'il s'agit d'un sous-produit des axes du projet, dans lesquels elle existe de façon implicite. Si les réseaux ECLAIR constituent une concentration de la difficulté scolaire, d'autres zones du territoire académique sont concernées, plus ou moins visiblement, un peu partout à différents moments dans les deux degrés.

#### **La difficulté scolaire : entre meilleure identification dans le projet académique et prise en charge dans et à partir de l'établissement.**

La prise en charge de la difficulté scolaire semble donc se fragmenter en de très nombreuses actions, et se disperser en projets et pratiques parfois peu connus et peu médiatisés. Au risque de faiblir en s'éparpillant, elle engage de très nombreux services académiques, elle est traitée par des acteurs tout aussi nombreux, auxquels il manque non pas une déontologie mais « seulement » un pilotage spécifique et des principes directeurs qui, en valant au plan académique, permettraient d'éclairer les équipes.

Pourtant des pratiques exemplaires existent, ont été initiées, encouragées par les responsables académiques ; elles pourraient être érigées en principe directeur au-delà de leur champ d'application actuel. Le premier exemple est celui de la directive académique concernant l'organisation des enseignements en classe de 3<sup>ème</sup> prépa-pro, organisés en pôles de compétence avec des horaires annuels regroupés. Les équipes pédagogiques disposent, ainsi, des possibilités spécifiques de modularisation et d'annualisation. Ce principe d'autonomie dans l'organisation horaire gagnerait à être étendu au moins aux collèges ECLAIR et à ceux de réseaux de l'école du socle.

Le deuxième exemple vient d'un collège sorti du dispositif ECLAIR bien que, pour l'instant, les caractéristiques de sa population n'aient pas changé. L'étude de ce cas montre que le traitement de la difficulté scolaire a besoin d'être anticipé dans le cadre de la liaison inter-degrés. Des dispositifs existent déjà qui demandent à être généralisés, notamment le PPRE passerelle conduit au sein de la classe, les commissions de suivi en juin et en octobre, les échanges de services PE/PLC sur un réseau pédagogique. La réussite dépend du pilotage par un chef d'établissement, qui a su établir avec l'ensemble de sa communauté éducative un projet d'établissement et un contrat d'objectifs partagés, affichant explicitement des actions spécifiques et durables, bien resserrées sur le traitement de la difficulté scolaire. Le diagnostic effectué, il s'agit notamment de ne pas externaliser la difficulté scolaire mais de la traiter dans la classe par des dispositifs appropriés (pédagogie différenciée, travail par groupes, tutorat, assistant pédagogique intervenant dans la classe,...), connus de tous et régulièrement évalués. Pour ce faire, le cadre évaluatif s'appuie sur un référentiel partagé entre les professeurs et les élèves, ceux-ci devenant par là même aptes à s'auto-évaluer, à constater les lacunes et les progrès, et acteurs de leur propre enseignement.

Ces modalités de pilotage et de mise en œuvre devraient être considérées comme des principes directeurs forts et donner lieu à une large information pour mutualisation et transfert.

#### **Les réseaux ECLAIR**

Le cas évoqué ci-dessus interroge sur le statut de ces réseaux. Fortement suivi depuis leur labellisation « RAR », puis « ECLAIR » par les corps d'inspection 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés, chaque réseau bénéficie d'un IA-IPR référent ; ces réseaux ont fait l'objet d'une sollicitude académique importante :



accompagnement, moyens supplémentaires, construction d'outils spécifiques de dialogue et d'analyse ; néanmoins les résultats académiques restent décevants. Peu de progression dans les résultats, l'écart de ce point de vue, entre les collèges de ces réseaux et les autres, restant élevé voire en augmentation. Certes, nos réseaux ECLAIR concentrent une réelle difficulté scolaire ; en témoignent les indicateurs nationaux de retard à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, de PCS défavorisées qui placent l'académie en tête au niveau national dans ce domaine. Néanmoins, le cas du collège évoqué ci-dessus, sorti du réseau ECLAIR lors d'une reconstruction, interroge sur ce type de statut. En effet, le statut de collège ECLAIR peut discréditer l'établissement auprès du public, voire de la communauté scolaire. Il n'engage pas obligatoirement des actions concertées de notre institution et des collectivités territoriales ; il fait peser une sorte de fatalité sur ces établissements. La difficulté scolaire convoque souvent des moyens supplémentaires, notamment en collège ECLAIR. Ces moyens ont souvent été affectés à des projets dont la cohérence manquait de solidité, probablement parce que le socle commun n'était ou n'est toujours pas assez utilisé comme cible prioritaire à atteindre, parce que les politiques d'orientation des élèves de ces établissements ne prenaient et ne prennent peut-être pas encore toute l'importance qu'elles devraient dès la classe de 6ème ; il a manqué et il manque encore des évaluations sur les effets produits par les projets ou les actions pédagogiques de ces établissements. La mission des inspecteurs référents de ces collèges n'a pas été redéfinie ou plutôt recentrée depuis longtemps, et dans le même temps, il faudrait penser une formation de l'encadrement, chefs d'établissement, inspecteurs référents, sur la notion d'accompagnement au changement.

### Recommandations

Les modalités de pilotage et de mise en œuvre repérées dans les exemples cités, doivent être considérées comme des principes directeurs forts et explicites, quand bien même ils ne concerneraient qu'un faible pourcentage des élèves d'un établissement. Tout projet d'établissement ou projet commun EPLE/CIO pourrait contenir un axe propre « traitement de la difficulté scolaire » engageant chaque membre de l'équipe éducative dans le repérage de la difficulté et dans la mise en œuvre de solutions collectives. Cette évolution pourrait être discutée au sein de commissions de bassin qui harmoniseraient leurs pratiques au regard de ces principes directeurs. Au-delà de la définition de cet axe, il apparaît essentiel de souligner l'importance d'un traitement systématique, de manière continue, de la difficulté scolaire par les membres de l'équipe pédagogique : du professeur à l'équipe de direction en passant par le professeur principal et le CPE. L'efficacité de ce traitement dépend fondamentalement, à un premier niveau, de la responsabilité et de la capacité confiées aux professeurs et aux CPE de diagnostiquer et traiter la difficulté scolaire. Cette capacité liée aux pratiques collectives au sein d'un établissement est fortement dépendante du mode de management (implication de tous les acteurs, rôle assigné et réel des professeurs principaux, marge de manœuvre des CPE pour porter des situations auprès de l'équipe de direction...). A un deuxième niveau de difficulté, le recours aux cellules de veille, en mobilisant de nouveaux acteurs (conseiller d'orientation-psychologue, infirmière), permet d'apporter des réponses à des situations plus complexes tout en conservant l'objectif de cohérence éducative porté par l'établissement.

### La prévention du décrochage

Le décrochage et sa prévention sont majoritairement traités, dans le projet académique, à travers la prévention des sorties sans qualification. Ils y sont abordés *via* l'appel à des intervenants non enseignants sollicités à partir du repérage et du signalement des jeunes par les établissements. On

trouve cependant peu d'éléments concernant l'action propre de l'établissement sur la prévention du décrochage.

Il existe, au sein du Programme Annuel de Performance Académique, peu ou pas d'indicateurs pour suivre la prévention du décrochage<sup>1</sup>. Tout se passe donc comme si :

- cibler les sorties sans qualification revenait à combattre le décrochage et à le prévenir ;
- le travail en établissement pour agir préventivement sur le décrochage était renvoyé à une « boîte noire » peu identifiée dans son contenu et peu mesurée dans ses effets en dehors de l'appel à des acteurs non enseignants et du taux de réussite aux diplômes.

Cet état de fait correspond, sur le terrain, à des situations symptomatiques d'une certaine difficulté à :

- o rendre visible, en interne et en externe, l'action conduite quotidiennement ;
- o identifier, dans le projet d'établissement, les actions conduites ;
- o donner une place reconnue et valorisée à la responsabilité pédagogique de l'établissement dans sa recherche de réponse efficace au décrochage, en en faisant un des critères d'appréciation de son projet, de son contrat d'objectifs et des équipes pédagogiques et éducatives ;
- o valoriser, autant que l'accès au diplôme, le maintien de l'élève en formation ou l'accueil de nouveaux entrants ;
- o dépasser un modèle « méritocratique » où les causes du décrochage sont plus expliquées par le travail de l'élève, ses capacités ou un manque de motivation et de projet que par la pédagogie des enseignants peu questionnée au-delà de l'entrée disciplinaire.

De nouvelles approches sont nécessaires compte tenu des modifications de comportement introduites par la réforme des lycées :

- o la création des CAP dits « d'insertion » accueillant les élèves de SEGPA a modifié le profil des jeunes arrivant en MGI et a induit une forte baisse du nombre de jeunes sans solution. On a, dans le même temps, assisté à un accroissement du nombre de décrocheurs issus de 3<sup>ème</sup> générale.
- o la création du bac pro en 3 ans a généré à la fois davantage d'élèves sans solution à l'issue de la classe de 3<sup>ème</sup> mais aussi d'élèves décrocheurs en 1<sup>ère</sup> année de bac professionnel. Le pallier entre premier et second cycle du secondaire reste donc une source importante de décrochage.

Par ailleurs, une récente expérimentation académique portant sur les effets d'un positionnement de la MGI en interne des lycées et en amont du curatif a permis de dégager des gains :

- o diminution sensible des sorties d'élèves en seconde professionnelle dans des spécialités peu attractives (technicien d'usinage, maintenance...).
- o adaptation de la pédagogie pratiquée par les enseignants face à un élève décrocheur potentiel et moindre nombre d'élèves adressés à la MGI.
- o centres de ressources partagés entre MGI et lycée pour répondre aux signaux de décrochage.

---

<sup>1</sup> Deux éléments sont à relever sur ce point : sauf à considérer que la personnalisation des parcours et les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont des leviers actifs sur le sujet, l'évolution du taux de redoublement retenu comme indicateur suffit-il à lire les résultats de l'action conduite ? Par ailleurs, envisagée à travers la préparation à l'insertion professionnelle, l'amélioration de l'accès à une formation diplômante pour les élèves en grande difficulté est mesurée à travers la « proportion de jeunes âgés de 18 à 24 ans ne possédant ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé et qui ne poursuivent ni études, ni formation ».

## Recommandations :

### Quelques leviers pour renouveler les modalités de prévention du décrochage

- internalisation accrue de l'action à visée préventive, à partir et dans les collèges et lycées, en lien étroit avec la MGI, selon les principes de responsabilité pédagogique des EPLE.
- systématisation de l'organisation (cellules de veille, travail en bassin et réseaux pédagogiques...) et de l'usage des outils (SIECLE, SDO) ad hoc.
- organisations pédagogiques (pôle de qualification...) intégrant la prévention du décrochage.
- analyse des pratiques de prise en charge des décrocheurs mineurs vus en plate formes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD).
- mise en place de formations dans le PAF (visibilité institutionnelle et priorité politique) et en bassin pour des réponses au décrochage où la pédagogie est la clé d'entrée.

### Donner toute sa place à la prévention du décrochage dans les outils de pilotage académique

- aborder, de façon conjointe, structure de la carte des formations et prévention du décrochage.
- donner, dans le projet académique, une place accrue à la sécurisation des parcours de qualification et de formation par des cibles explicites (rapport entre nombre d'élèves entrant et sortant en collège et lycée, nombre de départs et d'accueils d'élèves...).
- se doter de moyens de mesure fins, complets et homogènes au niveau établissement et académique, permettant d'analyser le décrochage et les effets des réponses apportées.
- créer des instances départementales de suivi et de pilotage liés aux objectifs fixés, moyens mobilisés et résultats obtenus pour la prévention du décrochage.

L'ensemble des préconisations tend nettement à parler du traitement pédagogique anticipé de la difficulté scolaire plutôt que de sa prise en charge. Les origines multiples du décrochage (difficultés cognitives, problématiques extrascolaires parasites, prégnance du couple motivation/projet...) appellent des réponses immédiates et coordonnées, placées sous la responsabilité pédagogique de l'établissement pour maintenir un lien positif entre l'élève et l'école. Le traitement de la difficulté scolaire peut et doit être intégré dès le 1<sup>er</sup> degré selon les mêmes principes directeurs. Il doit être tout particulièrement assuré au moment de la transition école/collège puis collège/lycée. Il doit mobiliser tous les lycées et pas seulement les lycées professionnels.

Cette réflexion conduit à induire de quelques constats ce que pourraient être quelques grands principes directeurs de traitement de la difficulté scolaire. Ils sont de nature essentiellement pédagogique et organisationnelle. Ils ne prennent sens que dans la nécessaire complémentarité d'une politique académique et d'une autonomie responsable des conseils d'écoles et des établissements se donnant comme objectif, au-delà de l'acquisition du socle, la réussite des élèves sous toutes ses formes (diplômes, éducabilité, estime de soi, projection positive dans l'avenir social et professionnel...).

#### **4. Poursuite du parcours scolaire, accès à l'enseignement supérieur, insertion professionnelle.**

Dans cette partie, il s'agit de porter un regard sur la mise en œuvre des nouveaux dispositifs introduits par la réforme des lycées pour fluidifier les parcours, mieux préparer les élèves à l'enseignement supérieur et leur permettre de modifier leur choix d'orientation.

Initié à la rentrée 2009 dans les LP, et à la rentrée 2010 dans les LEGT, l'accompagnement personnalisé achève donc sa mise en place cette année en terminale générale et technologique.

#### **L'accompagnement personnalisé en lycées :**

##### **Une mise en œuvre contrastée :**

A l'issue de ces 4 années, une question se pose : « Y a-t-il une réelle mise en œuvre de l'AP dans tous les établissements, à tous les niveaux ? ». Actuellement la réponse que nous pouvons apporter est « non ».

Les principales raisons identifiées sont :

- Le choix des priorités faites au sein de l'EPL au regard des moyens qui lui sont alloués ;
- La façon dont les équipes pédagogiques s'en emparent.

L'AP ne peut réellement être en œuvre que si le chef d'établissement en fait une des priorités et si les équipes pédagogiques sont convaincues de son efficacité, et non de sa présence obligatoire dans les services.

Il y a, néanmoins, des réussites, au lycée professionnel notamment, où la mise en œuvre donne globalement satisfaction. En classe de terminale, des heures d'AP sont couramment dédiées à une préparation à l'entrée en STS. Pour la voie professionnelle, l'accompagnement personnalisé revêt la forme de modules transdisciplinaires, créant ainsi des échanges entre disciplines propices au développement de compétences transversales.

La plupart du temps, le travail est initié par un positionnement des élèves, pouvant prendre la forme pertinente d'un entretien. Ce positionnement aboutit à une offre de formation qui tient compte des souhaits des élèves, mais aussi et surtout de leurs besoins.

Dans les lycées généraux et technologiques, des équipes sont parvenues à mettre en œuvre de manière très satisfaisante cet enseignement. Leur point commun réside dans la souplesse de l'organisation et dans une réelle centration sur l'élève. Ainsi les ateliers sont proposés et pas toujours imposés aux élèves. Ils prennent en compte leurs besoins. Ces besoins sont au préalable identifiés par des entretiens ou des phases d'observation diagnostiques des compétences acquises. Les activités proposées ont du sens car elles explicitent les compétences et les objectifs mis en œuvre tout en motivant les élèves par un travail de projet.

Que ce soit en LP ou en LEGT, la nécessité de réaliser un diagnostic a interpellé les professeurs, initiant ainsi une réflexion sur le travail par compétences.

La mise en œuvre de projets qui permettent une prise d'initiatives, un développement de l'autonomie ainsi qu'un travail sur des compétences clairement affichées, mérite également d'être citée.

Les professeurs dispensant cet enseignement disposent souvent de compétences d'innovation pédagogique.

De nombreuses réussites sont, petit à petit, identifiées et diffusées, mais des difficultés subsistent. On observe des pratiques très inégales d'un établissement à l'autre et souvent au sein d'un même lycée, où cela peut aller de la simple récupération des heures disciplinaires perdues à une organisation trop complexe pour être viable. Des difficultés, surtout, à percevoir comment favoriser la maîtrise des compétences transversales à partir d'une expertise disciplinaire, difficultés souvent liées à la liberté pédagogique offerte par les textes encadrant l'AP, à un manque d'habitude à innover sur le plan pédagogique et une difficulté, pour les enseignants, à faire évoluer leur posture vers celle

de l'accompagnant qui écoute et observe. Le temps de concertation des enseignants pose de réels problèmes.

En 1<sup>ère</sup> la personnalisation de l'accompagnement s'est trouvée complexifiée par l'effectif important des groupes encadrés par les professeurs, mais aussi par un problème d'identification des attendus à ce niveau d'enseignement qui se distingue de la seconde et de la terminale, niveaux auxquels est associée une nécessaire réflexion sur l'orientation. On assiste à une recentration fréquente vers des enseignements disciplinaires spécifiques de la série ou des épreuves anticipées du baccalauréat. Ces choix ont néanmoins été jugés comme satisfaisants par les élèves qui avaient de réels besoins dans ces domaines.

### Des propositions :

Pour le volet orientation, il conviendrait de mieux articuler l'implication attendue par les professeurs d'une part et les COP d'autre part. Ce travail des professeurs en accompagnement personnalisé est à conjuguer avec celui des COP ainsi qu'avec ce qui est abordé dans l'heure de vie de classe.

L'articulation est également à réfléchir, dans les classes de seconde des LGT, avec les enseignements d'exploration qui sont partie intégrante de l'orientation, et en LP, dans les classes de terminale, en lien avec les vœux de poursuite d'études de certains élèves.

De façon plus générale la multiplicité des dispositifs (AP, tutorat, PDMF, EDE en LGT, voire dispositifs passerelles) nuit à la clarté ainsi qu'à la définition des objectifs de chacun de ces dispositifs ainsi qu'à la façon dont les enseignants doivent s'en emparer. Il conviendrait de les rendre cohérents au sein du projet d'établissement.

La formation des professeurs relative à l'AP, qui existe en LP et devrait être étendue à la rentrée 2013 dans les LGT, mérite une définition de son organisation et de ses contenus :

- Formation, accompagnement, échange de pratiques ?
- A l'échelle du bassin ? Par regroupement d'établissements de profils voisins ?

## Le parcours des élèves au lycée et la préparation à l'enseignement supérieur : la question des passerelles

### Le constat :

Le taux de passage de 2<sup>nde</sup> GT vers la voie professionnelle a régulièrement augmenté depuis 2009. Cette réorientation se fait majoritairement vers une 2<sup>nde</sup> pro plutôt que vers une 1<sup>ère</sup> pro. Ce phénomène est plus marqué dans l'académie qu'au niveau national. On assiste, de fait, à l'apparition d'un palier d'orientation en fin de seconde. On n'a pas d'informations sur les changements de série dans la voie générale ou technologique. On sait, par contre, qu'il existe quelques cas de passage de 1<sup>ère</sup> pro vers une 1<sup>ère</sup> technologique.

Les dispositifs d'accompagnement de ces changements restent sous-utilisés. Cinq stages passerelles, seulement, ont été portés à notre connaissance. Dans deux cas sur trois, ces stages ont regroupé des élèves de plusieurs établissements et des moyens ont été accordés par le rectorat. Trente-neuf établissements ont mis en place le tutorat et aucun stage de remise à niveau n'a été enregistré.

En revanche, l'accompagnement personnalisé constitue l'une des réponses mises en place pour aider les jeunes, et la réalisation de parcours personnalisés internes à l'établissement assure l'adaptation nécessaire des élèves à leur nouvelle formation. On constate toutefois que les réorientations ont lieu massivement en fin d'année, et non en cours d'année comme cela serait souhaitable, ce qui implique un risque de décrochage.

A propos des réorientations vers la voie professionnelle en fin de 2<sup>nde</sup> GT, on ne peut manquer de s'interroger sur la part trop importante des élèves qui « redoublent » en 2<sup>nde</sup> pro. La passerelle à mettre en place devrait permettre aux jeunes de poursuivre leur parcours en 1<sup>ère</sup> pro, avec la mise en place d'un parcours personnalisé.

Toutefois, la mise en œuvre de cette politique est liée à l'existence de places vacantes en 1<sup>ère</sup> professionnelle, aujourd'hui trop peu nombreuses dans les formations souhaitées par les élèves (bac pro ASSP par exemple). C'est pourquoi le taux de satisfaction des demandes est faible.

S'agissant du redoublement en 2<sup>nde</sup> GT, on peut penser que la stabilisation du taux de redoublement en 2012 est liée en partie au problème évoqué ci-dessus (insuffisance des places disponibles en 1<sup>ère</sup> pro). Mais on peut également se demander si une mise en place plus pertinente de l'accompagnement personnalisé dans l'ensemble des établissements, éventuellement complétée par des stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires, n'aurait pas un impact positif sur la fluidité des parcours.

### Quelques préconisations :

Dans le cas de réorientations 2<sup>nde</sup> GT vers 1<sup>ère</sup> professionnelle, favoriser la mise en place de passerelles en cours d'année et de parcours personnalisés (AP, globalisation horaire, PFMP, quelques HSE ...)

Positionner réellement le jeune lors de son accueil dans « cette passerelle » (entretien, socle commun, contractualisation, écoute, tutorat ...).

Organiser des réunions d'échanges de pratiques entre les chefs d'établissement et les enseignants sur ces différents dispositifs, permettant de mutualiser les bonnes pratiques et d'en faciliter la mise en œuvre.

Mieux communiquer sur les organisations choisies par les établissements.

### L'accompagnement vers l'enseignement supérieur :

Contrairement aux autres liaisons intercycles, la notion de liaison lycée/enseignement supérieur est assez récente et a été promue par la 2<sup>ème</sup> priorité du projet académique Cap2015. Aujourd'hui, les équipes pédagogiques comprennent la nécessité de s'emparer réellement de cette question :

- en lycée, les enseignants ont à conseiller les élèves sur les projets de poursuites d'études et à émettre un avis circonstancié ;
- dans les formations supérieures, ils ont la nécessité de s'adapter au public reçu.

### Des difficultés pour un accompagnement efficace :

- une méconnaissance réciproque de la part des équipes des formations dans les lycées et de celles de l'enseignement supérieur ;
- une très grande diversité de formations et de structures dans l'enseignement supérieur (universités, CPGE, IUT, STS, écoles sur concours, écoles préparant des concours, chambres consulaires, ...)
- un éloignement de fait entre lieux de résidence des élèves et lieux de formation ;
- un déterminisme des jeunes issus des milieux moins favorisés et des inégalités sociales qui perdurent pour l'accès aux formations supérieures.

### Des aspects positifs émergents :

- de nombreux outils accessibles grâce au développement de la communication dématérialisée :
  - divers sites d'informations sur l'orientation,
  - APB qui prend en compte la quasi-totalité des types de poursuites d'études,
  - dispositif « Choisir sa L1 ou son DUT »
  - web-classeur,
- des ressources humaines :
  - désignation de 3 conseillers université/lycée – 1 par université,
  - désignation de professeurs référents pour l'université dans les LGT,
  - existence d'un réseau d'étudiants ambassadeurs,
- des opérations d'information et de mise en situation:
  - forums, salons, portes ouvertes,

- journées d'immersion,
- un comité académique de coordination des formations post bac,
- des dispositifs mis en place pour l'égalité des chances (cordées de la réussite, CPES)
- la mise en place récente de l'accompagnement personnalisé en terminale avec des modules de préparation à l'enseignement supérieur.
- un développement maîtrisé de l'enseignement par alternance dans des dispositifs de mixage de publics, dans les sections de techniciens supérieurs et les formations d'ingénieurs, qui permet l'accueil d'un public plus nombreux et socialement plus diversifié.

### Préconisations :

- développer la connaissance mutuelle des programmes, des méthodes, des évaluations chez les enseignants (lycées et formations supérieures, particulièrement les CPGE)
- outiller les professeurs de lycée encadrant l'accompagnement personnalisé en Terminale (voire en 1<sup>ère</sup>)
- communiquer sur les poursuites d'études possibles chez les bacheliers professionnels, tout en préservant la voie technologique et en rappelant l'insertion possible dans la vie active (clarifier les différents parcours)
- renforcer les dispositifs pour l'égalité des chances :
  - en les généralisant sur tout le territoire,
  - en levant les obstacles liés à l'éloignement ou à la résistance des familles
  - en donnant des perspectives de métiers après les études, notamment dans une région dynamique de ce point de vue

Remarque :

Cordées de la réussite : seulement 300 collégiens bénéficiaires et 600 lycéens sur toute l'académie.

- mettre en perspective les formations d'enseignement supérieur et les métiers
- identifier et faire connaître les besoins en termes d'activité professionnelle
- développer encore l'enseignement par alternance, notamment dans le réseau public d'éducation, dans les sections de technicien supérieur comme dans les formations d'ingénieurs

### Une mise en œuvre pertinente : la modularisation des enseignements

L'accueil des étudiants des STS industrielles et tertiaires ne peut plus avoir pour modèle *un même enseignement dispensé à tous, un soutien pour ceux qui sont en difficulté*. En effet, le traitement de la difficulté ne peut se réduire à l'ajout d'heures.

Il faut faire face à l'accueil d'un public doublement diversifié :

- Diversité des statuts : étudiants sous statut scolaire – étudiants en apprentissage ;
- Diversité des origines : baccalauréat professionnel - baccalauréat STI2D, STMG... - baccalauréat général...

Cette diversité des origines nécessite une diversité des accompagnements dans la construction des connaissances et des compétences.

Cela passe par une identification des acquis mise en regard des attendus. Ces derniers sont de deux ordres :

- Le « socle » permettant d'assurer la certification (l'obtention du diplôme) et une insertion professionnelle réussie ;
- Le « souhaitable pour tous » défini par le niveau terminal des programmes.

L'objectif est d'emmener chaque étudiant *le plus loin possible*.

Cette identification des acquis permet de définir le parcours que devra suivre chaque étudiant. Ces parcours seront nécessairement partiellement différenciés dès le début de la scolarité, du fait des compétences antérieurement construites, chaque étudiant construisant les compétences à un rythme qui lui est propre.

Il n'est donc plus question, éventuellement, de *redoublement*, mais d'un parcours nécessitant cinq ou six semestres pour atteindre le niveau de base requis.

Plusieurs modalités de la personnalisation des parcours de formation peuvent être mises en œuvre, propres à chaque établissement, chaque formation et chaque équipe pédagogique. L'expérimentation est à encourager... et accompagner.

Un constat : les professeurs portent la formation en STS avec comme seule focale la réussite des épreuves terminales, ce qui engendre parfois une inflation des exigences.

Le besoin : doter les étudiants des outils dont ils auront besoin pour faire face aux situations professionnelles.

Les professeurs sont confrontés à deux injonctions paradoxales :

- Traiter les programmes ;
- Construire chez les étudiants les compétences correspondant aux besoins professionnels.

Une liberté à donner aux enseignants : avoir comme priorité, pour tous les étudiants, de construire une maîtrise de base qui servira dans la formation et dans la vie professionnelle.

Autoriser, par dérogation, que les horaires dévolus, discipline par discipline, au regard des référentiels de formations, puissent être différents d'un étudiant à l'autre.

Comment faire vivre la modularisation dans les horaires contraints de l'enseignement général ?

Un écueil à éviter : grouper les bons élèves d'un côté, ceux ayant des difficultés de l'autre.

Des pistes :

- Grouper les étudiants des deux années et les encadrer par deux professeurs.
- Mettre en œuvre une réelle différenciation pédagogique au sein des enseignements.
- Certains élèves, bénéficiant de « dispenses » en enseignement technologique, pourraient être pris en charge par un professeur d'une discipline technologique, sous forme d'un simple encadrement, ou d'un accompagnement (qui aura été travaillé avec le professeur de l'enseignement général concerné).

L'enseignement général, s'il n'évolue pas, deviendra inadapté aux STS. En outre cette « rigidité des enseignements » comparée à ceux de l'enseignement technologique, pourrait augmenter le rejet de la part des étudiants.

L'évolution doit suivre une voie analogue à celle qui s'opère en STI2D/STL.



## 5. Plurilinguisme, ouverture internationale et politique culturelle

### L'offre en langues vivantes :

Conséquence du volontarisme de l'académie en la matière, le nombre d'élèves concernés par une bi-langue a fortement augmenté en 4 ans. Le couple allemand-anglais ressort nettement, traduisant la politique académique en faveur de l'allemand, sans pour autant négliger la diversité linguistique, comme en témoigne l'existence de bilangues chinois-anglais et arabe-anglais.

Parallèlement, les sections européennes de collège ont poursuivi leur croissance témoignant de la diversité des possibilités offertes aux élèves, du point de vue linguistique, sans qu'il y ait substitution de l'un, les bi-langues, à l'autre, les sections européennes.

La priorité donnée à l'ouverture des sections européennes de LP commence à porter ses fruits et l'on devrait connaître une explosion de ces implantations dans les années qui viennent. Si, à la rentrée 2012, sept lycées offrent des sections européennes, à la rentrée 2013, il y en aura le double. Dans les lycées généraux et technologiques, on trouve 79 sections européennes. Sauf dans deux d'entre eux, chaque bassin possède au moins une section européenne dans chaque réseau de formation ; il est certain qu'on a atteint un niveau de couverture optimum pour ces sections et qu'à l'avenir il vaudrait mieux privilégier la mise en place de Disciplines Non Linguistiques (DNL).

Enfin, à la rentrée prochaine, chaque chef-lieu de département comprendra, dans l'enseignement public, plusieurs sections binationales. On peut aussi signaler que deux sections internationales fonctionnent dans un collège de Nantes, pour alimenter celles qui seront implantées à l'ouverture du lycée de l'île de Nantes.

Après cette expansion quantitative, il reste à développer et assurer l'aspect qualitatif. Les résultats de diverses évaluations, notamment au niveau 5<sup>ème</sup>, puis les évaluations externes de 3<sup>ème</sup> ou 2<sup>de</sup>, sont, à ce propos, très décevants.

D'un point de vue général un effort d'information des équipes enseignantes, des élèves et de leur famille reste à accomplir pour que le niveau A2 soit effectivement validé en fin de 5<sup>ème</sup> et le niveau B1 en fin de 3<sup>ème</sup>. Ce serait un moyen de garantir la remédiation pour les élèves de 4<sup>ème</sup> n'ayant pas atteint le niveau A2 mais aussi pour envisager la meilleure manière d'aborder le niveau B1.

Le constat est fait que les outils académiques existants sont encore trop méconnus des enseignants et des élèves. Ils constituent pourtant une aide à l'évaluation des acquis des élèves et un moyen pour ces derniers de se situer sur une échelle de niveaux de compétences.

Le Portfolio européen des langues est un outil d'auto-évaluation qui mériterait d'être réactivé.

Une généralisation, dans le quotidien de chacune des classes du 2<sup>nd</sup> degré, de la DNL paraît être une bonne réponse à l'acquisition de meilleures compétences linguistiques par les élèves. Pour ce faire, il est indispensable de développer la formation et l'accompagnement des enseignants possédant des compétences en langues mais encore hésitants pour se présenter à l'examen de la certification complémentaire.

La formation des enseignants doit impérativement intégrer l'outil numérique (baladodiffusion et outils de conversation à distance).

La formation doit s'organiser dans le cadre des liaisons entre école et collège comme entre collège et lycée pour que chaque enseignant s'approprie le contexte et les programmes de l'autre degré en focalisant sur les incontournables de l'apprentissage.

La continuité du parcours de l'élève ne peut se penser sans une liaison efficace. Elle peut être abordée sous différents angles. Celui de la formation commune, évoquée dans le paragraphe précédent, en est un, mais celle-ci se heurte parfois aux contraintes de remplacement dans le 1<sup>er</sup> degré.

La continuité se traduit aussi dans la cohérence du choix des langues sur l'ensemble du parcours. Ainsi, un travail d'accompagnement des élèves de primaire serait à conduire pour les informer des dispositifs bilangues existants ; la garantie de pouvoir poursuivre au lycée l'apprentissage des langues choisies est à renforcer.

Les outils dont nous disposons actuellement mais qu'il conviendrait de valoriser pour améliorer la continuité inter-cycles sont le portfolio de compétences et les évaluations intermédiaires avant la certification.

Il apparaît important que l'offre des langues dans les établissements reste régulée au niveau académique afin d'assurer une nécessaire cohérence.

### Mobilité des élèves :

La question des voyages à l'étranger dans le second degré, faisant écho à une attente des familles, pose débat, notamment, du point de vue du maintien de certains projets qui peuvent paraître coûteux au regard de leur intérêt pédagogique et de l'inégalité d'accès selon les ressources. Les chefs d'établissement tentent cependant de faire partir le plus grand nombre d'élèves particulièrement dans les établissements accueillant un public mixte. Il est suggéré, dans la mesure du possible, d'explorer les pistes alternatives aux voyages.

Les échanges recueillent un satisfecit car ils favorisent un bain linguistique et des apports riches pour un coût moindre que les voyages. Pour autant, les établissements peuvent se trouver confrontés à des difficultés lorsque les partenaires étrangers se rétractent.

L'académie promeut différents types de mobilité : la mobilité virtuelle, par l'intermédiaire d'e-twinning, est un levier fort pour faciliter les échanges en anglais européen particulièrement dans les établissements qui ne peuvent mettre en œuvre facilement des voyages ou des échanges.

La mobilité entrante (assistants de langue) est aussi un levier pour aider à l'acquisition des compétences par les élèves lorsqu'elle s'intègre dans un projet clairement défini au regard du temps de présence sur l'établissement.

Enfin, le développement de la mobilité individuelle des élèves est un atout primordial ; la valorisation dans le parcours linguistique reste à construire mais sa concrétisation lors de l'épreuve au baccalauréat ou lors des certifications externes (Cambridge, Cervantes, KMK) est assurée. Des outils existent déjà notamment sur le site de l'OFAJ.

On notera que les échanges avec l'Allemagne, grâce aux moyens attribués par l'OFAJ, ou le Danemark sont facilités par rapport à d'autres pays européens. La DAREIC et ses personnes ressources représentent une aide à l'information et à la constitution des projets d'autant plus que les programmes européens vont être réactualisés à partir de 2014.

### Action culturelle :

#### Rappel

L'orientation générale de la politique académique d'action culturelle était la suivante :

#### **Développement d'une éducation artistique et culturelle rendue accessible à tous**

Cette orientation a été déclinée dans les Programmes annuels de performance académiques.

Mise en œuvre de projets s'inscrivant dans les Programmes annuels de performance académiques des trois dernières années scolaires.

*Accompagner les équipes dans la réflexion sur l'évaluation de l'HDA, dont l'enseignement est désormais généralisé, afin d'arriver à des pratiques harmonisées.*

La DAAC s'est mobilisée aux côtés de l'Inspection pédagogique régionale et du Groupe de pilotage académique Culture humaniste et Histoire des arts pour accompagner les équipes pédagogiques (édition de ressources et formation).

Ainsi, au cours de la seule année scolaire 2011-2012, les professeurs chargés de mission de la DAAC ont assuré 216 heures de formation de proximité à la demande des chefs d'établissement et des animateurs de bassin.

*Mettre en place, dans les réseaux pédagogiques, des situations d'apprentissage à dimension artistique et culturelle, permettant de construire et d'évaluer des connaissances et compétences du socle commun.*

Cette démarche a été particulièrement active dans des projets territoriaux associant les écoles et le collège du secteur.

Ainsi, le projet Lire la ville, le bourg et les villages développé en partenariat, implique des dyades écoles-collège qui rédigent un projet commun et participent à une formation conjointe d'accompagnement inscrite au PAF et au PDF. Pour conforter la cohérence avec les objectifs du socle et l'ancrage territorial des projets, deux vecteurs sont retenus pour conforter la cohérence des projets : l'enseignement de l'Histoire des Arts et l'éducation au développement durable.

*Animer le réseau des référents culture des lycées*

Plusieurs « Lettres des référents culture » ont été adressées par la Délégation académique à l'action culturelle aux chefs d'établissement et aux référents. Chacune d'elles aborde un sujet précis (la formation, les programmes d'action, un domaine culturel ...) pour faciliter la mission des référents.

Cinq stages inscrits au Plan académique de formation 2012-2013, ont permis d'accueillir les référents culture au cours d'une journée. Ils ont été étayés par les résultats d'une enquête réalisée par la DAAC pour analyser la situation des référents culture et cerner leurs besoins en matière d'information, de formation et de ressources.

## 6. L'autonomie pédagogique des établissements :

Il est difficile d'avoir des éléments objectifs quantifiables sur l'apport du projet académique à l'autonomie pédagogique des EPLE. Plus que des constats, on peut proposer quelques principes :

- L'autonomie doit s'exercer dans un cadre général fixé nationalement. Le contrat d'objectifs est l'outil à privilégier pour cette articulation. Il doit, cependant, rester pragmatique et être limité dans les champs qu'il aborde.
- Le Conseil pédagogique comme un des lieux, sinon le lieu, où l'autonomie pédagogique s'exprime.
- La formation vue comme puissant levier au service de cette autonomie mais à condition de se donner une vision globale cohérente des demandes locales de formation.
- Le rôle fédérateur du projet académique qui amène les cadres à réfléchir ensemble, de façon collaborative sur l'atteinte des objectifs fixés.

On peut, cependant, faire quelques observations à travers les focales proposées par le projet académique.

### Contrat d'objectifs et projet d'établissement :

#### Bilan

Le bilan de la pratique laisse apparaître un aspect formel, souvent qualifié de trop formel, à la démarche de construction des contrats d'objectifs ainsi qu'une appropriation par les établissements qui est estimée comme trop partielle. Cette appropriation par l'ensemble des acteurs de l'établissement devrait pouvoir constituer l'étape suivante qui reste à construire.

Pour que le contrat d'objectifs soit centré sur l'établissement, il apparaît nécessaire de mieux y associer les enseignants. Pour ce faire, il apparaît essentiel de l'ancrer sur leurs préoccupations propres d'enseignants au sein des équipes pédagogiques de l'établissement.

#### Evolutions souhaitées du contrat d'objectifs :

- Envisager une temporalité pluriannuelle en phase avec la temporalité des établissements et les échéances des collectivités territoriales partenaires.
- Le construire sur la base d'engagements tripartites (établissement, autorité académique, collectivité territoriale).
- Passer du contrat d'objectifs au contrat d'objectifs et de moyens, en laissant aux établissements réellement la responsabilité de leurs choix et une « marge de manœuvre » significative (exemple : la détermination du nombre de divisions relève de la responsabilité de l'établissement) avec un engagement pluriannuel du rectorat.
- Les établissements doivent être à même de construire eux-mêmes leurs référentiels et tableaux de bord propres et ce avec l'appui de l'expertise de l'inspection pédagogique territoriale.

## La place de l'innovation et de l'expérimentation dans les EPLE

On a assisté à une augmentation significative du nombre d'innovations et d'expérimentations dans les EPLE. La mutualisation des pratiques se fait par le site académique et par la revue « Echanger », laquelle s'est recentrée et structurée sur les problématiques académiques. Cette réorganisation se traduit, également, par une meilleure implication des corps d'inspection dans le repérage, le suivi et la diffusion des innovations et expérimentations.

Il reste des points de vigilance :

- L'usage de deux termes distincts, innovation et expérimentation, qualifiant un même processus fait obstacle.
- L'innovation reste encore à la périphérie des apprentissages et concerne rarement le cœur des apprentissages.
- Une « certaine frilosité » à entrer dans une logique d'expérimentation ; « le jeu en vaut-il la chandelle ? » ; contraintes administratives surestimées ; difficulté à déroger aux principes normatifs forts, programmes et temps d'enseignement.
- Une difficulté à repérer les plus-values éducatives et pédagogiques.
- La nécessité de créer une culture d'encadrement commune en termes d'accompagnement du changement.

## Le pilotage partagé chefs d'établissement/inspecteurs et l'organisation territoriale en bassins.

Cette notion est reliée, par les évaluateurs, au projet d'établissement et au contrat d'objectifs.

Un constat : la procédure lancée au début du projet académique s'est heurtée à une juxtaposition de temporalités différentes. Cette tension a conduit à travailler davantage sur les dimensions structurelles et organisationnelles du contrat d'objectifs. Le cadre est maintenant défini, accepté et connu. Il reste, cependant, à aborder le rôle et le contenu du contrat d'objectifs. Pour rappel, l'existence, en 2010-2011, d'un groupe de travail inspecteurs/chefs d'établissement/DASEN a abouti à des maquettes d'aide, lesquelles ont été perçues comme un formatage des projets et des contrats, si bien que ce travail est resté dans les cartons et n'a pas eu de suite. Ces travaux sont, peut-être, sortis au mauvais moment, celui où la tension avec l'autorité académique était la plus forte. Cet état est dépassé et maintenant que des documents académiques sur le projet, le contrat, le fonctionnement des EPLE existent et sont diffusés, conviendrait-il de reprendre ces documents d'aide au pilotage ?

Si l'EPLE est un lieu du pilotage partagé, le bassin en est un autre et a été, souvent, privilégié durant la mise en œuvre de Cap2015. La place du bassin a souvent été perçue comme ambiguë et le reste pour un certain nombre de personnels d'encadrement : est-il un lieu d'échanges entre chefs d'établissement ? Entre personnels d'encadrement ? Un niveau de pilotage pour les directeurs académiques ? Les organisations très variables d'un bassin à l'autre ont souvent conforté cette ambiguïté : pas de programmation des réunions ou déplacement à la dernière minute, ce qui conduit à une présence clairsemée, programmation annuelle avec présence très régulière, voire systématique, du DASEN ou de son représentant, organisation annuelle par un bureau où sont représentés tous les personnels d'encadrement...

Les réformes en cours ont également induit des travaux de bassin qui associent tous les personnels d'encadrement ; la mise en place du socle commun, de l'histoire des arts, de la réforme du lycée (enseignements d'exploration et accompagnement personnalisé) impacte l'organisation pédagogique de l'établissement et demande une plus grande cohérence des pratiques pédagogiques au sein d'un établissement. Ces travaux sont souvent formalisés dans le cadre d'une commission de bassin et conduisent à des demandes de formations de proximité ou de bassin, formations parfois co-animées par des inspecteurs et des chefs d'établissement. C'est certainement l'évolution la plus

notable du fonctionnement des bassins ces dernières années, évolution qui montre que le bassin est un lieu important de pilotage partagé.

### **Formation des personnels :**

Plutôt que des constats, ce sont des recommandations qui ont émergé des différents débats sur ce sujet.

#### **Formation des enseignants**

- Recentrer la formation sur ce qui se passe dans la classe comme premier objet de la formation des enseignants
- Nécessité de constituer des ressources locales ou académiques
- Articuler l'exploitation des ressources académiques aux besoins de proximité (experts de haut niveau)

#### **Formation de l'encadrement.**

Deux idées fortes sous-tendent l'évolution de la formation initiale et continue des personnels d'encadrement sur deux registres distincts :

- Augmenter de façon significative la part dévolue à cette formation
- Développer la formation inter-catégorielle avec une entrée par thématique et non par corps ; cette inter-catégorialité doit aller jusqu'à y intégrer également les enseignants

### **Éléments transversaux**

Lors de la réunion de l'encadrement du 19 décembre 2012, plusieurs idées ont, de façon récurrente, structuré les échanges de la matinée ; elles peuvent constituer des perspectives de réflexion pour le nouveau projet académique.

#### **Changer de paradigme de gouvernance.**

Les chefs d'établissement ont exprimé la nécessité de concevoir davantage la gouvernance académique à partir des problématiques des établissements, des préoccupations des établissements, des questions pédagogiques telles qu'elles sont posées dans les établissements et des priorités des établissements.

Changer de paradigme serait de quitter une logique de gouvernance essentiellement hiérarchique et descendante pour une organisation qui intègre davantage l'autonomie et la responsabilité des EPLE.

#### **Articuler et réguler les notions d'unité et de diversité.**

Evidemment, il ne s'agit pas de générer l'indépendance des établissements (ou des chefs d'établissement), mais bien l'autonomie basée sur la notion de responsabilité. Le groupe a insisté sur la nécessaire articulation entre le cadre national et académique et le cadre de l'établissement.

Cette articulation doit être pilotée et régulée académiquement, tout en laissant et permettant aux établissements la mise en œuvre de leur autonomie.

#### **Revisiter, pour ce qui concerne la gouvernance académique, les rôles respectifs des acteurs de l'encadrement (chefs d'établissement, inspecteurs, DASEN).**

Une partie des débats a porté sur les rôles respectifs des personnels d'encadrement, chefs d'établissement, DASEN, inspecteurs, qui pourra évoluer. L'intérêt du développement d'une culture et d'une réflexion communes de l'encadrement - y compris avec les cadres des IA et du rectorat- est

souligné. La nécessité de développer des formations inter-catégorielles également, ainsi que la perspective d'y associer des enseignants.

**Les conditions du développement de l'autonomie et de la responsabilité des établissements.**

Les termes, les concepts, de CONFIANCE, AUTONOMIE, TEMPORALITE LONGUE, ont traversé les débats de façon récurrente, accompagnés d'un questionnement sur la perspective d'une déconcentration à la suite d'une poursuite de la décentralisation.