

Rapport de l'inspection pédagogique régionale de l'académie de Rennes

ETAT des LIEUX de la MISE EN PLACE DE LA REFORME

DANS LES LYCEES de l'ACADEMIE DE RENNES – PERSPECTIVES

Décembre 2010

Ce rapport repose sur la visite en « inspection croisée » de **59** lycées publics d'enseignement général et technologique de l'académie de Rennes par des équipes de trois à quatre IA-IPR ou IEN-IO. Ces « inspections croisées » ont été réalisées essentiellement durant la période du 15 novembre au 15 décembre, centrées sur l'observation de séances d'accompagnement personnalisé et d'enseignements d'exploration en classe de seconde et complétées par des entretiens avec tous les acteurs (élèves, enseignants, équipes de direction, CPE...).

Il s'agit d'un regard partiel sur la mise en place de la réforme du lycée, qui ne vise pas à en faire le bilan. Il entend repérer des éléments intéressants construits par les différentes équipes d'établissements et aider à les mutualiser. Les commentaires de l'inspection pédagogique les mettent en relation avec les évolutions attendues du système éducatif.

La réforme a été mise en place dans tous les lycées publics visités. Dans certains établissements, la réflexion sur la mise en place de la réforme a débuté assez tôt et impliqué la totalité des personnels. Le rôle pédagogique des chefs d'établissement s'en est trouvé conforté.

SOMMAIRE

1ère PARTIE : ETAT DES LIEUX, L'ORGANISATION DES NOUVEAUX ENSEIGNEMENTS	3
1-1- ETAT DES LIEUX	3
1-1-1 <i>Accompagnement personnalisé</i>	3
1-1-2 <i>Enseignements d'exploration</i>	6
1-2- PILOTAGE	7
1-3- MODALITES ET NATURE DE L'INFORMATION/COMMUNICATION AUX ELEVES ET FAMILLES	8
1-3-1 <i>Enseignements d'exploration</i>	8
1-3-2 <i>Information en classe de 2^{nde}</i>	8
2e PARTIE : ETAT DES LIEUX, LES ASPECTS PEDAGOGIQUES	9
2-1- <i>PREPARATION de l'année / CONCERTATION au sein des équipes</i>	9
2-2- <i>les formes pédagogiques de l'accompagnement personnalisé</i>	11
2-3- <i>les formes pédagogiques des enseignements d'exploration</i>	12
2-4 <i>Liens avec le parcours d'orientation</i>	13
2-5- <i>Evaluation</i>	15
3ème PARTIE : BILAN et PERSPECTIVES	16
3-1 LES POINTS DE VIGILANCE.	16
3-1-1 <i>Innovation majeure de la réforme, l'accompagnement personnalisé</i>	16
3-1-2 <i>La question de l'évaluation est posée d'une façon nouvelle au lycée par les enseignements d'exploration</i>	19
3-1-3 <i>La question de l'orientation reste encore intégrée variablement</i>	20
3-2 IL RESTE DES QUESTIONS D'ORGANISATION ET DE PILOTAGE.	21
3-3 QUELQUES OUTILS A DIFFUSER	22
Conclusion : installer la réforme, dans la durée, sous la responsabilité pédagogique du chef d'établissement, les enjeux	23

PREMIERE PARTIE : ETAT DES LIEUX, L'ORGANISATION DES NOUVEAUX ENSEIGNEMENTS

Dans la grande majorité des établissements, des consultations sur la mise en place de la réforme du lycée ont commencé au cours de l'année scolaire 2009-2010.

Ces consultations poursuivaient plusieurs objectifs :

- placer au premier plan la réflexion pédagogique pour ne pas piloter le dispositif par la structure
- favoriser l'adhésion des acteurs, la dynamique des équipes en évitant de les bloquer sur des points moins essentiels à ce moment de l'année
- faciliter le travail d'organisation pédagogique et la mise en œuvre à la rentrée

Une majorité des enseignants en charge de l'AP et/ou des EE s'est positionnée volontairement sur ces dispositifs. Dans quelques cas, ce sont les chefs d'établissements qui ont désigné les professeurs (par manque de volontaires, pour ouvrir sur un maximum de disciplines ou pour compléter des services). Des organisations tardives (à la rentrée de septembre) ont été imposées par des modifications de dernière minute des structures, et l'implication, parfois forcée, de quelques nouveaux arrivants dans ces enseignements.

1-1 ETAT DES LIEUX

1-1-1 Accompagnement personnalisé

Données quantitatives :

Pour prendre en compte les différents domaines couverts par l'accompagnement personnalisé et assurer 2 heures à chaque élève, il faut mobiliser des moyens pris sur la DGH (heures poste + HSA) ; il n'est pas tenu compte des HSE qui peuvent venir abonder l'enveloppe dédiée à l'accompagnement personnalisé.

Les informations rassemblées à l'échelon académique font apparaître les éléments suivants :

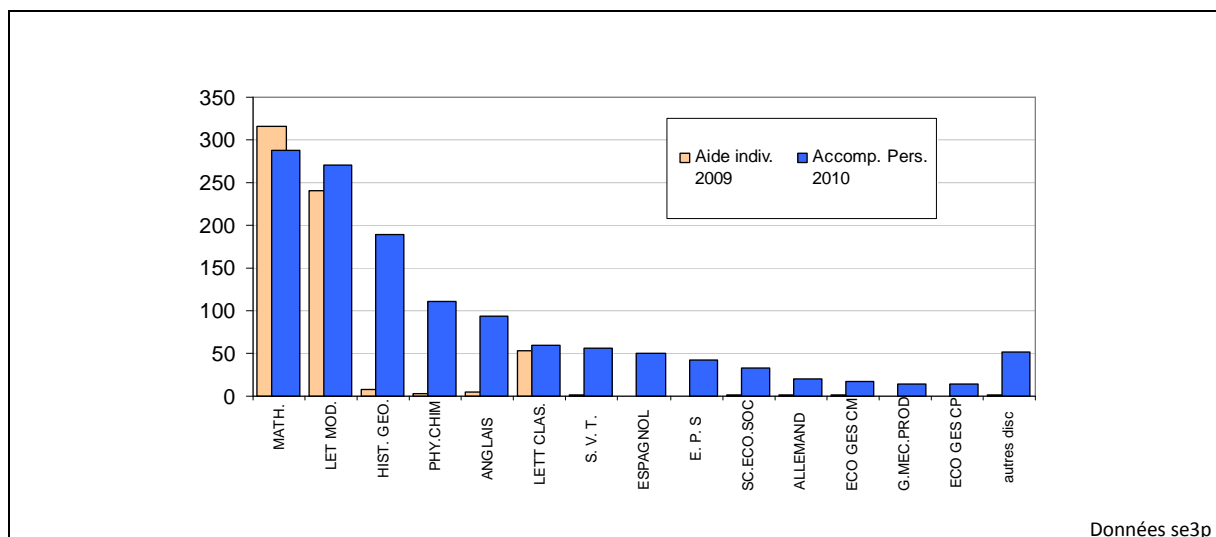
- S'agissant du volet heures postes + HSA, l'accompagnement personnalisé mobilise **1310,07 heures** sur un total de 18 890 heures enseignées (soit **6,94%**). Cela correspond, en moyenne, à environ **3 heures par division**. Ce pourcentage varie de 1,63% à 14,53% de la DGH- ce qui représente un écart considérable et témoigne de choix différents au sein des lycées.

- S'agissant du nombre d'heures par classe :

- ✓ 1 lycée sur 10 mobilise 1 heure d'enseignement ou moins par classe
- ✓ 2 sur 10 environ 2 heures par classe
- ✓ 4 sur 10 environ 3 heures par classe
- ✓ 3 sur 10 mobilisent 4 heures et + par classe

(Ces données n'intègrent pas l'utilisation éventuelle d'heures supplémentaires effectives.)

- ⇒ Ces 1310 heures sont réparties majoritairement entre les professeurs de mathématiques, de français, précédemment impliqués dans l'aide individualisée, de langues et d'histoire géographie (plus de 55% des heures). Néanmoins, l'AP s'est ouvert aux enseignants d'autres disciplines comme le montre le graphique suivant.



Commentaire de l'inspection pédagogique :

Même si tout ne dépend pas des seuls moyens mobilisés, dans les cas où il n'a **pas** été possible de mobiliser **plus de 2 heures d'enseignement** (ce qui correspond à un pourcentage de **4,5% de la DGH**), la situation pour les professeurs qui ont à mettre en place l'accompagnement personnalisé est extrêmement difficile.

De nombreux établissements ont recherché une organisation permettant de donner du sens à ce dispositif en actionnant plusieurs leviers :

- **Le positionnement du créneau** en milieu de journée et/ou de semaine **dans l'emploi du temps** des élèves (signal fort envoyé aux élèves et leurs familles quant à la place qui est celle de l'accompagnement personnalisé).
- **L'organisation en groupes à effectifs réduits.**
- **L'implication d'un nombre important de professeurs.**
- **La place prise par l'équipe éducative : enseignants, professeurs documentalistes, CPE, ASEN, COPsy...**
- **Une place privilégiée attribuée au professeur principal.**
- **La recherche de coordination du dispositif.**

En revanche, l'organisation repérée est très variable d'un établissement à un autre car la mise en place prend en compte des aspects logistiques (nombre de salles disponibles, emploi du temps des professeurs, nombre d'élèves) et repose également sur la vision dominante que les équipes ont de l'AP (soutien, approfondissement, orientation).

Commentaire de l'inspection pédagogique :

On relève quelques lycées où **la réponse apportée ne correspond pas à la demande institutionnelle** : reconduite de l'aide individualisée disciplinaire pour une partie des élèves, alors que les autres élèves sont libérés. **L'accompagnement personnalisé est dû à tous les élèves à hauteur de 2 heures hebdomadaires.**

Programmation annuelle et régulation du dispositif d' « Accompagnement personnalisé » en cours d'année

Trois modalités peuvent être présentées :

- **Pas de planification sur le contenu : chaque enseignant en charge de l'AP décide de son contenu chacun dans sa classe.** Cette modalité vaut généralement là où les emplois du temps des classes ne sont pas alignés en barrette.
 - ⇒ intérêt : souplesse
 - ⇒ contraintes : lecture compliquée pour les élèves, contrainte d'espace disponible

- **Les deux heures sont fléchées pour tous** (1ère heure organisée et généralement prise en charge par le professeur principal, 2ème heure disciplinaire ou transversale dédiée au soutien, à la méthodologie...). Chacun organise son contenu ou des séquences sont préparées en commun.
 - ⇒ intérêt : possibilité de prendre en charge tous les pans de l'AP
 - ⇒ contrainte : durée des séances limitée à 1 heure

- **Un planning de l'AP est préparé collectivement, par périodes,** avec mise en barrette des classes ou non.

Dans ce cas, l'année est découpée en 5 ou 6 périodes, avec pour chacune des objectifs spécifiques (méthodologie, soutien, orientation, projets pluridisciplinaires...). Un lycée a quant à lui programmé un premier bloc de septembre à décembre (« devenir lycéen ») puis un second de janvier à juin (soutien, approfondissement)

Les élèves ont le planning et s'inscrivent à partir des besoins exprimés, leurs envies

 - ⇒ intérêt : un programme de consensus « pour tous », possibilité de personnaliser
 - ⇒ limites : difficulté à prendre en compte les besoins des élèves

Commentaires de l'inspection pédagogique :

Le BO précise les différents volets de l'AP : soutien, approfondissement, orientation, méthodologie, nous les retrouvons dans les lycées de l'académie à des degrés divers ; mais, parfois, l'accompagnement personnalisé apparaît comme une simple reconduction de l'ancien dispositif d'Al.

Pour trouver un équilibre entre les différents volets de l'AP, une certaine souplesse s'avère indispensable.

De nombreuses équipes enseignantes ont perçu rapidement la nécessité de recenser les besoins des élèves et par conséquent d'avoir des temps de dialogue individualisé avec chacun d'eux. Ainsi, des **entretiens de début d'année** ont été organisés dans de nombreux établissements. Dans certains cas, ce recueil des besoins se fait à l'aide de questionnaires écrits. Si globalement la nécessité de cette rencontre avec les élèves (entretiens ou questionnaires) apparaît aux équipes, plusieurs s'interrogent sur le moment le plus opportun pour l'organiser et sur l'exploitation qui peut en être faite.

Commentaires de l'inspection pédagogique :

L'adaptation du dispositif à l'évolution des besoins des élèves n'est pas toujours facile à prendre en compte dans un enseignement qui s'adresse à tous les élèves ; elle correspond cependant à la demande des élèves. Il importe de définir des modalités permettant d'ajuster en cours d'année le travail proposé aux élèves, par exemple lors des conseils de classe, lors des réunions d'équipes de classe, en s'appuyant sur le repérage des besoins de l'élève par des questionnaires, un carnet de bord, les évaluations disciplinaires...

La réforme du lycée prévoit un autre dispositif : le **tutorat**.

Les établissements et les enseignants n'ont pas encore investi cette modalité, mis à part un lycée où 3 professeurs ont une demi-heure chacun dans leur EDT. En revanche, nous notons l'institution d'un professeur référent pour tous les élèves dans quelques établissements.

Commentaires de l'inspection pédagogique :

Pour les élèves, la personnalisation passe souvent par le tutorat. Cette réponse prévue par la réforme du lycée suppose le volontariat des élèves et des adultes, et pour l'instant elle reste peu utilisée car les enseignants ont de la peine à situer le tutorat dans leur champ d'activité professionnelle. Cela justifierait une action spécifique de formation académique...

1-1-2 Enseignements d'exploration

La variété de l'offre dépend essentiellement des spécificités du corps enseignant en place dans l'établissement, elles-mêmes liées aux structures existantes.

Les deux enseignements d'économie sont proposés dans la plupart des lycées, mais rares sont ceux où un professeur intervient hors de sa discipline d'origine (dans ce cas, le plus fréquemment, il s'agit d'un professeur d'économie gestion qui intervient en SES).

Constats académiques et nationaux

Enseignements d'exploration	Données nationales (ministère)	Données académiques (se3p)
Etablissements proposant SES et PFEG	92%	98,3 %
Choix des élèves (<i>lecture : pourcentage de lycées proposant l'enseignement d'exploration</i>)		
SES	85%	87%
PFEG	22%	24,2%
Un deuxième EE en économie (SES + PFEG)	7%	11,2%
MPS	30% (92% des lycées)	40,4%
LS	15% (82% des lycées)	17,4%
Sciences de l'ingénieur	10,80% (46% des lycées)	8,9%
Création et activités artistiques	7%	5,5%
CIT	6,24% (35% des lycées)	2,4%

En ce qui concerne les autres enseignements, les établissements ont recherché les modalités optimales compte tenu de leurs contextes et spécificités. **L'offre est plus variée dans les lycées ayant des sections technologiques**, certains allant même jusqu'à proposer des enseignements semestriels afin que les élèves puissent découvrir plusieurs champs d'activité. Quelques enseignements d'exploration ne figurant pas au BO ont été institués, souvent pour prolonger les offres d'options de ces lycées.

La réflexion sur **l'annualisation des heures** s'est fort logiquement engagée et certains lycées ont choisi de mettre les EE en place à raison de **2h hebdomadaires** pendant 27 semaines, cette modalité permettant d'introduire de la souplesse dans le planning de l'année, de programmer des visites d'entreprises, des interventions de professionnels et de dégager des temps de travail concerté en début d'année scolaire (ces temps de préparations communes concernent essentiellement MPS et LS, pour les autres EE les professeurs préparent, le plus souvent, de manière disciplinaire seuls leurs séances).

Les effectifs dans les différents EE sont très variables. Dans les choix pour répartir les heures à effectifs réduits, les enseignements d'exploration n'ont pas toujours été prioritaires. On note, tout de même, des disparités selon les EE : les groupes de LS ou MPS sont, en général, autour d'une vingtaine d'élèves, alors que pour PFEG et, surtout, SES, l'enseignement est dispensé en classe entière. Certains établissements ont affecté des moyens supplémentaires, pris sur les DGH, pour permettre de la co-animation dans des enseignements où elle n'était pas a priori envisagée initialement.

Enfin, la mise en œuvre de ces enseignements d'exploration est facilitée par la **mise à disposition de salles spécifiques** telles que les laboratoires de sciences, les salles informatiques, le CDI, les amphithéâtres (quand des groupes de LS se retrouvent pour des débats ou des plaidoiries publiques sur des thèmes d'actualité).

Commentaires de l'inspection pédagogique :

La constitution de groupes à effectifs réduits ne se justifie pleinement que dans les cas où les élèves sont mis en activité de recherche au cours de la séance d'enseignement d'exploration. L'organisation de l'EE sur des plages de 2h voire de 3h peut favoriser ponctuellement, par le temps donné à l'élève, les activités de recherche en autonomie, pour lesquelles les élèves peuvent être mis au travail hors de la présence d'un enseignant.

1-2- PILOTAGE

La coordination, quand elle est organisée, est essentiellement attribuée aux professeurs principaux. Certains professeurs se sont portés volontaires pour assurer cette coordination. Des lycées ont choisi d'identifier des référents pour la mise en œuvre de l'AP suivant le type d'activités envisagées: professeur principal / professeur documentaliste / COPsy / CPE / professeur de lettres, professeur de mathématiques...

Les enseignants sont confrontés à une **difficulté forte** : dégager des **temps de concertation** pour permettre au dispositif de fonctionner (temps de préparation, d'organisation, d'analyse, de bilans intermédiaires avec les élèves ou entre enseignants, temps de réflexion sur l'évaluation, sur la meilleure prise en compte des besoins et attentes des élèves en AP...).

Des **modalités de travail « informelles » se mettent en place** : échanges par courriels, travail sur des trous dans les emplois du temps, formation de binômes ou trinômes pour poursuivre le travail au-delà des réunions collectives.

L'évaluation de l'efficacité de l'organisation des nouveaux enseignements mis en place n'a que **rarement** été **envisagée, à ce jour**, dans les établissements. Ils sont à l'heure actuelle centrés sur la mise en œuvre et le contenu des séances. A noter cependant qu'un lycée s'est fixé des objectifs et des indicateurs (notes des élèves, taux de redoublement en seconde) pour mesurer l'efficacité des dispositifs mis en place. Ce lycée a choisi de mener en parallèle deux dispositifs différents en AP afin de choisir en juin 2011 au vu des résultats obtenus.

Commentaires de l'inspection pédagogique :

Ces dispositifs nécessitent d'organiser la **coordination** pour assurer une cohérence interne à chaque dispositif, une cohérence globale de l'ensemble et une cohérence au sein de la classe avec les enseignements de tronc commun.

Le BO spécial N°1 du 4 février 2010 note l'obligation d'une **évaluation interne des dispositifs** en fin d'année.

1-3- MODALITES ET NATURE DE L'INFORMATION/COMMUNICATION AUX ELEVES ET FAMILLES

1-3-1 Enseignements d'exploration

Les entretiens avec les élèves ont révélé globalement un **déficit d'information dans les collèges l'an passé**. Au premier trimestre 2010, les équipes enseignantes n'avaient pas d'information suffisamment stabilisée pour éclairer convenablement les collégiens. Les journées « portes ouvertes » organisées dans les lycées ont largement participé à cette information nécessaire aux choix éclairés des lycéens. Les élèves se sont déterminés en tenant compte de projets d'orientation déjà construits, de souhaits de découvrir, par élimination ou au hasard sans connaître les contenus et finalités.

1-3-2 Information en classe de 2^{nde}

- VERS LES PARENTS :

Des élèves rencontrés ont évoqué la **difficulté pour leurs parents à comprendre la réforme** du lycée, le dispositif global n'est pas toujours lisible pour les parents.

Quelques initiatives à signaler :

- un courrier envoyé le soir de la rentrée, ou une réunion le soir de la rentrée pour présenter le fonctionnement en AP/EE
- un livret de compétence est transmis aux parents. Mais élèves et parents sont sceptiques sur son utilité. La transmission doit être accompagnée d'un temps d'explication, collectif ou individuel.
- des entretiens avec PP, parents et élèves, pour ceux identifiés en difficultés

- VERS LES ELEVES :

La réflexion sur l'évaluation des élèves et sur les indications à mettre dans le bulletin n'est pas encore aboutie dans de nombreux lycées. Il semble que quand l'idée d'exploration est acceptée par les enseignants (LS et MPS) les compétences sont évaluées par des appréciations (les productions étant parfois notées) mais qu'en SES, beaucoup d'enseignants semblent vouloir éclairer les choix d'orientation par une note trimestrielle (enseignement de prédétermination).

Les élèves rencontrés lors des inspections croisées se sont emparés différemment de l'AP et des EE. Certains sont sceptiques voire critiques sur les contenus, pour diverses raisons :

- manque de prise en compte de leurs besoins ; le soutien reste, pour certains élèves, la seule demande porteuse de sens
- AP essentiellement disciplinaire (suite des cours, préparation de devoirs...)
- absence de présentation claire des objectifs de l'AP et EE / les bons élèves ne perçoivent pas l'utilité de l'AP (et dans certains cas, certains sont libérés pendant les heures d'AP)

Commentaires de l'inspection pédagogique :

Les objectifs des dispositifs doivent être clairement précisés aux élèves et à leurs familles (avant l'entrée en seconde et en cours d'année de seconde). S'il semble pertinent qu'ils puissent prendre en compte les souhaits des élèves, ils doivent avant tout répondre à des besoins repérés et à la commande institutionnelle.

DEUXIEME PARTIE : ETAT DES LIEUX, LES ASPECTS PEDAGOGIQUES

2-1 PREPARATION DE L'ANNEE 2010-2011 / CONCERTATION DES EQUIPES

La **difficulté à s'organiser**, cette année, est souvent mise en avant : complexité de la conception de temps de cours différents, de l'organisation de la co-disciplinarité, multiplicité des intervenants pour l'AP qui nécessite une forte coordination ...

Deux pistes ont été explorées :

- une organisation « bouclée dès la rentrée » pour une grande partie des établissements ;
- une organisation plus schématique mais permettant de la souplesse dans les contenus pour d'autres.

De nombreuses équipes mentionnent des difficultés de deux sortes qu'il est impératif de résoudre en amont :

- un problème d'organisation (problème de locaux, de contraintes fortes des EDT élèves ou enseignants ...) ;
- le temps considérable qui est nécessaire à la conception et à la mise en place efficace, concertée et mûrie des dispositifs.

Concertation au sein des équipes :

Certains établissements ont fait le choix d'inscrire la concertation dans les emplois du temps (élèves et professeurs) sur le temps dévolu à l'AP et aux EE. Cependant, dans une majorité de cas est exprimé le **besoin de temps de concertation** pour les enseignants qui interviennent dans les mêmes dispositifs ou les mêmes classes, pour atteindre les objectifs institutionnels. D'ailleurs, l'absence de concertation et le cloisonnement disciplinaire sont vivement perçus et souvent critiqués par les élèves, qui réduisent alors rapidement l'AP à un temps de soutien disciplinaire peu adapté à leurs besoins.

Ce besoin de concertation est exprimé pour :

- l'établissement d'un diagnostic partagé ;
- la nouveauté de l'approche qui implique une réflexion pédagogique en amont (exemple de contrainte posée en préambule à la réflexion collective: les compétences travaillées, à partir d'exemples pris dans les disciplines, doivent être transversales) et souvent une préparation importante
- le choix des thèmes travaillés ;
- l'articulation entre l'AP, les EE et les cours traditionnels pour éviter les redondances et enrichir chaque temps d'enseignement des apports des autres ;
- l'organisation de bilans intermédiaires.

Plusieurs équipes évoquent l'intérêt, voire la nécessité, d'**impliquer les élèves dans la conception du dispositif** : questionnaire de rentrée, évaluation diagnostique des acquis du collège, entretiens (individuels ou en petits groupes), mais aussi détermination des thèmes.

Commentaires de l'inspection pédagogique :

1- Une **réflexion pédagogique partagée** est nécessaire pour que les pratiques professionnelles des enseignants d'un même établissement gagnent en cohérence et en efficacité ;

2- La **concertation** à différents moments (en amont et durant l'année) et le travail collaboratif apparaissent une **condition indispensable** pour la réussite de la mise en place de ces dispositifs ;

3- La **compréhension par les élèves des objectifs** du dispositif est un gage de réussite ;

4- L'expérimentation, lorsqu'elle a eu lieu, a installé la conviction que l'on peut **travailler en interdisciplinarité de manière efficace**, en décloisonnant les classes et selon d'autres entrées que la seule lettre des programmes ;

5- **Les choix organisationnels opérés jouent un rôle déterminant** dans la réussite du projet et influent manifestement sur les pratiques pédagogiques (attribution des salles en fonction des projets, durée semestrielle des actions pour faire simple et souple, barrettes pour permettre des ajustements).

L'établissement d'un diagnostic partagé apparaît souvent difficile à concevoir, à mettre en œuvre et à exploiter. Dans certains établissements et dans certains enseignements, les équipes sont parvenues néanmoins à construire de véritables projets interdisciplinaires (chaque moment d'enseignement permettant des références explicites aux autres disciplines) prenant en compte le projet de l'élève, allant jusqu'à l'expérimentation de pratiques innovantes comme la co-disciplinarité (dans ses différentes formes, dont la co-animation) qui apparaît très largement comme une modalité de travail intéressante.

Une réflexion s'est engagée sur un certain nombre de notions

- la notion de compétence (très inégalement comprise ou maîtrisée). Lorsqu'une approche par compétences est réellement mise en œuvre, l'accueil par les élèves est très positif ;
- **la notion d'activité de l'élève** (souvent confondue avec l'accomplissement de tâches plus ou moins encadrées) ;
- la notion d'accompagnement de l'élève ;
- **la notion d'exploration** dans les enseignements d'exploration.

Les liens entre les enseignements (EE, AP, cours traditionnel...) ne sont pas toujours envisagés pour l'instant (quelle prise en compte par l'accompagnement personnalisé des découvertes faites dans les deux enseignements d'exploration, compétences attendues, cursus et activités professionnelles ?)

Commentaires de l'inspection pédagogique :

Lorsque les séances d'AP sont pensées en termes de construction de compétences (ce qui ne représente pas le plus grand nombre de cas), l'effet obtenu est sensible tant aux professeurs qu'aux élèves. Il s'y déploie de **véritables innovations** tant dans la forme (formes sociales de travail, espaces de travail, animation ...) que dans le fond (contenus d'enseignement), qui sont centrées sur les besoins réels et l'activité d'apprentissage de l'élève. Il en est de même dans les **EE, qui gagnent à être conçus de manière interdisciplinaire** comme la réalisation d'un projet et à être scénarisés.

En revanche, l'écart entre les intentions affichées et une pratique traditionnelle comme entre les pratiques enseignantes elles-mêmes est très sensiblement perçu par les élèves et le manque de cohérence entraîne souvent incompréhension et rejet du dispositif.

Dans l'ensemble, **une plus grande cohérence entre les différents intervenants et entre les différents dispositifs est nécessaire**, aussi en termes d'aide à l'orientation.

2-2 LES FORMES PEDAGOGIQUES DE L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE

Beaucoup de professeurs ne perçoivent le sens de l'AP que dans le cadre d'un accompagnement traditionnel (AI, modules...). L'intérêt de développer des apprentissages méthodologiques et sociaux plus que les seuls aspects disciplinaires n'est mis en avant que par une minorité. Dans un certain nombre de situations, **l'AP disciplinaire ne se distingue pas de l'AI** ou d'un module. Il est vécu comme des explications complémentaires aux cours, une opportunité de travailler sur ses erreurs, ou encore une aide méthodologique proposée sans rapport avec les besoins des élèves, surtout lorsqu'il a été attribué de manière systématique à des disciplines considérées comme fondamentales (français et mathématiques) et « fléchées ».

Les **formes de travail les plus abouties privilégient le travail collaboratif des élèves**, mené à l'aide d'outils bien adaptés (questionnaire diagnostic, bilan individualisé de mi-trimestre)

- Une place importante est faite à la réflexivité, à la recherche et à l'expérience à travers des situations complexes.
- On y rencontre des activités faisant appel à la différenciation et à l'autonomie.
- Le travail est mené au rythme des élèves et de leurs besoins, parfois dans le cadre d'ateliers semestriels choisis par les élèves.
- Dans certains cas, un cahier de bord est renseigné, identifiant ce qu'a fait l'élève et les compétences qu'il a travaillées et lui permettant de mener une réflexion sur son activité.

Les **postures d'enseignement sont très diverses**, de la plus classique (descendante) à un véritable accompagnement.

Les **besoins des élèves** sont difficilement pris en compte faute de diagnostic ou par suite de difficultés à exploiter le diagnostic réalisé. De ce fait, la **différenciation** en fonction des besoins des élèves est **rarement observée**, le groupe-classe ou le groupe ayant souvent la même activité (ou tâche) à effectuer.

Initialement, les **élèves sont plutôt en attente d'une aide disciplinaire « classique »** pour préparer les contrôles et revoir ce qui n'a pas été compris. Leur compréhension des enjeux scolaires de la réforme est assez floue, et reflète souvent les interrogations des équipes enseignantes. Ils s'interrogent notamment sur le sens d'un accompagnement dit « personnalisé » dont la personnalisation ne leur apparaît pas et le perçoivent parfois comme un travail supplémentaire conçu en prolongement des enseignements disciplinaires sans prise en compte de leurs besoins.

L'absence d'enjeu en termes d'évaluation renforce la motivation et permet aux élèves de se sentir plus à l'aise.

Commentaires de l'inspection pédagogique :

La sens des nouveaux dispositifs est encore très inégalement perçu, tant par les enseignants que par les élèves et leurs familles. La tendance au repli sur la discipline et les apprentissages qui lui sont spécifiques est encore répandue, d'autant plus qu'une partie des élèves y paraît favorable.

L'AP est donc le domaine qui donne à voir les **écarts les plus importants d'une classe à l'autre** : d'une pédagogie frontale à un véritable accompagnement. Lorsqu'il s'appuie sur un projet pensé et abouti, construit autour d'une claire perception de la notion de compétence, il recueille l'adhésion des élèves et des professeurs qui apprécient la possibilité de travailler autrement et la relation différente à l'élève. Dans le cas contraire, il est au mieux perçu comme un soutien disciplinaire (mais dans des conditions moins satisfaisantes que l'AI ou les modules), au pire comme une perte de temps.

La dimension d'aide à l'**orientation** et à la **construction d'un projet personnel** est **le plus souvent occultée** par les aspects de soutien et, parfois, d'approfondissement, plus familiers aux enseignants.

Toutefois, l'accueil des élèves est très positif lorsque les équipes enseignantes se sont impliquées dans une approche par compétences, prenant en compte les besoins et les attentes des élèves, et ont adopté de nouvelles façons de travailler les impliquant activement dans la construction de connaissances et le développement de capacités, en expliquant clairement les objectifs.

2-3- LES FORMES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNEMENTS D'EXPLORATION

Les EE sont **globalement mieux appréhendés dans leurs spécificités par les professeurs et mieux compris par les élèves**. Ils sont perçus comme des enseignements vivants, plus approfondis, plus libres qui ciblent les aspects méthodologiques et, à un degré moindre, les aspects sociaux. Ce sont des façons d'enseigner différentes qui génèrent certes des difficultés de conception et d'organisation, mais qui semblent prometteuses. La notion de plaisir est également évoquée.

Les **EE** (notamment MPS, Littérature et Société, SI et CIT ...) **donnent souvent lieu à une recherche** pour donner du sens, au travers d'approches originales et de projets d'équipe. Le traitement de thèmes ancrés dans l'environnement immédiat ou dans l'actualité offre un cadre intéressant pour la construction et le développement de capacités, qui ne sont cependant pas toujours clairement identifiées.

En fonction du degré d'anticipation, les **pratiques observées sont très diverses**. C'est un moment encore souvent perçu comme assez peu différent du cours, durant lequel le professeur peut cependant adopter une posture différente (sauf, le plus souvent, dans le cas particulier des SES). Les pratiques oscillent donc entre un prolongement du cours traditionnel et une prise de risque plus importante de la part des professeurs, dans l'esprit des TPE, parfois en s'appuyant sur des projets antérieurs.

L'absence d'enjeu en termes **d'évaluation** chiffrée peut être un peu déstabilisante au début, mais elle renforce le plus souvent la motivation et permet aux élèves de se sentir plus à l'aise.

Les logiques d'apprentissage, lorsqu'elles sont pensées dans l'esprit de la réforme, sont des logiques expérimentales, d'investigation, de recherche, de déduction et de confrontation, mises en œuvre dans le cadre de démarches de projet. La notion de compétences est toutefois encore peu explicite, en dépit de la création d'un terrain favorable à leur construction.

La dimension de découverte des cursus et des activités professionnelles est très rarement prise en compte.

Dans certains cas, l'organisation des dispositifs d'apprentissage s'appuie sur des aménagements d'espaces de travail, sur des groupes favorisant l'interaction de la communication, sur des manipulations, des expériences, des recherches autonomes, des activités faites en partie à l'extérieur et sur l'utilisation de l'internet.

La **part de transmission demeure importante** pour d'assez nombreux EE observés. La trace écrite est souvent peu importante et peu formalisée.

Les enseignants qui s'engagent dans l'esprit du dispositif se placent plus aisément dans une posture d'accompagnement et adoptent plus fréquemment des formes d'enseignement variées dans le cadre d'une co-disciplinarité effective (notamment en pratiquant la co-animation).

Les **élèves accueillent volontiers les nouvelles modalités de travail** proposées (expérimentations, manipulations, débats ...) et prennent plus souvent une part active aux apprentissages, leur autonomie et leur capacité d'initiative étant davantage sollicitées dans le cadre d'un guidage léger. Ils apprécient la co-animation des enseignants. L'autonomisation et la mutualisation sont souvent des moyens de construire des compétences, même si celles-ci sont souvent peu explicitées. Ils ont cependant des difficultés à percevoir la dimension exploratoire des EE.

Commentaires de l'inspection pédagogique

Dans l'ensemble, **l'intérêt et la nouveauté des EE sont mieux perçus par les enseignants et par les élèves que ceux de l'AP**. Pour les équipes qui se sont emparées du nouveau dispositif, ils offrent la possibilité de mettre en œuvre des démarches de projet à travers des dispositifs souvent inventifs, centrés sur l'activité des élèves.

Le caractère exploratoire n'est pas toujours bien perçu, mais représente un point fort dans la mesure où les professeurs s'efforcent de développer l'appétence des élèves. La notion de compétence demande encore à être explicitée, même si elle est déjà présente « en creux » dans les activités proposées.

Les EE représentent donc bien un terrain favorable à l'innovation pédagogique, apprécié par les élèves lorsqu'ils ont conscience des objectifs et des modalités de travail différents qu'ils entraînent.

2-4 LIENS AVEC LE PARCOURS D'ORIENTATION

Le plus souvent, les EE ont été choisis par les élèves en fonction de leur espoir d'accéder à une série spécifique.

La **dimension de contribution à l'orientation** est **peu présente** dans les échanges et dans les projets analysés.

Dans l'AP comme dans les EE, les enseignants envisagent essentiellement un travail sur des capacités méthodologiques en vue de contribuer à des choix de filières. Les cursus d'étude et les champs professionnels sont peu abordés dans ce cadre.

Parfois, lorsqu'elle est prise en compte, l'orientation est envisagée de manière séparée et est confiée au professeur principal. Elle prend souvent la forme de fiches-métiers.

Dans quelques établissements, on peut néanmoins trouver une plus grande prise en compte de la dimension « parcours d'orientation » :

- volet orientation très important dans l'AP : « projet personnel des classes de seconde », par groupes, qui consiste à faire travailler aux élèves des capacités méthodologiques (tri, classement, organisation d'informations, présentation orale organisée avec un diaporama, etc.) et de responsabilisation (planifier, gérer un projet, coopérer, etc.) pour présenter un métier ou une filière librement choisis

- une semaine bilan d'orientation inter-trimestrielle (entretiens individualisés, table ronde, ateliers découverte, témoignages)
- une proposition de stage de 15 jours au mois de juin, suivi d'un rapport présenté en début de classe de première ...
- certaines équipes réfléchissent à la construction d'un référentiel de compétences clés pour s'orienter.

Une **typologie des modes de fonctionnement** se dessine, autour de **quatre pôles**, permettant de commencer à identifier ce sur quoi tous les établissements bloquent, et ce sur quoi les avancées existent (nous donnant des points d'appui pour donner à voir des pratiques pertinentes).

1. Des lycées qui n'ont évoqué à aucun moment la prise en compte de la dimension orientation lors de l'inspection croisée
2. Des lycées où la dimension orientation semble présente, mais déléguée aux COP, CPE...
3. Des lycées où l'orientation semble donner lieu à des activités « sporadiques », liées à des initiatives isolées
4. Des lycées où la dimension orientation semble être un axe structurant de l'accompagnement personnalisé, avec des activités lisibles, mais le plus souvent centrées autour d'un seul pôle (métier, ou bilan), et non référées à l'ensemble des objectifs d'apprentissage susceptibles d'aider les lycéens à traiter la situation problème que constitue le choix de série de baccalauréat .

Au-delà de cette typologie, les **activités proposées aux élèves** sont presque partout des **activités de production**. Elles **n'y associent que rarement des activités de type réflexif**.

Même lorsque de la place est laissée à la découverte des métiers, les enseignants s'interrogent sur leur capacité à intervenir dans ce champ.

Beaucoup d'élèves ne voient pas l'intérêt de réfléchir à l'orientation « quand on ne sait pas ce que l'on veut faire »

Commentaires de l'inspection pédagogique

On s'inscrit souvent dans une **logique d'offre plus que dans une logique de besoins**. La dimension d'orientation est encore largement envisagée de manière isolée au sein de l'AP ou dans les EE, les situations observées témoignant d'une réelle difficulté à concevoir et à organiser des dispositifs d'aide à l'orientation qui reposent sur un corpus d'objectifs, de contenus et de démarches.

Ces constats posent la nécessité d'une réflexion sur ce qui « fait obstacle » pour que les équipes engagent un tel travail dans le champ de l'orientation, notamment en abandonnant la référence systématique à la notion de projet professionnel, alors même que ce qui est en jeu est le parcours de l'élève.

Pour permettre aux élèves de s'approprier des clés de lecture et des outils pertinents pour comprendre et se situer dans leur parcours, il apparaît nécessaire de **développer des activités réflexives**.

La question dominante est donc : comment relier les démarches d'enseignement aux capacités à s'orienter ?

2-5- EVALUATION

Du fait de l'absence de notation, la **finalité de l'évaluation en AP et en EE est objet de débats** (NB : les SES représentent un cas particulier, les professeurs annonçant leur volonté de procéder à des évaluations chiffrées).

Beaucoup de professeurs éprouvent des difficultés à se décentrer de l'évaluation classique, dans le cadre de la discipline, pour évaluer par compétences. Ils sont toutefois dans l'ensemble plutôt d'accord sur le principe d'une évaluation par compétences, même s'ils ont du mal à en définir les contours pour la rendre lisible, pertinente et efficace.

Certains enseignants maintiennent le principe des notes, mais en ne retenant que « les bonnes ». Des notes apparaissent parfois sur les bulletins, affectées d'un coefficient « zéro ». Des professeurs (mais aussi de nombreux élèves) craignent que l'absence de note ne discrédite ou ne dévalorise les enseignements (également aux yeux des parents d'élèves). Certains évoquent un **risque paradoxal** : la non notation pourrait conduire à renforcer le poids des disciplines du tronc commun dans la décision d'orientation.

Quand il y a plusieurs intervenants dans un enseignement d'exploration, le temps limité en présence des élèves apparaît comme un « obstacle » à l'évaluation.

Certaines équipes ont élaboré des outils d'évaluation pour tenir compte des nouvelles attentes dans ce domaine :

- fiche de suivi
- cahier de bord
- outil de communication numérique...

On observe que le **principe de l'évaluation par compétences fait son chemin dans l'esprit des professeurs**. Elle commence à être envisagée comme une activité d'apprentissage, l'élève devant apprendre à se situer dans ce qu'il fait. Les tentatives de mise en œuvre de formes diverses d'auto-évaluation en témoignent.

Enfin, **le rôle et la place de l'élève dans l'évaluation** ne sont que rarement envisagés car le principe même fait débat chez les enseignants. Plusieurs établissements ont néanmoins entamé une réflexion sur l'auto-évaluation.

Les élèves considèrent qu'ils apprennent mieux ainsi que dans les enseignements du tronc commun car « les notes provoquent du stress ». Ils travaillent pour eux et sont majoritairement investis lors des séances même si l'absence de notes en EE peut inciter certains au relâchement.

Commentaire de l'inspection pédagogique

La **question de l'évaluation est indissociable de l'approche par compétences**. Elle renvoie aux interrogations sur l'objet de l'évaluation, ses critères, l'assimilation évaluation/notation. Cette réflexion est parasitée par le statut que confère la note à un enseignement et par la perception qu'en ont les élèves (et les parents), notamment en termes de motivation.

Dans le cadre d'une aide à l'orientation, l'évaluation des compétences développées dans les enseignements d'exploration doit permettre aux lycéens de prendre conscience des compétences acquises et celles restant à acquérir et des progrès accomplis. Elle devrait leur donner les moyens de mieux appréhender les exigences des différentes séries de baccalauréat (les compétences qui y sont développées, les pré-requis nécessaires pour y réussir...)

TROISIEME PARTIE : BILAN ET PERSPECTIVES

Les inspections croisées ont globalement révélé **un engagement important des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme du lycée**. Rares sont les établissements vraiment restés en marge.

Le volontariat des enseignants s'est accompagné d'autres aspects plus nouveaux, comme :

- la large palette des disciplines concernées,
- le développement d'une réflexion sur l'organisation du temps scolaire
- la place des nouveaux dispositifs,
- une réflexion collective sur l'évaluation, assez peu habituelle au lycée.

Parallèlement, l'implication des élèves dans leurs choix est devenue un objet d'interrogation, sinon un élément toujours pris en compte. Par ailleurs, accompagnement personnalisé et enseignements d'exploration ont à l'évidence une fonction « libératrice », à la fois dans leur organisation, dans les pédagogies mises en œuvre et dans une nouvelle façon de penser le rapport au disciplinaire. Enfin, **les enseignants sont en train de se réapproprier la question de l'orientation** qui n'est plus seulement conçue comme l'affectation au regard des notes dans une série ou comme une somme de connaissances sur des filières ou des métiers.

Le début de mise en œuvre de la réforme a donc bien eu un effet de levier sur le développement d'une nouvelle réflexion pédagogique dans les établissements. Pour autant, il serait illusoire de croire que tout a été réglé dans ces deux ou trois premiers mois. Cette partie du rapport a donc pour fonction d'attirer l'attention sur ce qui peut permettre d'approfondir et de conforter les dynamiques engagées tout en identifiant les questions qui peuvent fonder le dialogue pédagogique au sein des établissements à propos de la réforme du lycée. Ce qui figure dans les cadres vise à donner des pistes pour la réflexion.

3-1 LES POINTS DE VIGILANCE.

3-1-1 Innovation majeure de la réforme, l'accompagnement personnalisé

Il n'a sans doute pas toujours été perçu comme tel. Il pose plusieurs séries de questions qui constituent des points clés pour sa réussite ou son échec.

Les objectifs et le rapport au disciplinaire de l'AP.

Les enseignants peuvent être tentés de reproduire l'AI à l'identique, ce qui revient finalement à donner à des élèves en difficulté des moyens ponctuels pour résoudre les problèmes qui se sont présentés. Nous sommes là dans une logique de soutien disciplinaire, dont les élèves sont demandeurs. Par ailleurs, une approche strictement méthodologique de l'AP consiste à (faire) croire qu'une fiche, une procédure seraient suffisants pour résoudre tous les problèmes. Or, **un des objectifs majeurs de l'AP consiste à aider les élèves à mieux réussir au lycée en gagnant en compétences, ce qui ne s'adresse pas qu'aux élèves en difficulté et ne se confond pas avec l'acquisition d'une méthodologie.** C'est donc sur l'acquisition d'une plus grande maîtrise de compétences que l'on doit centrer l'accompagnement personnalisé.

Compétences : ce qui distingue la réussite des élèves, ce n'est pas tant la somme de leurs connaissances que « leur capacité à les utiliser de façon pertinente dans des situations, et à savoir agir efficacement de façon durable » (Le Boterf). La compréhension formelle des exigences de la tâche à accomplir (sous la forme d'une lecture de consignes) ne se confond pas avec les actions mises en œuvre pour y répondre ... Plus on confronte les élèves à des situations variées, plus on augmente leur capacité à résoudre des problèmes et à identifier des classes de problèmes. Résoudre un problème comporte plusieurs étapes dont une phase de représentation de la situation et des tâches à accomplir, une phase d'exploration, une

phase de résolution, une phase d'analyse, de traitement et une phase de réinvestissement (de transfert).

Personnalisation et liens entre AP et situations scolaires :

Une étape importante de l'accompagnement réside dans la compréhension de la façon d'agir et d'apprendre des élèves en situation scolaire. Cette dimension est à prendre en compte. Elle peut enrichir la nature et les finalités des questionnaires et entretiens qui ont été passés en début d'année. Elle peut, face à des situations scolaires proposées en AP, déboucher sur la demande d'un retour réflexif sur la façon dont l'élève a procédé pour traiter la situation, les outils qu'il a mobilisés, les savoirs sur lesquels il s'est appuyé. Travailler à l'identification par les élèves des ressources nécessaires pour réussir est un point clé de l'AP.

Ressources : pour traiter une situation scolaire, les élèves sont amenés à utiliser deux grands types de ressources : celles qu'ils possèdent – résultant d'apprentissages – et celles qui sont à leur disposition. Guy Le Boterf (*Repenser la compétence*, Eyrolles Editions d'Organisation, septembre 2010) identifie quelques grandes familles de ressources :

Des ressources internes

- « **pour comprendre** » : composée de « savoirs »... et de « démarches intellectuelles » (« modes de raisonnement », « modèles explicatifs », etc...). on y trouve des actions telles qu'« énumérer, classer, distinguer, comparer, décrire », « repérer des contradictions », des points de vue... et de façon plus complexe, généraliser ou utiliser des analogies.
- « **pour agir sur mesure** » », en adaptant l'action au contexte
- « **pour opérer et persévérer** ». Ce sont des « savoir-faire méthodologiques », des « capacités de gestion du stress ». Ces savoir-faire peuvent être « routiniers » ce qui est confortable pour l'élève mais conduit au risque d'inadaptation à la situation rencontrée.
- « **pour coopérer** » : des « capacités relationnelles » et surtout argumentatives – pour coopérer il faut être capable d'exposer et de soutenir son point de vue.

Des ressources externes

- Il s'agit de « **ressources de support** » externes à l'élève (documentation, informations, etc.). Apprendre à les repérer, les interroger et les exploiter constitue un champ de travail.

Ces différentes ressources peuvent être travaillées indépendamment, mais **la réussite scolaire réside d'abord dans leur combinaison et dans leur repérage** par les élèves eux-mêmes. **Etre autonome**, pour un élève, c'est donc « savoir tout seul faire appel » à des ressources personnelles ou de support pour traiter de façon adéquate une situation.

Personnalisation et relations avec les enseignements disciplinaires.

Il est difficile d'imaginer des temps d'AP dénués de toute relation avec les enseignements qui constituent le cadre ordinaire du travail des élèves, de leur évaluation. Pourtant, cette relation nous est apparue assez peu prise en compte en ce début d'année, l'AP étant considéré comme un dispositif à part. Cette articulation peut se faire en amont, pour fournir aux enseignants chargés de l'AP des situations de référence ou un regard sur les stratégies d'apprentissage des élèves en situation, mais aussi en aval par un retour sur l'efficacité et la pertinence de ce qui est proposé en AP. Certains établissements ont fait le choix d'un livret. Mais comment l'utiliser pour qu'il ne soit pas qu'une forme ? Quel rapport avec les enseignements du tronc commun ?

Personnalisation et souplesse de l'organisation de l'AP.

Il y a plusieurs exigences à respecter : celle d'une lisibilité pour les élèves de l'organisation, celle d'une simplicité pour les enseignants et de la possibilité d'un suivi régulier, celle de la multiplication des possibilités de choix pour les élèves. De façon générale, cela pose la question pour les établissements de **concilier prévision, programmation et liberté de choix**. La plupart des établissements ont fait le choix d'une double structuration temporelle : sur l'année (la première partie est consacrée aux fondamentaux du métier d'élève, puis viendra le temps de l'orientation), sur la semaine ou un groupe de semaines avec ateliers sur des thèmes que les élèves choisissent... ou pas. Or, la structuration annuelle peut laisser penser que, au-delà du mois de janvier, les points clés de l'accompagnement sont atteints et que l'on passe à une autre phase, davantage centrée sur le choix des filières.

C'est oublier que les besoins des élèves en matière d'accompagnement ne se limitent pas aux premiers mois de l'année. C'est risquer de faire l'impasse sur la notion d'**approfondissement** qui figure pourtant explicitement dans les objectifs de l'AP. Or l'approfondissement peut aussi être une stratégie pédagogique pour faire acquérir un niveau de maîtrise de compétence aux élèves, à ceux qui les maîtrisent mal comme à ceux qui peuvent les mobiliser pour les développer. C'est aussi risquer de faire du temps consacré à l'orientation un temps déconnecté de celui consacré à la maîtrise de compétences.

Personnalisation et place des élèves dans l'AP.

A chaque fois que les élèves ont été **impliqués dans les choix**, de thèmes d'ateliers notamment, ils adhèrent bien davantage au **dispositif de l'AP qui prend sens pour eux**. Il y a là une clé de la réussite de l'AP : les élèves qui arrivent en seconde vivent souvent le lycée comme une libération par rapport à leur expérience antérieure de collégiens. Dans de nombreux établissements, les équipes ont fait passer des **entretiens aux élèves** souvent appuyés sur des questionnaires. Ces pratiques ont souvent changé le regard que les enseignants portaient sur les élèves. Il leur a servi à connaître les élèves, d'une manière souvent déclarative. Mais **comment aider l'élève à se connaître ?** Il y a donc à enrichir ces pratiques, à la fois par des entretiens d'explicitation - qui permettent aux enseignants de repérer comment un élève apprend et amènent celui-ci à l'exprimer - et par des entretiens de progrès qui amèneraient les élèves à se fixer, à un moment donné de l'année et en relation avec la question de l'orientation, des objectifs réalisables.

La réflexivité : elle est une dimension clé des compétences, qu'on l'appelle réflexivité ou auto-évaluation. Elle consiste à confronter l'intention au résultat et à analyser ce qui s'est passé. Elle passe par le récit de ses actions et peut se faire en groupe. De façon générale, si l'accompagnement est personnalisé, il n'est pas pour autant assimilable à un moment solitaire pour l'élève, bien au contraire. Développer de nouvelles compétences ou travailler à la maîtrise de celles qui ne sont pas acquises se fait d'abord dans un **cadre coopératif**.

Certains établissements ont bien compris que l'AP et les EE constituent des **moments « de respiration » pour les élèves**, permettant un autre rapport aux savoirs et aux apprentissages. Pour autant, il peut être très perturbant en l'absence d'**articulations bien pensées avec les enseignements du tronc commun**.

3-1-2 La question de l'évaluation est posée d'une façon nouvelle au lycée par les enseignements d'exploration

- Jusqu'alors, l'évaluation s'y confond avec **la notation**, qui constitue un référentiel socialement partagé mais très peu explicite sur les acquis des élèves.

Commentaires de l'inspection pédagogique (extraits des documents mis en ligne sur le site académique « Evaluation des enseignements d'exploration- Aide à la mise en œuvre- année scolaire 2010-2011 »)

Les enseignements d'exploration participent à la construction du parcours de l'élève en lui permettant de **découvrir** des champs d'activités, de prendre la mesure des compétences attendues dans ces différents champs d'activités et de prendre conscience de ses propres compétences.

Dans cette optique, **l'évaluation doit valoriser l'acquisition et la mobilisation de compétences et favoriser une approche personnalisée** en lien avec l'accompagnement, ce qui **exclut la notation**.

En effet, qu'elle soit chiffrée ou utilise d'autres échelles, la note ne renseigne avec précision ni sur les acquis en termes de compétences et ni sur les apprentissages d'un élève.

En revanche, dans le cadre d'une telle approche, **l'autoévaluation** et la co-évaluation (entre élèves ou entre élèves et professeurs) prennent tout leur sens.

- Dans certains enseignements d'exploration la disparition de la notation ne pose a priori pas de problème. Les enseignants rencontrés et qui ont délaissé la notation ont d'ailleurs souvent exprimé la surprise de constater que le lien notation/motivation n'est finalement pas si étroit. Il y a par ailleurs un risque réel pour la motivation des élèves à conserver une notation qui ne serait au final absolument pas prise en compte au moment de l'orientation, ce qui correspond au cadre des enseignements d'exploration. Il est indispensable que les équipes continuent de réfléchir à l'évaluation, à l'intérêt d'en changer la nature.

Motivation : des recherches (cf. Rolland Viau, *La Motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, 1994) ont montré que la motivation d'un élève réside dans trois grandes catégories de perception :

- la perception qu'un élève a de la **valeur d'une activité qui lui est proposée** ;
- celle qu'il a de **sa compétence à l'accomplir** ;
- celle de sa capacité à **exercer un contrôle sur cette activité** dans le contexte.

La perception de la valeur se confond effectivement pour des élèves démotivés avec l'obtention d'une note élevée (à relier avec l'idée de « décalage optimal » dans les apprentissages). Celle-ci en retour renforce la motivation. **Noter** pourrait donc être intéressant si la note était effectivement bonne pour les élèves démotivés, suffisamment en tout cas pour leur donner l'impression qu'ils ont été compétents et qu'ils ont eu le contrôle de l'activité proposée. En pratique, il est extrêmement rare qu'un élève démotivé soit bien payé de son faible engagement. La note, le plus souvent, renforce une faible image de soi. A l'inverse, une évaluation centrée sur les progrès accomplis et qui reconnaît les efforts faits aura tendance à renforcer la motivation.

- **La question des finalités de l'évaluation reste posée.**
Pour les enseignements d'exploration obligatoires comme les enseignements d'économie, la question de l'évaluation se pose en termes de **légitimité de la discipline**. Dans leur très grande majorité, les enseignants qui interviennent dans ces enseignements d'exploration font part de la contradiction majeure entre le caractère supposé exploratoire, mais

obligatoire et articulé à un programme dense, de cet enseignement. La note devient un point de cristallisation de cette contradiction, au risque d'une situation assez peu confortable au moment des conseils de classe de troisième trimestre. Il faudra donc rester très vigilant à bien définir, délimiter, l'apport des enseignements d'exploration au processus d'affectation dans une filière.

C'est donc la question de **l'évaluation des compétences** qui est posée par l'évaluation des enseignements d'exploration.

Evaluer les compétences.

Ce n'est pas en établissant une liste de ressources que l'on va évaluer des compétences. Mais c'est la pertinence du traitement d'une situation qui va fonder l'évaluation. Une situation scolaire se caractérise comme « une **activité prescrite** (tâche à réaliser, problème à résoudre, projet à mener) et à laquelle est associée un ensemble de **critères de réalisation** ou d'exigences souhaitables de cette activité. Il peut s'agir d'exigences de démarche à mettre en œuvre, de critères de qualité à prendre en compte, de procédures... à appliquer... » (Le Boterf). Si les critères sont stricts, l'évaluation se posera en termes d'écart. Si les critères sont ouverts, elle va se poser en termes de « pertinence de la façon d'agir dans les circonstances données » (Le Boterf), ce qui suppose alors une pluralité de regards.

- **Le document de l'inspection pédagogique régionale de Rennes** sur l'évaluation des enseignements d'exploration fournira aux équipes des repères utiles pour une réflexion sur l'évaluation (<http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/17526>)

3-1-3 La question de l'orientation reste encore intégrée variablement

- L'orientation apparaît pour le moment **peu intégrée dans les enseignements d'exploration**. Ceux-ci ont souvent permis de développer une pédagogie de projet, mais leur caractère exploratoire par rapport à l'orientation a finalement été pour le moment assez peu affirmé. Or cela constitue une dimension clé de ces enseignements : rencontrer des professionnels ou des étudiants, interroger leur parcours, les compétences mobilisées en lien avec les champs disciplinaires concernés serait extrêmement éclairant pour les élèves.

Les enseignements d'exploration proposent aux élèves de découvrir des champs disciplinaires ou des domaines intellectuels nouveaux, choisis par goût ou intérêt. Ces enseignements permettent de développer la curiosité des élèves et d'éclairer leur choix d'orientation. Pour cela, les élèves explorent les démarches, les méthodes, les exigences des domaines concernés, à travers des activités, des thématiques ou des questionnements concrets.

Dans le cadre de leur projet d'orientation, les élèves s'informent sur les cursus possibles dans les domaines explorés, au lycée et au-delà dans l'enseignement supérieur, ainsi que sur les activités professionnelles auxquelles ces parcours sont susceptibles de conduire. Ils peuvent ainsi faire des choix, non par défaut ou par méconnaissance, mais libres, avisés, en pleine connaissance de cause.

BO n°4 du 29 avril 2010

- On consultera avec profit **le document d'avril 2010**, produit par l'inspection de l'académie de Rennes et intitulé « l'orientation au lycée » (<http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/17526>). Le document montre bien les différentes dimensions de **la compétence à s'orienter** qui peuvent servir à mieux cerner la place de l'AP et des enseignements d'exploration dans l'orientation. Car c'est bien comme une compétence qu'il faut envisager l'orientation, ce qui a un impact sur la nature du travail proposé aux élèves.

3-2 IL RESTE DES QUESTIONS D'ORGANISATION ET DE PILOTAGE.

- **LE PILOTAGE STRATEGIQUE.**

La réforme du lycée renforce l'autonomie des établissements, par la possibilité de choisir l'affectation d'une part importante des moyens attribués. Les équipes de direction sont amenées à faire des choix qui peuvent ne pas être consensuels. L'implication du conseil pédagogique facilite l'adhésion des équipes à ces décisions. L'expression de **l'autonomie de l'établissement** permet de prendre en considération des besoins identifiés des élèves afin de leur apporter un traitement spécifique qui permette de **répondre aux orientations académiques et nationales**. Ainsi, l'AP, quand il n'a pas été dédoublé ne peut être proposé à la carte. C'est bien parce qu'il constitue un moyen de gagner en compétences qu'il s'adresse à **tous les élèves**. Un tel cadre ne peut souffrir de dérogation.

- **L'EVALUATION, A L'INTERNE, DES ENSEIGNEMENTS**

Pour le moment, et c'est logique à cette période de l'année, l'évaluation des enseignements n'a pas encore été pensée en interne. Elle est pourtant une dimension importante du pilotage stratégique de la mise en œuvre de la réforme et de son installation dans la durée. Elle doit reposer sur des critères partagés censés mesurer la pertinence des choix réalisés dans l'établissement (l'idéal serait de les définir en amont). La grille ci-dessous propose des points d'observation à interroger, au regard de trois critères (à partir de : André de Peretti, *Note sur les indicateurs et paramètres susceptibles d'assurer une évaluation positive des établissements*, [en ligne]).

ORGANISATION	FONCTIONNEMENT	COHERENCE
Définition claire des buts (les objectifs des différents enseignements sont-ils connus et partagés ?...)	Déroulement des enseignements : organisation ; modalités ; formes pédagogiques	Résultats : les élèves ont-ils développé leurs compétences ? Comment le mesurer ?
Organisation différenciée de groupements d'élèves quels critères d'organisation des sous-groupes ?...	Ingénierie éducative Recours aux ressources et matériels multimédias et TICE	Progrès Résolution de cas singuliers ?
Souplesse des emplois du temps (Adaptation en fonction des objectifs Ajustement dans l'année Prise en compte des besoins des élèves)	Evaluation des apprentissages Cohérence des modalités d'évaluation Réflexion en termes de progression	Solidarité des enseignants entre eux
Concertation Nature et fréquence des réunions de concertation Procédures de travail définies Modalité et déroulement du conseil de classe Rôle du PP	Pratiques d'orientation Repérage et développement des compétences : capacités à s'orienter Intégration dans les enseignements	Accompagnement Demandes collectives de FC Nature des formations continues
Organisation matérielle La distribution des locaux facilite-t-elle le projet ?		Avec les familles Fréquence et nature des messages envoyés aux familles

- **LA QUESTION DE LA COORDINATION DES EQUIPES**

Elle reste posée ainsi que celle du temps à disposition pour la concertation et l'échange entre enseignants et de façon plus générale entre intervenants. Or, il est indispensable que des modes de communication se mettent en place si l'on veut assurer une relative cohérence entre les différents dispositifs et les enseignements. Cela pose également la question de l'implication du **professeur principal**. Une position uniquement dans les enseignements du tronc commun le marginalise. A l'inverse, il ne peut tout faire ni être partout car il y a un risque évident de surcharge. C'est sans doute comme coordonnateur de l'équipe d'enseignants d'une classe, impliqué dans l'accompagnement personnalisé, qu'il peut trouver une place adaptée.

- **L'INFORMATION AUX FAMILLES** reste à parfaire.

Il y a un intérêt manifeste à informer les familles des élèves qui viennent d'entrer en seconde le plus tôt possible dans l'année scolaire afin de donner tout son sens à la dimension exploratoire et à la notion d'accompagnement.

- Enfin, il ne faudra pas oublier de mettre en place des dispositifs prévus dans la réforme mais pas encore vraiment construits dans les établissements, comme le **TUTORAT**.

3.3 QUELQUES OUTILS A DIFFUSER

Des équipes ont mis en place

- des programmations et une organisation de l'AP qui concilient prévision, programmation et liberté de choix
- des organisations d'EE avec co-animation ou articulation de disciplines bien pensées
- des livrets de compétences, carnets de bord de l'AP...
- des documents de suivi de l'élève
- une prise en compte de l'orientation dans les EE
- une prise en compte de l'orientation en AP
- des guides d'entretien pour les élèves
- une prise en compte de la continuité collège-lycée
- des ateliers réflexifs en AP
- un travail sur des compétences en AP

Ces exemples seront diffusés accompagnés d'une analyse de leurs points forts par l'inspection pédagogique, dans l'esprit du document réalisé sur l'évaluation des enseignements d'exploration ou du vadémécum de l'histoire des arts.

Par ailleurs, des **espaces de mutualisation de pratiques seront ouverts sous NUXEO**, notamment pour les enseignements d'exploration.

Pour installer les réflexions provoquées par la mise en œuvre de la réforme dans la durée, il est **nécessaire de prévoir un accompagnement des équipes**. Les inspections croisées ont fait émerger un besoin d'explicitation des critères qui permettent aux enseignants de se faire une représentation claire des évolutions attendues. L'inspecteur référent aidera le chef d'établissement et les enseignants à définir au mieux les besoins de formation, à l'issue de la restitution de l'inspection croisée. C'est en effet dans le **cadre de formations d'initiative locale que se fera l'essentiel de l'accompagnement**.

Au niveau académique, l'inspection travaillera avec le SAFOR à la constitution d'un **réseau de formateurs** qui devra prioritairement produire des ressources et des actions de formation sur les points suivants :

- Les formes de l'articulation de l'accompagnement personnalisé et du disciplinaire
- Les entretiens avec les élèves : finalités, formes, exploitations
- Etre tuteur d'un groupe d'élèves
- L'évaluation : de nouvelles modalités en lycée ? Evaluer des compétences, évaluer par compétences ?
- Qu'est-ce que rendre un élève autonome ?
- Développer des activités réflexives, y compris pour préparer l'orientation

CONCLUSION : INSTALLER LA REFORME, DANS LA DUREE, SOUS LA RESPONSABILITE PEDAGOGIQUE DU CHEF D'ETABLISSEMENT

LES ENJEUX :

- ✓ **UNE REFLEXION SUR LE MODELE D'ENSEIGNEMENT**
 - conforter les pratiques centrées sur la construction de compétences et l'acquisition de connaissances chez les élèves (dans la logique du socle commun)
 - mettre l'accent sur le processus d'apprentissage dont la complexité tient à la combinaison des activités productive et réflexive engagées par l'élève et de son investissement
 - mettre les élèves en apprentissage sur des « situations complexes »
 - rendre les élèves conscients de leurs propres ressources et leur donner la possibilité de contrôler l'évolution de leurs progrès
 - reconsidérer l'évaluation et la place de l'élève dans ce processus
- ✓ **UN CHANGEMENT DES PRATIQUES D'ORIENTATION DANS LE CADRE DE « L'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE »**
 - passer de l'injonction faite à l'élève d'avoir un projet personnel et professionnel à une démarche où l'élève construit lui-même son parcours en s'engageant dans des expériences et des activités, puis en effectuant un retour réflexif sur ce qu'il a appris
 - passer d'une conception transmissive de l'orientation (informations et conseils) au développement par l'élève de capacités à s'orienter
- ✓ **UNE EVOLUTION DE LA CLASSE DE SECONDE QUI EN FAIT UNE CLASSE SPECIFIQUE DANS LE PARCOURS DE L'ELEVE**
 - lui offrant la possibilité de découvrir
 - lui donnant le temps de mobiliser les compétences déjà acquises, de les consolider et les développer dans des contextes variés
 - lui permettant d'accéder progressivement à un statut de lycéen autonome