

**EVALUATION DE LA MISE EN OEUVRE DES DISPOSITIFS
D'INDIVIDUALISATION DANS LE CADRE DE LA RENOVATION DE LA
VOIE PROFESSIONNELLE ET DE LA REFORME DU LYCEE**

Rapport
Avril 2011

Dominique Aumasson
Annie Bouatou
Bernard Chabbal
Robert Chazelle
Pierre Delaye
Nathalie Flipo
Jean-Jacques Gailleton
Bernard Garino
Ginette Osmond
Joel Rigal
Francine Randi
Jean-Philippe Tomi
Véronique Wozniak

Sommaire

Introduction

I - L'appropriation des marges d'autonomie et de « l'individualisation » par les équipes

- 1.1- Les EIE (Enseignements à l'initiative des établissements) dans la voie professionnelle : Un bilan positif pour les enseignants et les élèves
- 1.2- Une appropriation très variable des dispositifs d'individualisation
- 1.3- Une appréciation nuancée sur la mise en place d'une classe de « BEPA spécifique »
- 1.4- Un inégal engagement des établissements pour la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs
- 1.5- De fortes contraintes organisationnelles relevées
- 1.6- Des difficultés à mutualiser des démarches et des outils au sein des établissements
- 1.7- Des pratiques habituelles dans l'enseignement agricole comme autant de leviers potentiels
- 1.8- Une difficile appréciation des effets sur la réussite des élèves, à ce stade de la réforme

II- De nouvelles pratiques pédagogiques pour les enseignants

- 2.1- Des injonctions déstabilisantes pour les enseignants
- 2.2- De nouvelles dynamiques à créer et des changements de pratiques à impulser
- 2.3- Des réformes qui interrogent la formation des enseignants, tant initiale que continue
- 2.4- Des ressources à optimiser pour l'aide à l'ingénierie pédagogique
- 2.5- Pour le système, la nécessité de fournir l'appui, l'accompagnement, nécessaires à la mise en œuvre des réformes

III- De nouvelles modalités d'organisation et de fonctionnement des établissements

- 3.1- Une complexité organisationnelle à maîtriser dans l'élaboration des emplois du temps
- 3.2- La nécessité de penser une autre utilisation de l'espace
- 3.3- La valorisation du potentiel éducatif et pédagogique des exploitations pédagogiques et des ateliers technologiques dans l'individualisation des parcours
- 3.4- Une utilisation des CDI et CdR à développer et améliorer

IV- Pilotage et gouvernance: de nouveaux enjeux aux différents niveaux (du local au national)

- 4.1- L'établissement, niveau local qui s'approprie progressivement l'autonomie pour la mise en place des réformes
- 4.2- Une implication du niveau régional à renforcer
- 4.3- Un niveau national qui doit créer les conditions favorables pour la mise en œuvre des réformes

V- Synthèse des analyses et préconisations

Conclusion

Annexes :

- Annexe 1 : Protocole d'évaluation
- Annexe 2 : Guide d'entretien auprès des DRAAF-SRFD
- Annexe 3 : Questionnaire d'enquêtes à destination des établissements
- Annexe 4 : Questionnaire d'enquêtes à destination des enseignants

Introduction

L'année scolaire 2010-2011 est celle de la mise en œuvre et de la poursuite d'importantes réformes. Il s'agit d'une part de la rénovation de la voie professionnelle, engagée à la rentrée 2009 avec un parcours en trois ans, et d'autre part de la réforme du lycée, appliquée dans les classes de seconde générale et technologique dans les établissements du Ministère chargé de l'agriculture.

L'ambition de ces deux réformes est de mieux assurer la réussite des jeunes en formation. Ainsi, la réforme du lycée, qui concerne l'ensemble du système éducatif, vise trois objectifs :

- *mieux orienter chaque lycéen en diversifiant les voies d'excellence et en rendant les parcours plus fluides ;*
- *mieux accompagner chaque lycéen en lui assurant un suivi personnalisé et en lui permettant ainsi de mieux maîtriser son parcours de formation ;*
- *mieux adapter le lycée à son époque, notamment en mettant l'accent sur la pratique des langues, l'accès à la culture et le développement de l'autonomie des jeunes.*

Cette réforme est marquée, tout comme celle de la voie professionnelle, par des approches nouvelles de l'enseignement et de la formation, mettant l'accent sur l'individualisation ou la personnalisation des parcours, et prenant en compte de façon plus étroite le projet personnel et professionnel de l'apprenant¹.

Des dispositifs spécifiques ont été proposés, certains intégrés dans les référentiels ou programmes de formation et inclus dans le temps scolaire pour tous, d'autres à caractère plus spécifique, en réponse à des besoins individuels identifiés. Ces dispositifs se mettent en place dans un contexte de renforcement de l'autonomie pédagogique et de la part d'initiative des établissements.

Dans le cadre de la lettre de commande pour l'année scolaire 2010-2011, la directrice générale de l'enseignement et de la recherche a demandé à l'inspection de l'enseignement agricole de poursuivre les démarches d'évaluation relatives à ces réformes², précisant : « *cette évaluation inclut spécifiquement la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement personnalisé et individualisé et des opérations pilotes³, dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée* »

L'objectif de cette mission d'évaluation était d'examiner la façon dont ces réformes se mettent en place, et plus spécifiquement les différents dispositifs d'individualisation⁴ des parcours de formation des élèves, et d'en tirer des enseignements permettant d'affiner les recommandations en vue de leur accompagnement et de la préparation de la rentrée 2011.

L'analyse a été menée autour de quatre thématiques liées à la mise en œuvre de ces dispositifs nouveaux :

- **l'appropriation des marges d'autonomie et de l'individualisation par les équipes ;**
- **les pratiques pédagogiques des enseignants ;**
- **l'organisation de l'espace et du temps dans les établissements ;**
- **le pilotage et la gouvernance aux différents niveaux.**

Le protocole d'évaluation retenu (*annexe 1*) a permis, à partir des diverses investigations menées aux différents niveaux (*annexes 2,3,4*) et des recueils d'informations, de dresser un premier constat et d'identifier les leviers et les freins pour la mise en œuvre de ces dispositifs.

1 Pris au sens de l'élève ou de l'apprenti dans les formations initiales, scolaire ou par apprentissage

2 Rapport de l'IEA remis sur l'année scolaire 2009-2010 : « Évaluation « chemin faisant » de la rénovation de la voie professionnelle »

3 L'évaluation des opérations pilotes fait l'objet d'une mission particulière, dont un premier rapport prévu à mi-parcours sera rendu fin 2011.

4 NS DGER/SDPOFE/SDEDC/N2010-2144 du 29 septembre 2010 : Réforme du lycée et rénovation de la voie professionnelle – modalités de prise en charge des dispositifs d'individualisation des parcours de formation des élèves

A ce stade, quelques éléments apparaissent assez fortement : ainsi, ces dispositifs se mettent en place dans un **rythme soutenu de réformes pour l'ensemble des voies de formation**, nécessitant pour tous les acteurs une **appropriation de ces dispositifs** dans un temps très court.

Par ailleurs, outre l'expression d'inquiétudes et de réticences, notamment de la part des enseignants, il convient de noter que **ces réformes interrogent en profondeur les pratiques habituelles de ces différents acteurs**. Elles nécessitent que se mettent en place les conditions favorables en matière de **pilotage, de formation et d'organisation**, pour répondre au mieux à ces nouveaux enjeux et atteindre les objectifs affichés en matière de réussite des apprenants.

I - L'appropriation des marges d'autonomie et de « l'individualisation » par les équipes

1.1- Les EIE (Enseignements à l'initiative des établissements) dans la voie professionnelle : un bilan positif pour les enseignants et les élèves

L'analyse des enquêtes (enseignants, établissement) réalisées en 2011 confirme le constat réalisé l'an dernier : le bilan des EIE apparaît pour une majorité d'établissements très positif, avec une implication importante des équipes pédagogiques.

Les EIE mis en place en première professionnelle revêtent, comme en seconde, une **grande diversité**, sur le fond comme sur la forme :

- sur le fond, deux grandes orientations se dessinent selon les établissements : ceux qui privilégient un **renforcement des compétences ou des savoirs professionnels** et ceux, plus nombreux, qui proposent des **EIE avec des objectifs plus diversifiés** (démarche de projets, généralement sportifs ou culturels, appui méthodologique, ouverture culturelle, formation citoyenne, sensibilisation au développement durable, etc.) ; à noter que la plupart des établissements ont reconduit, d'une année sur l'autre, les projets en seconde Professionnelle et qu'un certain nombre d'établissements prolongent en première les thématiques abordées en seconde ;
- sur la forme : un grand nombre d'établissements propose de nouveau un éclatement des EIE en de nombreuses thématiques ou activités indépendantes, attribuées à des disciplines diverses ; constat que l'on peut lier à la nécessité de gérer au mieux la dotation horaire de l'établissement.

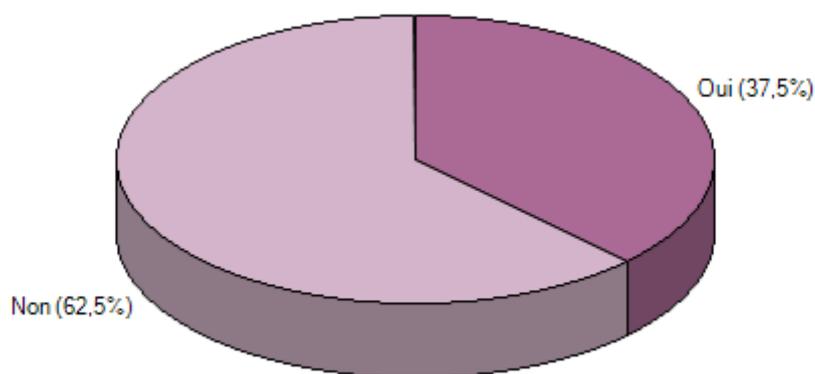
Les choix réalisés interrogent par ailleurs la question du **lien entre les thématiques ou projets proposés et le projet d'établissement**.

Deux **difficultés** dans la mise en place de ces enseignements sont assez souvent évoquées :

- celle de la **planification des horaires d'enseignement et de l'organisation de l'emploi du temps dans la durée** ;
- celle des **coûts importants liés à la mise en place des EIE** (frais de déplacements notamment) ; ces enseignements peuvent alors pénaliser d'autres activités pédagogiques.

On peut considérer que ces EIE sont vus comme une *« très bonne initiative laissant une grande liberté aux équipes pédagogiques, qui se traduit par une plus grande motivation des élèves »*⁵. L'approche concrète, souvent pluridisciplinaire, en lien avec le contexte local ou le territoire permet de proposer des activités intéressantes les élèves. Les équipes pédagogiques se sont emparées de ces espaces pour la construction de projets cohérents, parfois en lien avec d'autres activités dans le champ professionnel concerné.

⁵ Les textes en italique sont extraits des enquêtes réalisées auprès des établissements et des enseignants.



*Couplage de projets d'EIE avec d'autres projets (stage collectif, TPR, chantier-école,...)
(en pourcentage des réponses)*

Les établissements qui proposent une offre large d'EIE, permettant un choix de la part de l'élève dans une palette, sont néanmoins rares. La **part d'individualisation, alors qu'elle est préconisée dans les référentiels de formation, apparaît toujours peu mise en œuvre dans ces enseignements.**

Le pilotage pédagogique des EIE reste majoritairement de la responsabilité des proviseurs adjoints. Le rôle des divers acteurs, en particulier des enseignants dans l'ingénierie pédagogique, constitue un enjeu important. On peut espérer que le **fonctionnement du conseil de l'éducation et de la formation permettra la réflexion commune au sein de l'établissement** pour définir et enrichir les projets les plus pertinents.

1.2- Une appropriation très variable des dispositifs d'individualisation

Les différents dispositifs d'individualisation ont fait l'objet d'une note de service en septembre 2010 et cette date n'a pas facilité, en amont, la réflexion des équipes pour la mise en œuvre dès la rentrée scolaire.

Ces dispositifs relèvent par ailleurs de modalités diverses, certaines inscrites dans les référentiels de formation ou les programmes et intégrées dans le temps scolaire pour tous les élèves, d'autres en réponse à des besoins individuels identifiés sur des plages de temps spécifiques.

Cet ensemble semble avoir en partie dérouté les acteurs de la formation en terme de **lisibilité par rapport aux objectifs à atteindre**. Ceci est sans doute à mettre en relation avec une demande de davantage de cadrage et de définition précise des attentes pour chacun de ces dispositifs.

Par ailleurs, en dehors des horaires inscrits dans les emplois du temps et donc affectés dès la rentrée scolaire, les **autres dispositifs se sont mis en place de façon inégale**, en fonction aussi bien de **stratégies régionales différentes que d'implication des équipes dans les établissements.**

1.2.1- Des heures de mise à niveau et d'accompagnement individualisé en filière professionnelle à mieux valoriser

Il ressort de l'enquête que ces heures ont été effectuées avec **peu de méthode et, parfois, de motivation**. Des difficultés de planification et une mise en place très ponctuelle dans l'année sont à relever dans certains établissements. Dans certains cas, ces heures ont été utilisées pour combler des sous-services, ou encore, créer des doublages pour de l'enseignement disciplinaire.

La tendance majoritaire est l'utilisation de ces heures pour effectuer du soutien et « renforcer les bases » en Français et Mathématiques ou encore dans les matières générales. Certains enseignants réclament d'ailleurs le doublement de ces horaires. D'autres équipes ont effectué du « suivi de classeurs », de la méthodologie, et ce, en confondant (et/ou additionnant) ces heures avec celles des EIE. On note également l'utilisation de ces heures pour effectuer la préparation aux deux épreuves E2 et E3 du BEPA.

On peut regretter que le **travail par projets reste anecdotique**, ces derniers ne restant centrés qu'autour des **récurrents soutiens « en français-maths » ou « savoirs de base »**. Quelques rares projets sont toutefois évoqués : en particulier un projet « Dys⁶ » et de détection des troubles de l'apprentissage.

Quelques **rares établissements mentionnent des dispositifs régionaux** dans lesquels ils ont pu s'inscrire de façon complémentaire :

Exemple : La région Limousin a mis en place un dispositif intitulé ADAGJE (Actions du Dispositif d'Accueil et d'accompagnement Global des Jeunes).

Les objectifs :

- favoriser l'insertion sociale, scolaire et professionnelle des apprenants*
- lutter contre le décrochage scolaire et l'abandon scolaire précoce*

Même si l'organisation de ces horaires semble peu aboutie, le ressenti des enseignants est le plus souvent positif, le **travail en groupe restreint étant particulièrement apprécié**. Il est fait souvent mention de la possibilité de « rassurer l'élève », de le « mettre en confiance » dans une autre relation avec un « enseignant plus disponible » et finalement d'une plus grande **motivation de l'élève**.

Cependant, **l'individualisation des procédures et du suivi reste très marginale, tout comme l'élaboration d'outils de positionnement**, et par conséquent d'évaluation des besoins des élèves, ce qui reste un point négatif de la mise en place de ces dispositifs.

1.2.2- Une appropriation diversifiée de l'accompagnement personnalisé en seconde GT

Proposées dans le cadre de la réforme du lycée, les deux heures obligatoires d'accompagnement personnalisé ont été mises en place de façon variable.

L'enquête réalisée révèle deux tendances :

- d'une part, le **soutien et le renforcement des « bases »** en Français et Mathématiques ou du soutien disciplinaire,
- d'autre part, la **mise en place de projets plus construits** portant sur l'orientation – en particulier dans les filières de l'enseignement agricole –, la méthodologie, l'ouverture culturelle, certains s'effectuant à l'aide de moyens innovants (TIM, ateliers théâtre,...). Quelques actions sont en lien avec un projet ponctuel : échange culturel et linguistique, concours de la résistance, préparation ou réalisation d'un événement extérieur, ...

Tous les élèves de seconde GT ont été concernés par la mise en place de ces heures d'accompagnement, les intervenants étant majoritairement les enseignants. On note cependant les interventions d'autres personnes comme d'anciens élèves, étudiants (orientation), l'infirmière, les TEPETA, le proviseur-adjoint ainsi que des intervenants extérieurs experts.

On relève également l'utilisation des horaires dédiés à l'accompagnement personnalisé comme compléments de sous-services, ou dédoublements pour des enseignements disciplinaires, certains enseignants se plaignant de s'être vus attribuer les heures d'accompagnement personnalisé « contraints et forcés ».

Ces séances ont été, dans la plupart des cas, organisées sur des plages hebdomadaires dédiées, d'autres organisations, mais en nombre plus restreint, témoignent de fonctionnements plus globalisés (dans le cas des projets plus construits) ou d'alternances moins systématiques. Le fonctionnement s'est effectué souvent en classe entière ou en groupes (soutien), mais on relève également des organisations de travail par groupes restreints ou des activités plus individuelles.

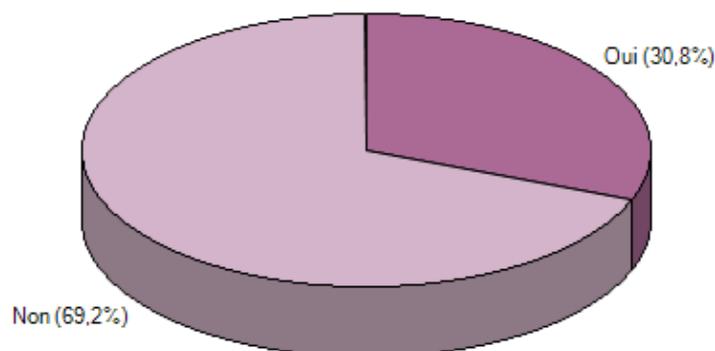
1.2.3- Des stages passerelles et de remise à niveau encore peu développés

Au moment de l'enquête, ces stages s'étaient **déployés de façon modeste**. Les indications obtenues sur les

⁶ On définit comme « troubles Dys » les [troubles cognitifs spécifiques](#) (dyslexie, dysphasie, dyspraxie, etc.) et les troubles des apprentissages qu'ils induisent.

moyens utilisés au niveau national montrent une répartition globalement équivalente. Cela est **en cohérence avec les objectifs et les modalités d'organisation prévues** qui nécessitent que soient réalisés préalablement les bilans nécessaires pour en faire la proposition aux élèves et que ces stages puissent être organisés.

- Les stages de remise à niveau :



Réalisation des stages de remise à niveau (en pourcentage des réponses)

Des stages de remise à niveau ont été proposés aux élèves, comme cela est prévu, après le conseil de classe avec des objectifs divers :

- mise à niveau dans les matières générales,
- préparation aux épreuves certificatives du BEPA,
- préparation à la poursuite d'études.

Ces stages sont proposés avec une participation **sur la base du volontariat** des élèves et des professeurs, rémunérés en HSE. Les assistants d'éducation y participent dans le cadre de leur service ou en vacances. Des intervenants extérieurs qualifiés, dont la rémunération est assurée en vacances, ont pu être également sollicités.

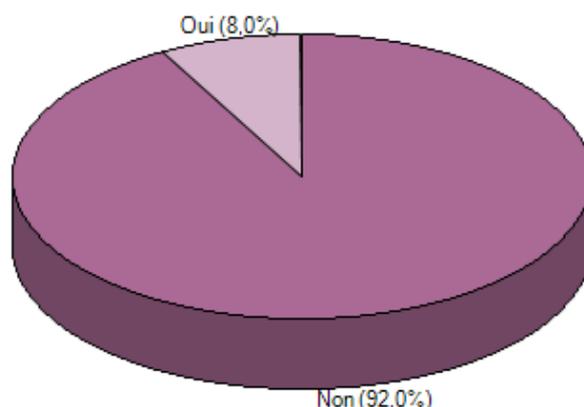
Une communication auprès des familles a généralement été conduite afin de mieux les impliquer.

Certains stages se déroulent pendant les vacances scolaires, d'autres le mercredi après-midi –ce qui n'est pas considéré comme judicieux, compte tenu des autres activités, notamment sportives, proposées- ou sur les créneaux horaires disponibles en cours d'année. Ils permettent de travailler autrement un apprentissage non consolidé, de renforcer et de stabiliser des connaissances et d'anticiper par une prévention accrue des difficultés pour un apprentissage à venir. **Ils favorisent les acquisitions méthodologiques et renforcent la confiance et l'estime de soi des adolescents.**

Les professeurs volontaires qui mettent en œuvre ces stages et les élèves qui participent sont satisfaits des contenus abordés. Les professeurs soulignent un dialogue plus aisé avec les élèves ainsi qu'une détermination plus précise des besoins de formation de chacun des élèves en groupes restreints. Les apprenants apprécient cette nouvelle façon de s'occuper d'eux. Ils sont plus à l'écoute, ils interagissent davantage. Ils sont généralement plus motivés.

Certains intervenants soulignent la **nécessité d'approfondir leur réflexion dans le domaine de l'évaluation des progrès réalisés par l'élève** tant sur le plan scolaire qu'en matière de savoir-être pour déterminer un échéancier (début et fin d'un stage). Des outils (livrets) permettant d'assurer le suivi et comprenant une fiche diagnostic (objectifs à atteindre par l'apprenant) et une évaluation en fin de session (objectifs atteints ou non) ont été expérimentés.

- Les stages passerelles :



Réalisation des stages passerelles (en pourcentage des réponses)

Au moment de l'enquête, peu d'établissements ont proposé à leurs élèves des stages passerelles que ce soit en direction d'une seconde GT, d'une première professionnelle ou technologique ou vers un autre champ professionnel.

Divers adultes sont impliqués dans l'organisation et la mise en œuvre de ces stages : généralement les proviseurs adjoints, les professeurs principaux, les conseillers principaux d'éducation, les professeurs des disciplines professionnelles et parfois les conseillers d'orientation psychologue.

Des stages passerelles ont été **proposés sur l'atelier technologique ou sur l'exploitation agricole** pour les apprenants qui souhaitent s'orienter dans les formations agricoles. Des stages d'immersion de quelques jours dans une autre filière soit de l'établissement, soit d'un autre établissement ont été réalisés. **Certains stages proposent des thématiques pluridisciplinaires pour faciliter les choix d'orientation** adaptés aux souhaits des apprenants, à leurs compétences et aux réalités professionnelles.

La **pertinence de ce type de stage est cependant contrastée** : si, pour les élèves de seconde GT, où il peut s'agir de conforter le choix vers une filière professionnelle ou technologique, le stage passerelle peut s'avérer pertinent, **l'intérêt de celui-ci peut se discuter pour les élèves de la voie professionnelle** : en effet, majoritairement, les élèves se sont dirigés volontairement vers l'enseignement agricole et ont procédé à une orientation choisie pour une filière donnée. La volonté d'une réorientation pourrait par ailleurs se heurter à un certain nombre de difficultés, changement d'établissement ou places disponibles dans certaines options plus attractives. De fait, ce type de stage pourrait alors rester à la marge pour quelques unités d'élèves.

« Dans la réforme du lycée les élèves n'ont pas vraiment changé, mais la classe de seconde devient une vraie classe d'orientation puisque la décision n'a pas toujours été prise en 3ème, beaucoup d'élèves ne sachant pas vers quelle filière s'orienter. Aussi en seconde générale, l'appui à l'orientation devient de plus en plus nécessaire »

- Des questions pédagogiques posées par ces stages :

Diverses questions sont en effet posées quant à la mise en œuvre de ces stages, que l'on retrouve à travers différentes remarques :

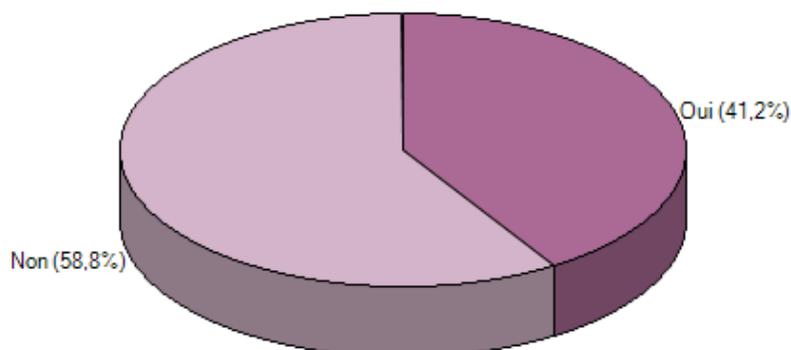
« Difficultés à conduire l'élève aidé vers l'autonomie »,

« Mettre en place un outil de diagnostic et d'évaluation, faire un travail sur la notion de « progrès » (qui ne se mesure pas uniquement par les résultats scolaires) et mener une réflexion sur les difficultés des élèves de façon plus globale, moins centrée sur chaque matière »

« Difficultés à évaluer l'élève, pour le faire entrer dans le dispositif d'aide mais aussi pour mesurer ses progrès et le déclarer apte à en sortir »

Ces questions interrogent les moyens et les ressources dont disposent les équipes, la formation des enseignants et éducateurs et la mise à disposition d'outils adaptés (par exemple, pour ces deux dispositifs, l'accès au passeport orientation – formation, proposé par l'ONISEP, pourrait faciliter le lien avec les élèves et les parents).

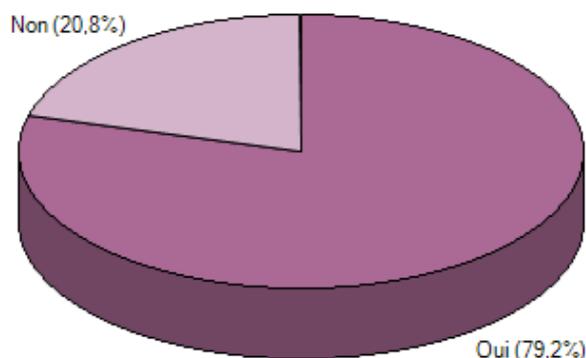
La **mise en place de ces stages ne va donc pas de soi** et l'enquête révèle que des **difficultés diverses sont à surmonter** pour y parvenir efficacement, de façon à répondre à de réels besoins identifiés.



Rencontre de difficultés pour la mise en place de ces stages (en pourcentage de réponses)

1.2.4- Le tutorat, une approche inégale

La plupart des établissements ont mis en place le tutorat dès cette année.



Établissements ayant donné la possibilité aux élèves d'être suivis par un tuteur (en pourcentage des réponses)

Réalisé par des enseignants volontaires, il est assuré sur des plages de temps dédié ou sur rendez-vous.

Deux types de stratégies apparaissent selon les établissements :

- proposer le tutorat à quelques élèves dans la classe ; le nombre d'élèves suivis reste en général modeste, de 1 à 8 par enseignant ;
- s'adresser à l'ensemble des élèves d'une classe : ce cas peut générer des situations où quelques enseignants ont en charge un grand nombre d'élèves (*exemple : deux tuteurs pour une classe de 30 élèves de seconde !*)

Le tutorat peut parfois être assuré sur le lieu de stage ou par des enseignants plus « spécialisés » dans cette fonction. (*exemple : professeurs principaux ou coordonnateurs de filières, professeurs documentalistes*).

On note le regret de ne pouvoir faire intervenir le CPE ou d'autres catégories de personnels dans le tutorat.

« les enseignants sont les seuls à qui on peut attribuer des heures dans l'outil de gestion Guepard. A notre grand regret parce que les CPE, Assistants d'éducatifs seraient volontaires, ils connaissent bien les élèves et seraient de très bons tuteurs »

Si des outils ont souvent été pensés et mis en place pour assurer le suivi de chaque élève et en rendre compte - avec parfois un véritable « guide » du tutorat - la **réflexion sur des critères d'appréciation de la démarche reste encore à construire.**

1.3- Une appréciation nuancée sur la mise en place de classe de « BEPA spécifique »

1.3.1 : Une seule classe fonctionnelle de ce type dans l'enseignement public qui donne des résultats nuancés L'EPLEFPA de Tours-Fondettes a porté la seule classe de cette nature, ouverte sur le territoire national dans l'enseignement public. Les observations réalisées sur place montrent à la fois les atouts et les limites de cette classe :

Le public scolaire accueilli :

La décision d'ouverture ayant été connue après la tenue des forums d'orientation en région, le vivier s'est essentiellement porté sur celui du lycée de Fondettes. La tension sur les dotations ne laissait pas, par ailleurs, entrevoir un flux d'élèves conséquent venant des autres EPL.

Cette classe a été proposée aux élèves dont les résultats aux CCF étaient inférieurs à 10. Deux familles ont refusé. Onze élèves ont donc été accueillis dans deux sections. (productions animales : 6, productions horticoles : 5)

L'équipe enseignante :

Nettement piloté par le directeur d'EPL, le projet s'appuie sur une démarche pédagogique accompagnée par le réseau « enseigner autrement ». Cinq des enseignants de l'équipe préfigurée ont suivi un premier stage en fin d'année scolaire 2009-2010. Un second groupe suit ce stage actuellement.

Tous les membres de l'équipe sont volontaires, néanmoins l'expertise pédagogique n'est pas homogène.

L'équipe « teste » des dispositifs qui devraient à terme « essaimer vers » l'ensemble des enseignants. C'est le cas, en particulier, du tutorat, non mis en place dans les autres classes.

L'organisation pédagogique

La note de service prévoit la participation des élèves de la classe spécifique à un certain nombre de cours en classes de seconde et en classe de première professionnelles. Cette organisation n'a pas été mise en place à Fondettes, tant pour tenir compte des difficultés de faisabilité de l'emploi du temps, que pour ne pas surcharger les classes de seconde (24 élèves chacune) et de première (32 élèves chacune) ainsi que de maintenir certains enseignements (ESC, biologie-écologie et EPS). On aboutit à un horaire élève hebdomadaire de 31 heures (conforme aux indications de la note de service) dont 26,5 heures de cours et travaux pratiques.

Comme la note de service le prévoit, ce sont les résultats de seconde qui constituent le positionnement ; il est dommage de n'avoir pas profité de cet espace d'autonomie pour tester une démarche d'évaluation diagnostic.

Les élèves disposent en outre :

- d'un temps d'accompagnement (3,5h/hebdo) réalisé par un auxiliaire de vie scolaire (dédié à l'origine au suivi individuel de 3 élèves dyspraxiques) ;
- de séquences de tutorat pour lesquelles deux démarches différentes sont proposées dans les deux options, soit un temps d'élaboration du projet personnel soutenu par une évaluation mensuelle des savoir-être et savoir-faire, soit un rendez-vous individuel pour du soutien disciplinaire élargi au dialogue autour du projet, médiations familiales, apprentissage du débat autour de situations vécues

Les effets observés

Sur le positionnement scolaire des élèves

Les quatre délégués des élèves rencontrés s'accordent à souligner le confort de travailler dans un groupe à effectif restreint, le temps plus long accordé aux travaux pratiques et les sorties pédagogiques plus nombreuses. Ils insistent également sur la pression moindre en matière de rythme qui leur permet de mieux repérer leurs compétences.

Leur projet de formation se précise au fil des mois : 4 d'entre eux n'envisagent pas de poursuivre en première professionnelle s'ils se sentent en difficulté au moment du BEPA. Il est intéressant de remarquer que même lorsque leurs résultats sont meilleurs – avec des moyennes générales augmentées de 2 à 3 points – ils ne se sentent pas plus assurés d'une réussite individuelle durable.

Ils observent que leurs camarades passés en première travaillent à un rythme trop dense pour eux, dans des classes chargées.

Sur le vécu professionnel des enseignants

S'ils soulignent tous la qualité de travail dans une classe à effectif léger, les enseignants reconnaissent, dans le même temps, que l'émulation au sein du groupe est limitée, du fait de ce nombre.

Les atouts relevés concernent :

- l'amélioration nette de l'attention et de l'intérêt manifestés par les élèves dans la mesure où ils sont en permanence sous le regard et sollicités,
- la facilitation de l'approche inductive grâce aux travaux pratiques et aux sorties pédagogiques et de ce fait une posture de médiation pédagogique plus que de diffusion du savoir en face à face,
- la stimulation du besoin d'apprentissage par la conduite de projets.

Les principes originels de la pédagogie encouragée au sein de l'enseignement agricole depuis trente ans trouvent donc – pour cette équipe enseignante – leur réalisation grâce à ce dispositif.

Toute l'équipe s'accorde sur la reconnaissance de l'aspect « laboratoire » de ce dispositif.

L'approche plus éducative favorisée par le tutorat offre un appui au développement de la problématique des parcours personnalisés ; la coopération entre les CPE et les enseignants tuteurs se construit autour d'une articulation entre les fonctions d'information sur l'orientation, le conseil en orientation et la médiation pédagogique.

Cependant si cette classe, baptisée « prépa BEPA » pour l'inscrire dans une dynamique plus nette de réussite scolaire, bénéficie d'un engagement pédagogique certain de l'équipe éducative, elle manque d'une vraie articulation avec les classes de première et la question se pose de la préparation de ces élèves à rejoindre des classes à effectif plus important.

Sur l'organisation du lycée et son pilotage pédagogique

Cette classe a certes permis de réduire un peu l'hétérogénéité des classes de première professionnelle, mais pas au point de considérer qu'il n'est pas aussi nécessaire qu'ailleurs de mettre en place les stages de remise à niveau et le tutorat.

Le choix du directeur de faire bénéficier les instances (commission pédagogie et vie scolaire et conseil intérieur) de la dynamique acquise dans cette classe, est une démarche intéressante pour faire avancer la communauté enseignante, et notamment pour lever les réticences sur le tutorat. L'animation pédagogique pourrait permettre à moyen terme une démarche plus globale dans l'EPL de différenciation des parcours de formation.

1.3.2 : Une classe de BEPA spécifique comme alternative à l'accompagnement individualisé en classe de 1ère Bac Pro ?

La classe mise en place au lycée de Tours-Fondettes interroge sur l'opportunité de ce type de formation

proposée aux élèves et à leurs familles.

Si l'on peut considérer qu'elle peut répondre aux besoins de certains élèves, paraissant en difficulté pour suivre un cursus permettant d'atteindre le baccalauréat professionnel en trois ans, se pose la **question de sa pérennité dans l'établissement et de sa pertinence dans le système.**

Les informations recueillies montrent que cette classe, pour fonctionner, a du satisfaire un certain nombre de conditions, comme autant d'atouts : effectif réduit, élèves finalement volontaires et donc impliqués, dynamique impulsée par l'équipe de direction, équipe d'enseignants volontaires et engagée dans une démarche pédagogique particulière, appui par le réseau « Enseigner autrement », organisation pédagogique choisie.

Elle a par ailleurs nécessité de mobiliser l'ensemble des moyens disponibles au détriment d'une possibilité d'accompagnement s'adressant à davantage d'élèves dans les classes de première professionnelle. Si, pour l'établissement, elle constitue en fait un « laboratoire » pédagogique intéressant qui pourrait à l'avenir, s'étendre plus largement aux autres classes, en termes de méthodes de travail, à court terme, on pourrait considérer que ces démarches devraient s'appliquer et profiter aux élèves des classes de baccalauréat professionnel en **recherchant la réussite du plus grand nombre.**

En effet, si la rénovation de la voie professionnelle a pour objectif de limiter les sorties sans qualification, elle se donne aussi comme but d'augmenter le niveau de qualification des jeunes, en les amenant au niveau IV. Or, la mise en place de classe spécifique BEPA, si elle paraît pouvoir amener les élèves les plus fragiles à l'obtention d'une certification de niveau V, **ne semble pas garantir cette élévation du niveau de qualification.**

Une **valorisation optimale des dispositifs d'individualisation dans le cadre d'un cursus en trois ans**, devrait donc être pensée pour la réussite personnelle et professionnelle de ces jeunes.

Ceci pose également de nouveau la question du **CAPA comme certification de niveau V** et étape potentielle vers le baccalauréat professionnel, et sa reconnaissance sociale et professionnelle.

1.4- Un inégal engagement des établissements pour la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs

La rentrée 2010 a vu la mise en œuvre de ces dispositifs de façon inégale selon les régions et les établissements, résultat de stratégies et d'engagement des équipes différents. Comme pour d'autres éléments des réformes, ces dispositifs se sont mis en place rapidement, dans des conditions que certains qualifient de « précipitées ».

Si des informations générales sur les dispositifs et sur l'existence de moyens pour les mettre en œuvre ont été connus assez tôt avant la rentrée scolaire, la parution de la note de service fin septembre, la mise à disposition et la répartition des HSE ont paru tardives à de nombreux interlocuteurs. Elles ont généré des **positions de repli, voire de refus de la part d'enseignants**, globalement sur deux points :

- les dispositifs eux-mêmes et la capacité à y répondre ;
- le paiement en HSE des activités.

L'affectation des moyens par les DRAAF-SRFD s'est le plus souvent réalisé sur projets exprimés par les établissements. On peut constater que l'absence de limitation des moyens n'a pas garanti, pour autant, un large déploiement dans la mise en œuvre de ces dispositifs, compte tenu des réticences exprimées.

Celles-ci touchent en particulier le cadrage proposé pour ces dispositifs, parfois jugés insuffisant. Or, la note de service donne des **orientations en fonction des objectifs à atteindre** mais qui nécessitent une **appropriation par les équipes et une déclinaison qui doit s'exprimer au niveau de l'établissement, dans le cadre de son autonomie.** Cette appropriation a plus à voir avec l'accompagnement que peut proposer le système, qu'avec un cadrage plus explicite, qui deviendrait la norme.

Des dynamiques d'établissements ont néanmoins été créées, en s'appuyant sur des enseignants volontaires. Le déploiement de ces dispositifs devra à terme **impliquer plus largement les équipes pédagogiques**.

En ce qui concerne les modalités de rémunération, la prise en compte sous forme d'heures supplémentaires n'apparaît pas toujours en effet, aux yeux de nombreux enseignants ou de directeurs d'établissements, comme une solution réellement satisfaisante et **l'intégration de l'ensemble des horaires dans la fiche de service des enseignants est une demande forte**.

« L'équipe enseignante regrette que les heures allouées soient des heures supplémentaires. Le passage de la filière en 3 ans au lieu de 4 ans va générer du sous-service et l'équipe pense qu'il serait plus judicieux d'inscrire les heures dans le service »

Des directeurs d'EPL mentionnent également leur souhait de voir indiqué en fin d'année n, le nombre d'HSE et de vacances disponibles pour l'année n+1, pour en **faciliter la répartition** : si l'on peut comprendre cette demande gestionnaire et cet objectif d'**anticipation en termes d'organisation**, on voit mal comment elle serait compatible avec la nécessité de réaliser au préalable les bilans auprès des élèves pour répondre aux besoins qui s'expriment, et qui ne peuvent être prévus avant l'entrée en formation. Néanmoins, on peut penser que des invariants vont se faire jour en fonction du recrutement habituel des établissements et des besoins générés. **L'assurance de disponibilité de moyens doit donc être au moins garantie d'une année sur l'autre**, pour envisager la concertation et l'engagement des équipes en vue de la mise en œuvre des dispositifs dans les conditions les meilleures.

1.5- De fortes contraintes organisationnelles relevées

Les différents acteurs interrogés mentionnent les **contraintes qui pèsent sur la mise en place de ces dispositifs et la complexité organisationnelle** qu'ils génèrent.

Les contraintes les plus fortes restent les **disponibilités en temps** autant des élèves dans l'établissement que des enseignants. En effet, même pour les enseignants volontaires et qui souhaiteraient s'engager dans ces démarches, les possibilités d'implication restent limitées. Compte tenu de la nécessaire appropriation par ailleurs des programmes et référentiels rénovés, les enseignants se trouvent aujourd'hui devant des sollicitations multiples. La mise en place de nouveaux projets et activités nécessite aussi une **ingénierie pédagogique importante et la concertation** entre les acteurs, pour lesquelles des espaces de temps disponibles sont à rechercher.

« ... en cours d'année les volontaires existent mais les contraintes d'emploi du temps sont énormes et ne libèrent que très peu de créneaux disponibles » (pour la remise à niveau)

La **gestion des groupes d'élèves**, modulables selon les activités proposées, constitue également une difficulté dans l'organisation pédagogique au sein de l'établissement.

En ce qui concerne l'organisation des **stages pendant les vacances scolaires**, outre de **fortes oppositions de la part des enseignants à y participer**, diverses contraintes sont régulièrement soulignées: ouverture de l'établissement pendant les congés, **aspects logistiques** (hébergement, restauration,...), **encadrement et responsabilités**. Il est par ailleurs nécessaire de prendre en compte les spécificités et les **coûts** liés au fonctionnement pendant les congés scolaires, en collaboration avec la collectivité territoriale.

« les stages pendant les vacances scolaires ne sont pas du tout dans l'esprit des professeurs et de plus, impliquent l'ouverture de la cantine, de l'internat. Il y a là une difficulté supplémentaire avec le statut des personnels TOS, gérés par le Conseil Régional »

1.6- Des difficultés à mutualiser des démarches et des outils au sein des établissements

Les remarques formulées sur les outils et les démarches mises en œuvre montrent la difficulté pour les

équipes à penser en termes d'EPL et à mutualiser les acquis des différents centres.

Ainsi, **l'individualisation des parcours et des formations constitue une approche maintenant ancienne en formation par apprentissage et en formation continue**. Des outils existent, notamment des outils de positionnement et de suivi, des pratiques en CdR, des espaces numériques de travail (ENT),...

Il n'est bien sûr pas question de les voir transposés en l'état. Il est néanmoins regrettable que les échanges entre équipes ne puissent être plus fréquents pour réfléchir à la **construction de nouveaux outils opérationnels en formation initiale scolaire**. Le **conseil de l'éducation et de la formation** doit pouvoir devenir le **lieu d'échanges pédagogiques, à même de répondre à ces problématiques**.

Par ailleurs, l'expérimentation en cours sur le livret de compétences devrait également fournir des éléments de réflexion quant à la construction du projet personnel et professionnel de l'élève et des moyens de suivi.

1.7- Des pratiques habituelles dans l'enseignement agricole comme autant de leviers potentiels

L'enseignement agricole a développé depuis longtemps des pratiques et des démarches pédagogiques, qui constituent autant d'atouts pour la mise en œuvre de ces réformes. En effet, celles-ci impliquent que soient raisonnées **les méthodes d'apprentissages dans un cadre d'action collectif et interdisciplinaire**. On peut en rappeler quelques-unes :

- les activités pluridisciplinaires organisées sur une plage dédiée : elles permettent en particulier la mise en œuvre d'approches concrètes et de terrain sur des thématiques diverses ;
- les stages collectifs (exemple : stage « Territoire, développement, ressources et produits » en baccalauréat technologique STAV). Ils représentent une source d'observations et de questionnements, et une occasion de mobiliser les apports de différentes disciplines ;
- les démarches de projets, largement initiées par les enseignants d'éducation socioculturelle (ESC) et appliquées dans les activités pédagogiques.

Par ailleurs, les cinq missions, fonctionnant en synergie, constituent un cadre de référence pour l'enseignement agricole. Elles consacrent l'ancrage territorial des établissements, leur ouverture sur l'environnement social et professionnel, dans une culture de partenariats. Elles constituent un socle pour les dynamiques de projets dans les établissements mais aussi pour la pédagogie.

La prise en compte des enjeux de société – alimentation, évolutions liées au monde agricole, développement durable,... - implique des démarches pédagogiques adaptées à l'appréhension de ces problématiques en lien avec les évolutions des contenus de formation. Celles-ci se sont largement répandues ces dernières années.

S'il ne s'agit pas de faire de l'autosatisfaction autour des « innovations » qu'a pu introduire l'enseignement agricole, il faut aussi donner à voir que **l'on ne part pas de rien** et que ces démarches, devenues habituelles (au moins pour un certain nombre d'enseignants), constituent des **acquis sur lesquels on peut s'appuyer pour diversifier les pratiques pédagogiques dans le cadre de l'individualisation**. Certains établissements s'en sont déjà emparé et peuvent transposer à la fois des types d'action mais surtout de méthodes (concertation interdisciplinaire, pédagogie de projet, démarches actives,...).

1.8- Une difficile appréciation des effets sur la réussite des élèves à ce stade de la réforme

S'agissant de processus s'adressant aux élèves de façon plus individualisée, on doit s'attendre à la prise en compte des besoins des jeunes et de leurs projets de la façon la plus personnalisée possible. Il y a nécessité de raisonner les actions proposées en ce sens et d'en évaluer les effets.

A ce stade des réformes, il est évidemment encore trop tôt pour apprécier les bénéfices apportés par ces dispositifs pour la réussite des jeunes, personnelle et professionnelle. Certains éléments méritent néanmoins dès à présent une attention particulière.

1.8.1- L'adhésion des jeunes et de leur famille à ces dispositifs, à conforter

Si les dispositifs se mettent bien en place dans les établissements, **il ne semble pas que l'adhésion des jeunes et de leurs familles soit particulièrement recherchée.**

Ainsi, pour l'accompagnement personnalisé en seconde GT, les parents ne sont pas intervenus de façon significative, hormis leur participation aux différentes réunions d'information et de rencontre avec les équipes. Or, si l'on considère que cet accompagnement doit « ... favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et la construction d'un projet personnel d'orientation » (cf NS du 29 septembre 2010), les familles doivent être plus directement impliquées.

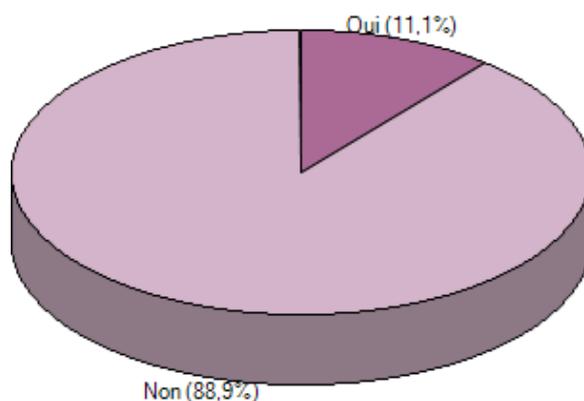
On peut penser que ces relations se développeront dès que les dispositifs seront un peu plus stabilisés et mieux appréhendés par les équipes.

Les jeunes et leurs familles sont néanmoins impliqués par l'intermédiaire des conseils intérieurs, des délégués élèves ou du conseil d'administration où sont discutées et votées les dispositions mises en œuvre.

1.8.2- Une insuffisante identification des besoins individuels pour construire les réponses adaptées

La **question du diagnostic se pose de façon cruciale.** En effet, la mise en place d'actions de formation individualisées ne peut se concevoir sans que préalablement aient été identifiés les points posant problèmes, les difficultés rencontrées - par exemple sur le plan méthodologique - la maîtrise des outils, les concepts,...

Or, cette question ne va pas de soi en formation initiale scolaire où l'évaluation est généralement construite *a posteriori* pour le contrôle des acquis et des capacités maîtrisées. La **construction d'outils de positionnement reste ainsi marginale :**



*Construction d'outils de positionnement (Exemple en seconde professionnelle dans le cadre de la mise à niveau)
(en pourcentage des réponses)*

Par ailleurs, il y a lieu également de pouvoir apprécier l'évolution des besoins au cours du temps et d'y répondre de façon pertinente. Les équipes doivent pouvoir faire preuve de **réactivité par rapport aux difficultés de l'élève** mais aussi par rapport aux acquisitions. Là encore, des **outils de suivi** doivent être mis en place et opérationnalisés.

1.8.3- La nécessité d'apprécier les effets et les résultats

Les effets de la mise en place de ces dispositifs ne pourront être évalués au travers, en particulier, des résultats aux examens qu'à la fin d'un premier parcours complet de trois ans. Le taux de réussite mais aussi l'analyse des parcours des jeunes, les « sorties sans qualification », les possibilités de poursuite d'études et l'insertion professionnelle seront autant d'indicateurs à analyser.

Néanmoins, dès à présent, il y aurait nécessité pour **les établissements de se doter d'un certain nombre d'outils pour l'appréciation des résultats**. Or, à cette question, on peut constater que la réflexion sur les moyens de suivre et évaluer les actions restent peu fréquents : **peu de véritables évaluations ont été mises en place**, ou alors avec des indicateurs très « qualitatifs » (enquêtes de satisfaction, amélioration de « l'ambiance de la classe », de la motivation des élèves,...).

On ne peut nier par ailleurs que :

« la multiplicité de l'ensemble de ces dispositifs (EIE, stage santé et DD, TPR, tutorat, accompagnement personnalisé,...) rend l'animation et le suivi très complexe. Pour les enseignants, c'est aussi une charge de travail non seulement au moment de l'action mais aussi pour rendre compte »

Cependant, tout au long du parcours, les établissements doivent pouvoir **ajuster leurs pratiques, les adapter et les reconsidérer éventuellement**.

II- De nouvelles pratiques pédagogiques pour les enseignants

2.1- Des injonctions déstabilisantes pour les enseignants

La rénovation de la voie professionnelle puis la réforme du lycée, ont apporté, dans un temps très court, un lot important de changements sur les plans pédagogique et éducatif. Elles se sont développées sur un fond de **contestation, plus ou moins fort, vis-à-vis des principes mêmes de ces réformes**.

Dès lors, et même si l'on constate que celles-ci ont été souvent l'occasion d'une **remobilisation des équipes sur le plan pédagogique**, on perçoit des **attitudes de repli et de résistance**, caractéristiques des **situations de changements**.

Pour les enseignants, les évolutions liées à ces réformes posent des questions liées à l'exercice du métier, et sont de nature à **remettre en cause leurs pratiques actuelles**. Elles consacrent une forme de « **conflit** » **entre les enseignements disciplinaires et les « autres activités »** introduites par les réformes (accompagnement, tutorat, ...), d'autant que les horaires dévolus à ces « autres activités » ont été prélevés sur les horaires des enseignements disciplinaires dans l'emploi du temps. De plus, nombre d'enseignants ou de responsables d'établissements s'interrogent sur la place des apprentissages professionnels dans le nouveau dispositif de formation pour atteindre les capacités visées par le diplôme et sur la reconnaissance future du diplôme par les employeurs.

Pour de nombreux enseignants, ces deux types d'activité s'opposent et des **priorités s'expriment**, ces dispositifs ne pouvant, à leurs yeux, trouver leur totale légitimité que si toutes les conditions sont par ailleurs réunies pour un enseignement de qualité : *« aucun processus d'individualisation ne viendra remplacer des conditions correctes d'enseignement »*.

Ces dispositifs nécessitent aussi une approche du jeune avec une plus grande prise en compte de la psychologie des adolescents, une meilleure connaissance des parcours de formation, de l'orientation et des métiers, pour lesquels les enseignants ne s'estiment pas formés et prêts, provoquant donc une « *réticence légitime* ».

Par ailleurs, alors même que dans les établissements, de façon spontanée, des organisations particulières, des activités de soutien ou d'accompagnement aux élèves, du tutorat, existaient préalablement à ces réformes dans le cadre des projets d'établissement, l'injonction par le système de tels dispositifs constitue une

contrainte imposée pour tous. Celle-ci s'exerçant dans des conditions difficiles de DGH, de modifications des structures des établissements, de mutations dans l'intérêt du service,... elle trouve dès lors des oppositions, autant et si ce n'est plus, vis-à-vis de l'institution elle-même que des principes mêmes des actions. Cette injonction à laquelle les enseignants doivent répondre constitue un **enjeu fort** pour la réussite de l'ensemble.

2.2- De nouvelles dynamiques à créer et des changements de pratiques à impulser

Ces dispositifs exigent que soient développées des **approches méthodologiques, transversales plus que strictement disciplinaires**. Ils nécessitent une plus grande « **écoute de l'élève** », la prise en compte de ses projets, de ses difficultés, pour lui fournir l'aide individuelle nécessaire.

On comprend bien, dès lors, que cela implique des **changements importants dans la relation pédagogique et dans la posture de l'enseignant**.

Des **dynamiques collectives** doivent également se mettre en place pour identifier les besoins individuels et construire des réponses adaptées. Elles supposent des **temps de concertation** et un **travail interdisciplinaire plus important**.

On constate, également, que pour un certain nombre d'enseignants, ces dispositifs imposés, permettent une « **redécouverte de la pédagogie** », plus axée sur le concret, les activités pratiques, les démarches de projet,... . Or, il s'agit là de pratiques régulièrement préconisées, et depuis longtemps, dans les programmes et les référentiels. Par ailleurs, des méthodes pédagogiques « expérimentées » dans le cadre de ces dispositifs, devraient pouvoir être **transposées dans les enseignements disciplinaires** là où c'est nécessaire.

Cela s'impose d'autant plus qu'il faudrait **éviter une dualité entre deux types d'enseignement**, celui relevant des enseignements disciplinaires et celui relevant des enseignements individualisés, accompagnements,... qui prendraient seuls en charge la difficulté scolaire ou qui seuls mettraient en œuvre des démarches innovantes, du « *faire autrement* ».

La présence d'autres acteurs éventuels (professionnels divers, psychologues,...) dans ces dispositifs doit aussi être pensée pour éviter cette « externalisation » du traitement des questions liées aux élèves en difficulté.

2.3- Des réformes qui interrogent la formation des enseignants, tant initiale que continue

L'ensemble de ces dispositifs introduits dans les réformes pose de façon cruciale la question de la formation des enseignants pour répondre à ces enjeux.

En matière de formation initiale, les modalités de recrutement au niveau master et la réalisation de l'année de stage en position d'affectation, devraient intégrer ces nouvelles dimensions.

Pour l'enseignement agricole, l'enjeu se situe au niveau de l'année de stage et en particulier durant les semaines de regroupements à l'ENFA, mais sans doute également dans les années suivantes, postérieures à la titularisation. Ces nouveaux besoins en matière de pédagogie doivent **orienter les choix et les priorités en matière de formation de ces jeunes enseignants à leur entrée dans le métier**.

La formation continue est également interrogée par ces nouvelles pratiques. Alors que les réformes consacrent une évolution des missions des enseignants et un changement de posture dans le métier, la **formation continue des enseignants doit constituer une priorité pour le système**. Cette priorité devrait s'exprimer dans la répartition des moyens de formation des personnels au sein du ministère chargé de l'agriculture et dans l'équité entre les personnels de l'enseignement public et privé.

Les différents acteurs, et en particulier les enseignants, devraient également, pour eux-mêmes, considérer

l'importance de se former et y être encouragés, voire **davantage incités localement par les directeurs d'établissement ou les chefs de SRFD**. Ceci doit se réaliser dans le cadre d'une **réflexion sur la « formation tout au long de la vie » pour les enseignants**, par ailleurs déjà engagée.

2.4- Des ressources à optimiser pour l'aide à l'ingénierie pédagogique

Dans cette période de mise en place de dispositifs nouveaux, les différents acteurs ressentent d'abord le **besoin de clarification sur les dispositifs** proposés et sur ce qui est attendu d'eux. Ils expriment également le **besoin d'outils** (outils de positionnement, outils d'évaluation, appui pour l'aide méthodologique, pédagogie de projet,...) et d'**exemples de modalités d'organisation de ces dispositifs**.

L'évolution des pratiques pédagogiques qu'impliquent ces dispositifs nécessite que soient **mises à disposition les ressources** nécessaires.

Si, en ce qui concerne la réforme du lycée, de nombreux établissements se tournent vers les ressources proposées par les services de l'Éducation nationale, des améliorations sont possibles en matière d'**accessibilité des sources d'information et des ressources** au sein de l'enseignement agricole.

Ainsi, le **système national d'appui doit assurer prioritairement cette mission d'appui aux réformes et son action doit être renforcée**, autant pour l'inventaire des ressources existantes, la production de ressources propres à l'enseignement agricole que pour la mise en lien avec des ressources sélectionnées de l'éducation nationale.

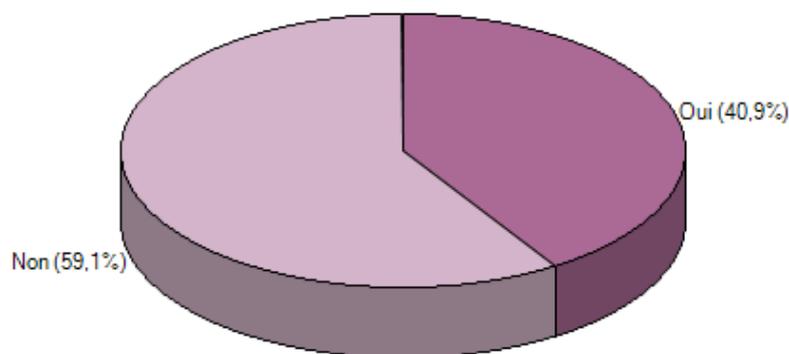
Les différents « réseaux » (exemple : réseau « Insertion », « Éducation au développement durable »,...) peuvent apporter des éléments en terme de démarches pédagogiques et éducatives, de documents produits, d'exemples d'expériences, de publications,...

L'appui en matière de pédagogie et d'innovation que peuvent apporter les GAP (Groupe d'animation pédagogique) est également parfois évoqué.

Les « opérations pilotes » en cours doivent aussi pouvoir fournir au plus tôt des exemples de ce qui peut se mettre en place et des expériences positives à mutualiser.

Néanmoins, on doit constater que si l'**offre de ressources** disponibles est loin d'être insuffisante, elle a **besoin d'être hiérarchisée et rendue plus facilement accessible**. A ce titre, on constate que l'**utilisation des sites** dédiés pour les professionnels de la formation, en particulier le site Pré@vert mettant à disposition information et ressources liées aux réformes, pourrait être améliorée. Il faut pour cela qu'il y ait **convergence entre les attentes des acteurs de terrain et les productions mises à disposition**.

La période de mise à disposition a aussi toute son importance : ainsi, on peut constater deux pics importants de consultation des pages du site Pré@vert, l'un en juin et l'autre en septembre, qui correspondent aux périodes habituelles de concertation et de réflexion des équipes sur le plan pédagogique. Le rythme des réformes durant les deux dernières années n'a pas toujours permis de fournir les documents nécessaires suffisamment en avance pour **anticiper sur la réflexion et la mise en œuvre**, ce qui apparaît pourtant comme une nécessité revendiquée par les établissements.



*Utilisation des ressources sur Pre@vert
(en pourcentage des réponses)*

2.5- La nécessité pour le système de fournir l'appui, l'accompagnement nécessaire à la mise en œuvre des réformes

La mise en œuvre des réformes, en imposant des changements importants dans les pratiques pédagogiques, nécessite la mise en place d'un **système d'accompagnement important**. Celui-ci a été organisé dès le début de la rénovation de la voie professionnelle, et étendu ensuite à la réforme du lycée, avec un pilotage national et un **dispositif déconcentré**. Si ce dispositif a pu donner globalement satisfaction jusqu'alors, en particulier dans une première phase plus informative sur les réformes, il se heurte aujourd'hui, compte tenu de l'extension des besoins, à un certain nombre de difficultés. Celles-ci tiennent à plusieurs facteurs en particulier les moyens humains disponibles pour l'animation régionale mais aussi la disponibilité, la professionnalisation et la légitimité des personnes ressources.

Or, la mise en place des dispositifs d'individualisation a fait émerger à la fois, la **nécessité d'appui et des besoins spécifiques de formation** de la part des enseignants. Les enseignants et les directeurs d'établissement mettent nettement l'accent sur deux points à développer :

- **la mutualisation des expériences ;**
- **les échanges entre établissements.**

La note de service de février 2011 sur la présentation de l'accompagnement des rénovations pour l'année 2011 a pris en compte les évolutions liées aux réformes, en particulier dans les axes 4 et 5⁷, qui devraient pouvoir répondre aux besoins exprimés, mais aussi dans le déploiement et l'organisation du dispositif.

La **construction de l'offre de formation** pour les années à venir doit également intégrer ces besoins, aussi bien au niveau national par l'intermédiaire du PNF (Programme national de formation) que – et surtout – au **niveau régional**. L'appel à projet « pour le financement d'actions de formation mises en œuvre par les établissements dans le cadre de leurs projets pédagogiques » devrait également constituer une réponse de formation pertinente.

Ceci implique aussi une professionnalisation des acteurs du système national d'appui sur ces problématiques pour pouvoir apporter les réponses attendues de la part des établissements.

L'inspection de l'enseignement agricole doit également pouvoir être mobilisée pour cet appui aux enseignants.

⁷ Axe 4 : la mise en place de parcours de réussite ; axe 5 : le pilotage et l'animation pédagogique des établissements

III- De nouvelles modalités d'organisation et de fonctionnement des établissements

3.1- Une complexité organisationnelle à maîtriser dans l'élaboration des emplois du temps

La mise en place de ces dispositifs consacre une **complexité croissante** pour l'élaboration des emplois du temps. En effet, leur organisation peut reposer sur des séances faisant intervenir plusieurs enseignants, des séquences regroupées dans le temps, annualisées, des séances « horaires » de durée variable, des modulations selon les trimestres, des regroupements d'apprenants de classes différentes,...

Si ces modalités d'organisation ne sont pas toutes nouvelles, leur extension et leur généralisation à l'ensemble des voies de formation et des classes ne sont pas sans poser problème.

« il nous faut trouver des modalités d'organisations internes dans les emplois du temps, vaste chantier »

A cela, s'ajoute un cadre d'emploi du temps hebdomadaire plus ou moins rigide, des questions de disponibilités d'enseignants mais également de temps libres pour les élèves dans une semaine de plus en plus raccourcie. Même si de nombreux élèves sont internes, ce qui constitue un atout non négligeable pour mobiliser une amplitude de temps plus grande, il n'est pas sûr qu'il soit toujours possible de proposer une organisation totalement satisfaisante. L'utilisation du mercredi après-midi, par ailleurs consacré à diverses activités notamment sportives, est aussi à raisonner : il serait peu pertinent de ne pas permettre à des élèves en difficulté de participer à ces activités, pour les faire bénéficier d'un appui individualisé !

Les **contraintes horaires** sont donc très fortement avancées au niveau des établissements, comme une des difficultés majeures à surmonter sur le plan de l'organisation.

La question est également posée en matière de vie scolaire au sein de l'établissement avec la nécessité de pouvoir déterminer où se trouvent les élèves à chaque instant. Ceci interroge donc aussi la **réglementation** qui s'impose et les **responsabilités** de chacun.

Dans ces conditions, la « **technicité** » de la **personne en charge des emplois du temps** (le plus souvent, le proviseur adjoint, parfois le CPE) va s'avérer une composante indispensable à la bonne marche de l'établissement et à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. C'est l'**organisation globale du temps** qui doit être pensée pour la mise en place efficace des dispositifs d'individualisation dans leur diversité, tout en permettant aux élèves concernés de pouvoir continuer à profiter des activités proposées à tous, comme facteurs de socialisation.

3.2- La nécessité de penser une autre utilisation de l'espace

De façon corrélée aux questions de gestion du temps, se posent celles de la gestion de l'espace. En effet, ces nouvelles pratiques se réalisent avec des groupes de taille variable et modulable.

La construction des établissements n'a jusqu'alors que très peu pris en compte, le plus souvent pas du tout, la nécessité de classes de petites dimensions, voire de bureaux pour accueillir des élèves en entretien individuel. De ce fait, ils sont mal conçus pour ces nouveaux dispositifs.

L'utilisation des salles de classe, des salles spécialisées (laboratoires, salles informatiques, CDI, CdR,...) mais aussi des bureaux disponibles ou des espaces extérieurs (exploitation, atelier,...) dans l'établissement devra être optimisée autant que cela est possible. Ceci constitue une contrainte non négligeable, qui s'amplifiera encore avec le déploiement complet de la rénovation dans la voie générale et technologique.

3.3- La valorisation du potentiel éducatif et pédagogique des exploitations pédagogiques et des ateliers technologiques dans l'individualisation des parcours

Comme pour l'enquête précédente portant sur la mise en œuvre de la RVP, il apparaît que les directeurs d'exploitations agricoles et ateliers technologiques (DEA-DAT) **n'ont pas été pleinement associés à la mise en place des dispositifs d'individualisation.**

Ceci peut se comprendre vu la difficulté des établissements à concevoir l'intégration de ces dispositifs dans le « système établissement : gestion des espaces et du temps ». Dès lors, introduire les autres centres et les ressources spécifiques des EA-AT par exemple, est le plus souvent une préoccupation moindre.

On peut noter également que **l'engagement des chargés de mission des EA-AT au sein des DRAAF-SRFD est un facteur très favorable aux nouvelles dynamiques pédagogiques** dans lesquelles peuvent s'inscrire les EA-AT mais que la **mutualisation régionale des ressources éducatives et pédagogiques des EA-AT est une approche rare.**

De façon plus précise, on constate que :

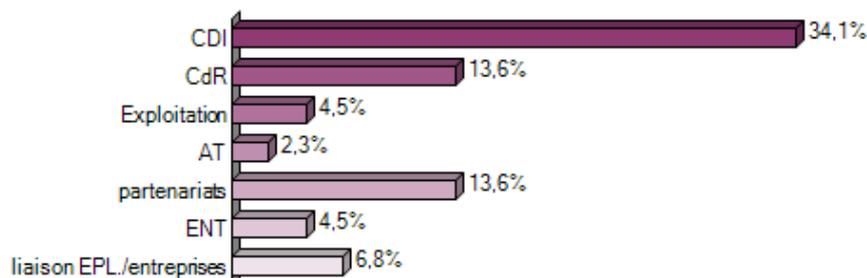
- les réponses positives des DEA-DAT, peu nombreuses, montrent néanmoins que les actions menées restent sur le champ de la formation professionnelle ;
- confortant le point précédent, on constate qu'il peut y avoir confusion entre le dispositif classique des mini-stages qui concernent tous les élèves individuellement et l'individualisation par des stages passerelles ou autres... ;
- les remarques d'absence d'EA-AT pour les établissements privés ne sont pas complétées par des propositions alternatives ;
- les explications données aux réponses négatives sur l'association des DEA-DAT dans les dispositifs d'individualisation tiennent à des difficultés conjoncturelles de l'EA-AT ou à une mobilisation des personnels et DEA-DAT sur d'autres priorités ou projets. Ces explications témoignent en fait de non choix le plus souvent, ou d'autres choix parfois des établissements ;
- les difficultés pouvant être liées aux responsabilités ne sont pas citées alors que le positionnement des salariés est évoqué.

Les rencontres inter régionales des DEA-DAT de l'automne, ont été saluées positivement pour avoir mis l'accent sur les atouts des exploitations et ateliers et leurs rôles dans les processus de formation et d'individualisation. Des prolongements en région doivent pouvoir développer les actions menées.

Il reste donc pour les DEA-DAT un champ à explorer pour mieux valoriser leurs exploitations et ateliers, non seulement pour faire acquérir ou conforter des compétences professionnelles, mais pour **intervenir dans un cadre plus large dans le projet personnel de l'élève et dans sa réussite.**

3.4- Une utilisation des CDI et CdR à développer et améliorer

Comme pour les exploitations et ateliers des établissements, l'implication et l'utilisation des CdR (centre de ressources) , voire même des CDI (centre de documentation et d'information) dans le cadre de ces réformes, est restée relativement modeste.



Ressources mobilisées dans le cadre de l'accompagnement personnalisé en seconde GT

(somme différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions-non réponses)

La rénovation de la voie professionnelle a néanmoins été l'occasion de donner une nouvelle dynamique aux centres de ressources dans certains EPL, en procédant à un diagnostic des ressources informationnelles, numériques ou non, mises à la disposition du public, en associant l'équipe éducative de l'établissement.

Certains établissements ont choisi de regrouper sur une même pôle le CDI et le CdR. A cette occasion, des **ressources sur l'orientation scolaire et professionnelle** ont été acquises pour un usage dans le cadre de l'accompagnement personnalisé.

Une **mutualisation des outils et des ressources**, en particulier sous forme d'échanges de pratiques, permettrait de **développer ces usages** pour répondre aux besoins qui s'expriment en matière d'individualisation.

Par ailleurs, certains établissements qui ne disposaient pas ou plus d'un centre de ressources ont participé aux journées de formation qui se sont déroulées au cours de cette année scolaire pour créer leur CdR et s'engager dans le processus de labellisation. Les quatre axes⁸ retenus pour les CdR dans ce processus correspondent bien aux attentes et ces centres mériteraient de se développer plus largement.

IV- Pilotage et gouvernance⁹ : de nouveaux enjeux aux différents niveaux (du local au national)

4.1- L'établissement, niveau local qui s'approprie progressivement l'autonomie pour la mise en place des réformes

La mise en place des dispositifs d'individualisation s'est réalisée dans le cadre de l'autonomie pédagogique renforcée de l'établissement tout en s'appuyant sur le cadre national défini. Celui-ci fournit les orientations à suivre et les objectifs attendus, les équipes devant les décliner selon des modalités adaptées au contexte de l'établissement.

Dans ce cadre, la possibilité a été « *donnée aux équipes de s'emparer de ces dispositifs* ». Le rôle du **directeur d'établissement dans le pilotage** et la définition d'une stratégie pédagogique, mais aussi **l'investissement et le dynamisme des proviseurs adjoints dans l'animation et l'organisation pédagogique** sont reconnus comme fondamentaux dans cette mise en œuvre.

Les équipes ont, à des degrés divers, pu mener une réflexion sur les projets à construire et certains établissements ont pu raisonner un projet global mettant en jeu les différents dispositifs proposés.

Diverses questions restent posées à ce stade sur :

- le contrôle de l'effectivité des actions mises en œuvre,
- le suivi et l'évaluation des actions menées,
- la prise en compte de ces déclinaisons dans les projets d'établissement,
- les échanges entre les différents centres au sein de l'EPLFPA en matière de réflexion pédagogique.

La mise en place des « dispositifs d'individualisation » ne peut être efficace sans que soit véritablement

8 **Axe 1** : Assurer l'accueil, l'information et l'orientation. ; **Axe 2** : Proposer des **parcours de formation individualisés**. ; **Axe 3** : Mettre à disposition des publics les **moyens** nécessaires pour répondre aux **besoins d'apprentissage diversifiés**. ; **Axe 4** : Offrir un terrain favorable à l'**expérimentation** et au développement d'actions, favorisant la **diversité des pratiques pédagogiques** et un **espace ouvert de formation**.

9 Si l'on s'accorde sur le fait que le pilotage détermine l'action au travers de stratégies et que la gouvernance constitue un processus formel et informel qui détermine les modalités de prise de décision et les cadres de référence (cf IEA)

construit au sein de l'établissement un **projet global qui donne sens** aux actions proposées. La prochaine mise en place du **conseil de l'éducation et de la formation doit constituer un atout** pour la mise en œuvre des réformes et être l'occasion d'une nouvelle réflexion pédagogique impliquant les différents centres de l'EPLEFPA. Il ne doit pas représenter une simple instance de plus, mais trouver **toute sa place dans la réflexion en matière d'ingénierie pédagogique menée collectivement, avec les différents acteurs de la formation** : aide au diagnostic, construction de réponses pédagogiques et évaluation des actions mises en œuvre.

4.2- Une implication du niveau régional à renforcer

La mise en place des réformes, depuis deux ans, impose une action renforcée du niveau régional. Au-delà des décisions sur les structures, c'est en matière d'animation et d'accompagnement que le niveau régional est attendu.

Si cela consacre un « *retour d'une préoccupation pédagogique au niveau régional* » jugé favorablement, celle-ci est diversement menée, soit pour des raisons de priorités, soit par « *manque de temps et de moyens humains pour accompagner ces évolutions* ».

Les difficultés rencontrées par les établissements et les enseignants doivent pouvoir trouver une **réponse au niveau régional**. Il ne s'agit pas que les compétences pour assurer cet appui soient directement disponibles au niveau du service régional, mais que celui-ci soit en capacité d'**assurer l'ingénierie nécessaire en s'appuyant sur les ressources du système** (compétences disponibles dans les établissements nationaux d'appui, expertise de l'inspection de l'enseignement agricole,...)

Les établissements sont également demandeurs de « *rencontre avec d'autres établissements pour échanger et faire évoluer les projets* ». Le niveau régional doit donc aussi favoriser la valorisation et le transfert de pratiques en mettant en place des ateliers d'échanges, permettant de **confronter les expériences de chacun et de mutualiser les actions**.

Enfin, la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation nécessite une réflexion régionale en matière d'**allocation de moyens** mais aussi en matière de **suivi et d'évaluation** de leur mise en œuvre.

On peut donc attendre que le niveau régional puisse plus fortement s'impliquer dans la formation et l'animation pédagogique. **L'accompagnement régional reste un enjeu fort pour la réussite.**

4.3- Un niveau national qui doit créer les conditions favorables pour la mise en œuvre des réformes

La DGER assure le pilotage national nécessaire au déploiement des réformes et à leur mise en œuvre. A ce titre, elle fournit les grandes **orientations et les éléments de cadrage** nécessaires, qui se déclinent ensuite au niveau des établissements dans le cadre de leur autonomie. Il lui revient donc de fournir les informations nécessaires suffisamment en amont pour que les établissements puissent préparer leur rentrée dans des conditions satisfaisantes.

Elle se doit également de **poursuivre, voire de renforcer, l'accompagnement** qu'elle a mis en place. Comme on l'a vu, ces réformes ont profondément modifié l'organisation des enseignements et les pratiques pédagogiques des enseignants. Le cadrage est plus facile d'utilisation que l'autonomie et le face à face disciplinaire mieux maîtrisé que l'individualisation. Face à ces difficultés, qui relèvent parfois d'une véritable révolution, il faut que l'institution donne aux acteurs les moyens – en termes de formation et d'accompagnement - d'assurer pleinement les missions nouvelles qui leur sont confiées.

Elle doit aussi favoriser l'inventaire des ressources ou la mutualisation d'expériences innovantes pour fournir des repères et des leviers d'action pour les établissements et les enseignants.

V- Synthèse des analyses et préconisations

5.1- Une mise en œuvre progressive de ces dispositifs qui implique un accompagnement du changement

– Une année difficile pour la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation

L'année 2010-2011 a été marquée pour l'enseignement agricole, à la fois par le déploiement de la rénovation de la voie professionnelle et par la réforme du lycée. Ce télescopage du train de réformes, le nombre et la diversité des injonctions et des orientations nouvelles a constitué une **forte contrainte pour les équipes**.

Dans les établissements, elle a nécessité l'appropriation des référentiels, des modalités de formation et d'évaluation et l'ensemble des dispositifs nouveaux proposés. Les établissements ont donc, souvent, été amenés à effectuer des **priorités** dans la mise en place des rénovations, qui ont porté sur les nouveaux référentiels et la certification BEPA,...au détriment de la réflexion sur les dispositifs d'individualisation.

Par ailleurs, la nouveauté introduite par ces dispositifs a provoqué des **réticences, voire des oppositions** assez fortes à leur mise en œuvre et qui tiennent à différents facteurs exprimés par les acteurs :

- l'insuffisance d'anticipation et de préparation ;
- la difficulté à s'approprier ces dispositifs pour les mettre en œuvre de façon satisfaisante ;
- la disponibilité en temps des enseignants *versus* l'attribution de moyens sous forme d'heures supplémentaires ;

A cela s'ajoutent les inquiétudes relatives aux modifications des structures d'établissements et aux pertes d'emplois et cet ensemble a constitué **un contexte peu favorable** pour mettre en place une réflexion prospective.

– Des dynamiques d'établissements néanmoins pour l'application des réformes

Les établissements se sont donc emparés de ces réformes de façon **inéegale**, tant en ce qui concerne l'engagement des équipes pédagogiques que l'appropriation des différents dispositifs d'individualisation proposés.

Malgré les réticences et inquiétudes, de nouvelles dynamiques ont pu se développer à la fois dans les **pratiques pédagogiques mises en œuvre** et dans des **modalités d'organisation nouvelles** dans l'établissement. Dans le cadre de leur autonomie, les établissements ont pu fréquemment **construire des réponses en fonction du contexte local et du public**.

– Des atouts dans l'enseignement agricole, à valoriser

L'enseignement agricole possède une expérience et dispose d'un certain nombre d'atouts qui peuvent être valorisés pour la mise en place des dispositifs d'individualisation.

En effet, de nombreux établissements proposaient déjà des actions liées à l'accompagnement des élèves, au tutorat, en expérimentant des organisations et des pratiques nouvelles. Les différents réseaux thématiques, comme le réseau « Insertion », ou d'autres groupes de réflexion pédagogique peuvent aussi rendre compte **d'expériences intéressantes**.

Les **acquis de la formation continue et de l'apprentissage** peuvent être également mobilisés, et cela d'autant plus facilement que la structuration des EPLEFPA en différents centres, doit permettre la réflexion commune.

Enfin, il y a lieu de rappeler également que l'enseignement réalisé dans les « horaires disciplinaires » a permis de développer des **pratiques pédagogiques actives et différenciées** pour motiver les élèves et les aider à la réussite.

L'ensemble de ces démarches constitue un atout à mobiliser, et la **mutualisation et la diffusion d'expériences** peuvent représenter un levier important pour l'extension de pratiques innovantes.

– Des défis à relever

Différents enjeux peuvent être identifiés, qui constituent autant de défis à relever :

- la construction de réponses adaptées aux besoins des élèves ;
- la capacité à évaluer leurs effets et le résultat des actions ;
- l'articulation des « dispositifs d'individualisation » avec les autres séquences d'enseignement.

La compréhension et l'appropriation de la globalité et du **sens des réformes** est interrogée et, à terme, l'**efficacité du dispositif** devra être évaluée par rapport à l'atteinte des objectifs.

Pour l'année scolaire à venir, la **montée en puissance de ces dispositifs** dans les différentes voies de formation concernera de plus en plus d'enseignants qu'il s'agira de mobiliser.

– La nécessité d'accompagner le changement aux différents niveaux

La **mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative** doit encore se poursuivre dans les années à venir pour mettre en place ces dispositifs de façon pertinente.

La question de l'accompagnement au changement reste le **point le plus critique**. Elle nécessite que soit poursuivi et renforcé le dispositif au profit du plus grand nombre. Cet accompagnement doit **impliquer activement l'ensemble du système** : services de la DGER, SNA, inspection, services déconcentrés,...

En particulier, le **niveau régional (DRAAF-SRFD) doit être conforté dans son rôle d'animation pédagogique** pour le déploiement des réformes.

Au niveau de l'établissement, les équipes doivent aussi organiser la réflexion pédagogique : l'implication de l'équipe de direction en matière de **pilotage pédagogique**, le **rôle du conseil de l'éducation et de la formation** vont sans doute constituer des leviers importants en matière d'**ingénierie pédagogique** et de construction d'un **projet global** en vue de la réussite des élèves.

5.2- Des préconisations

- pour l'appropriation des différents dispositifs :

- fournir des repères pour préciser, clarifier les concepts : tutorat, accompagnement,...
- valoriser les acquis des pratiques pédagogiques diversifiées mises en œuvre dans l'enseignement agricole ;
- mieux faire connaître les outils et les méthodes d'individualisation utilisés en formation continue et en apprentissage ;
- développer et valoriser l'utilisation des espaces numériques de travail (ENT)
- développer et diffuser des outils de positionnement des élèves permettant le diagnostic et l'identification des besoins ;

- développer des outils de suivi et d'évaluation permettant d'apprécier le résultat des actions ;
- garantir la disponibilité de moyens d'une année sur l'autre ; permettre une plus grande souplesse dans la répartition des moyens aux divers acteurs.

- en matière de formation des acteurs :

- continuer à inscrire l'accompagnement des réformes comme priorité pour l'enseignement agricole ;
- intégrer les « problématiques d'individualisation » dans la formation initiale des enseignants ;
- inciter et faciliter la mobilisation des enseignants en matière de formation continue ;
- privilégier les formations de proximité pour les équipes, développer une vraie stratégie régionale en matière de formation des différents acteurs ;
- favoriser la mutualisation des expériences, des outils et des ressources entre centres et établissements ;
- développer les échanges de pratiques entre établissements ;
- renforcer l'action du SNA dans l'accompagnement pour la mise en œuvre de ces dispositifs : inventaire et production de ressources, appui aux équipes, ...
- améliorer la mise à disposition et l'accessibilité des ressources sur les sites dédiés, Chlorofil et Pré@vert.

- pour favoriser l'organisation nécessaire à la mise en place de ces dispositifs :

- développer l'aide aux établissements pour la gestion administrative des groupes, l'organisation du temps et de l'espace ;
- relancer une dynamique pour les CdR, mutualiser des usages et des ressources ;
- développer l'accompagnement régional en réseau pour les directeurs d'exploitation agricole et d'atelier technologique.

- en matière de pilotage et de gouvernance :

- affirmer le rôle du conseil de l'éducation et de la formation en matière de réflexion et d'ingénierie pédagogique ;
- affirmer la nécessité du pilotage pédagogique au niveau de l'EPLEFPA : stratégie pédagogique dans le cadre du projet d'établissement ;
- conforter le rôle des DRAAF-SRFD dans le déploiement des réformes en matière d'accompagnement et d'animation pédagogique régionale ; favoriser la confrontation des expériences et la mutualisation des pratiques et des ressources ;
- assurer une veille informationnelle institutionnelle cohérente ;
- créer au niveau national, les conditions d'un renforcement de l'accompagnement des acteurs.

CONCLUSION :

Le rythme et l'ampleur des réformes, mises en place dans un délai de temps très court, ont suscité et suscitent toujours **inquiétudes et réticences** de la part des acteurs de la formation, en particulier des enseignants. A cela s'ajoute un **contexte difficile** en termes de contraintes budgétaires et de RGPP qui met les personnels dans une situation qui, comme cela a déjà été mentionné dans le cadre du premier rapport remis par l'inspection sur la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle en février 2010, peut constituer, sinon un frein, du moins un obstacle à la bonne appropriation de ces réformes. La question de la **confiance en l'institution** est souvent posée.

« *L'aspect individualisation n'est pas évident à faire entrer dans les pratiques, ni pour les enseignants ni pour les apprenants* ». Ces réformes, et en particulier cette approche plus « individualisée » de la formation, constituent un **changement de pratiques important en formation initiale scolaire** et cela ne va pas de soi. En effet, elles **interrogent en profondeur le système**, en particulier le métier même d'enseignant et constituent donc un élément fort de déstabilisation. La question de la formation, tant initiale que continue des enseignants est posée, mais d'une certaine façon, également celle de leurs missions et de leurs statuts.

A court terme, l'**accompagnement** de ces réformes reste un **enjeu majeur** pour faciliter leur mise en œuvre et il implique les différents niveaux et acteurs du système. Il s'agit en effet de fournir l'appui nécessaire pour que les dispositifs proposés soient réfléchis de façon cohérente pour atteindre les objectifs poursuivis. *In fine*, c'est la réussite des jeunes dans ces nouveaux parcours de formation qui est en jeu. La bonne volonté des équipes ne peut suffire, il faut qu'elles soient rassurées et confortées dans les pratiques innovantes et que leur soient fournis des outils et des méthodes adaptées pour s'investir pleinement et répondre aux attentes.

Il convient aussi de rappeler que ces réformes se développent dans un **contexte d'autonomie renforcée des établissements**. Cette autonomie s'exerce dans un **cadre national** qui définit les grandes orientations et objectifs, et dans un contexte déjà bien installé de déconcentration, qui devrait voir encore le **rôle de l'échelon régional (DRAAF-SRFD) conforté**, notamment en matière d'animation pédagogique.

Annexe 1 :

PROTOCOLE D'EVALUATION

Le protocole d'évaluation est basé sur l'analyse d'informations autour de **quatre thématiques liées à la mise en œuvre de ces dispositifs nouveaux** :

- l'appropriation des marges d'autonomie et de l'individualisation par les équipes
- les pratiques pédagogiques des enseignants
- l'organisation de l'espace et du temps dans les établissements
- le pilotage et la gouvernance aux différents niveaux

L'évaluation s'est appuyée sur :

- Des entretiens semi-directifs auprès des SRFD, réalisées dans quatre régions, dont trois ayant déjà fait l'objet d'investigations lors de la mission 2009/2010 (Lorraine, Aquitaine, Bretagne) et une région complémentaire en lien avec la classe de BEPA spécifique (Centre) (**Annexe 2**)

Ces entretiens doivent éclairer la façon dont ont été mis en place les dispositifs d'individualisation au regard des notes de service :

NS DGER/SDEDC/SDPOFE/N2010-2005 du 14 janvier 2010 : Organisation de la rentrée scolaire 2010

NS DGER/SDPOFE/SDEDC/N2010-2144 du 29 septembre 2010 : Réforme du lycée et rénovation de la voie professionnelle – modalités de prise en charge des dispositifs d'individualisation des parcours de formation des élèves

NS DGER/SDEDC/SDPOFE/SDESR/N2010-2165 du 24 novembre 2010 : Organisation de la rentrée scolaire 2011

Ils doivent rendre compte des stratégies mises en place, des modalités de pilotage retenues, des évaluations menées en région et des analyses réalisées.

- Des enquêtes auprès des établissements, destinés à l'équipe de direction (**Annexe 3**)

Le questionnaire a été soumis aux établissements enquêtés durant l'année scolaire 2009/2010 sur la mise en place de la RVP. Il s'agit soit de questions fermées appelant une réponse oui/non ou à choix multiples, soit des questions ouvertes permettant l'expression libre des répondants.

Trente deux retours d'enquêtes ont été analysées, provenant d'établissements publics et privés. Le traitement des informations a été partiellement réalisé sous le logiciel Sphinx.

- Des enquêtes auprès des enseignants de ces mêmes établissements, dont des professeurs principaux ou des coordonnateurs de filières (**Annexe 4**)

Le questionnaire, volontairement ouvert, doit permettre l'expression des enseignants concernés, sur la mise en œuvre des dispositifs.

Cinquante-six réponses ont été analysées.

Les éléments obtenus ont été complétés par :

- Des éléments d'information recueillis lors des inspections réalisées dans les établissements durant le premier trimestre 2011.

- L'analyse de l'organisation et du fonctionnement de la classe de BEPA « spécifique » ouverte dans un établissement public (EPLEFPAA de Tours-Fondettes)
Une équipe d'inspecteurs s'est rendu sur place et a, pendant une journée, entendu l'ensemble des acteurs : équipe de direction, équipe enseignante impliquée dont le professeur coordonnateur, personnel de la vie scolaire, délégués élèves, représentants des personnels.

- Divers documents et informations sollicités auprès des différentes sous-directions de la DGER : moyens alloués, utilisation des sites Internet mettant à disposition des ressources pédagogiques, implication du Système national d'appui (SNA) dans l'accompagnement des réformes, offre de formation nationale,...

Annexe 2 :

GUIDE D'ENTRETIEN AUPRES DES DRAAF – SRFD

1. Évaluation de la mise en œuvre 2009-2010 de la rénovation

1.1 Existe-t-il une évaluation régionale des stratégies déployées par les établissements (publics et privés) lors de l'année de mise en œuvre de la rénovation ?

1.2 Quel bilan (évaluation) faites-vous de l'utilisation des marges d'autonomie par les établissements en 2009-2010 ?

2. Mise en place et accompagnement de la rentrée 2010

2.1 Pour cette année 2010-2011, comment avez-vous accompagné les établissements dans leur préparation de rentrée pour le fonctionnement des différents dispositifs (EIE, stages de remise à niveau, stages passerelles, tutorat, accompagnement individualisé) ?

2.2 Comment avez-vous attribué les moyens disponibles aux établissements ? (HSE, vacances, ...)

2.3 Y a-t-il eu des demandes de classe « BEPA spécifique » dans votre région (public, privé dont MFR) ? Si oui, comment cette question a-t-elle été traitée (stratégie, ...)

3. Les dispositifs

3.1 Stages de remise à niveau

3.1.1 Sur quels critères avez-vous pu doter les établissements demandeurs en matière de remise à niveau (au-delà de la dotation spécifiquement prévue) ?

3.1.2 Y a-t-il un accompagnement pédagogique régional prévu ?

3.1.3 De quelles informations disposez-vous quant aux périodes choisies pour ces stages, déroulement, ... ?

3.2 Stages passerelles

3.2.1 De quelles informations disposez-vous quant aux flux d'apprenants désirant changer d'orientation et bénéficiaires de ces stages ?

3.2.2 Avez-vous connaissance de mutualisations internes aux EPL, en particulier de participation des formateurs de l'apprentissage et de la formation continue à ces stages passerelles ?

3.2.3 De quelles informations disposez-vous quant au déroulement de ces stages, organisation dans le temps, ... ?

4. Tutorat

4.1 Quel accompagnement pédagogique avez-vous pu mobiliser au SRFD pour la mise en œuvre de ce dispositif ?

4.2 Quels critères ont guidé les arbitrages régionaux ?

5. Accompagnement individualisé en 1^{ère} bac pro

5.1 Quel accompagnement pédagogique avez-vous pu mobiliser au SRFD pour la mise en œuvre de ce dispositif ?

5.2 Quels ajustements ont paru nécessaire ?

6. Accompagnement personnalisé en 2nde GT

6.1 Quel accompagnement pédagogique avez-vous pu mobiliser au SRFD pour la mise en œuvre de ce dispositif ?

6.2 Quels ajustements ont paru nécessaire ?

7. EIE

7.1 Quelle analyse faites-vous des choix et de la mise en œuvre pour l'année 2009-2010 ?

7.2 Quels ajustements ont paru nécessaires ?

7.3 Quel accompagnement pédagogique avez-vous pu mobiliser au SRFD pour la poursuite de ce dispositif ?

8. La place des EA-AT

8.1 Les DEA-DAT ont-ils été informés et sollicités pour la mise en place des dispositifs d'individualisation dans les établissements de votre région ?

8.2 Existera-t-il au niveau régional une mutualisation des ressources éducatives et pédagogiques des EA-AT pour pouvoir répondre à la diversité des parcours d'individualisation ?

- Application pour les différentes voies.

9 Globalement

9.1 Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'accompagnement de la mise en œuvre de tous ces dispositifs ?

9.2 Quelle valeur ajoutée émerge de ces dispositifs ? à quelles conditions ?

9.3 Quel bilan global faites-vous de la mise en œuvre de ces dispositifs ?

Annexe 3:

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE A DESTINATION DES ETABLISSEMENTS

1. Bilan de l'année scolaire 2009-2010 pour les secondes professionnelles en matière d'utilisation des espaces d'autonomie inclus dans les grilles horaires

1.1 Quelle évaluation/bilan faites-vous de la mise en œuvre des EIE :

- Pertinence des thématiques choisies
- Atteinte des objectifs
 - Planification (horaires fixes par semaines, journées banalisées)
 - Constitution des groupes (regroupements d'apprenants, taille de groupes,...)
- Implication des équipes pédagogiques
- Ressources utilisées

1.2 Quelle évaluation/bilan faites-vous de la mise en œuvre des 30h de mise à niveau ?

1.3 En particulier, avez-vous construit des **outils de positionnement** ? oui/non ,si oui, préciser

1.4 Avez-vous bénéficié en 2009/2010 de dotations régionales ou autres, hors grilles horaires ? oui/non, Si oui, préciser

1.5 Quels projets ont fait l'objet de telles dotations ? Quelle évaluation faites-vous de la mise en œuvre de ces projets ?

2. Organisation des horaires d'EIE et remise à niveau en 2nde professionnelle - Année scolaire 2010-2011

2.1 Quels projets d'EIE mis en œuvre en 2009-2010 en seconde PRO ont été reconduits en 2010-2011 ? Avec quels ajustements éventuels ?

2.2 Quels projets d'EIE n'ont pas été reconduits ? Pourquoi ?

2.3 Quels nouveaux projets d'EIE ont été proposés (thèmes, modalités, ressources utilisées.....)? avec quels objectifs ?

2.4 Quels projets pour les heures de mise à niveau mis en œuvre en 2009-2010 en seconde PRO ont été reconduits en 2010-2011 ? Avec quels ajustements éventuels ?

2.5 Quels projets de mise à niveau n'ont pas été reconduits ? Pourquoi ?

2.6 Quels nouveaux projets de mise à niveau ont été proposés ? avec quels objectifs ?

3. Mise en place des EIE en 1^{ère} BAC PRO – Année scolaire 2010-2011

3.1 Les EIE en 1^{ère} se font-ils en continuité avec les EIE de seconde PRO 2009-2010 ? Oui/non

3.2 Si oui, avec quels ajustements éventuels ?

3.3 Si non, quels nouveaux projets ont été proposés ? (thématiques, objectifs, modalités)

3.4 Les projets d'EIE sont-ils « couplés » avec d'autres projets ? (Stage collectif, TPR/chantier-école,...) oui/non

3.5 Si oui, avec quels objectifs ? selon quelles modalités ?

4. Accompagnement individualisé en 1^{ère} Bac Pro (hors grilles horaires) (cf NS du 29 septembre 2010 et NS du 14 janvier 2010- organisation de la rentrée 2010)

4.1 Avez-vous mis en œuvre des actions dans ce cadre ?

4.2 Selon quelles modalités?

4.3 Quel est le public concerné ?

4.4 Qui participe à cet accompagnement ? (enseignants, autres éventuellement, CPE, psychologue, professionnels,...)

4.5 Quelles sont les ressources mobilisées ? (CDI, CdR, Exploitation, Atelier technologique, partenariats, ENT, liaison EPL/entreprises,...)

5. Accompagnement personnalisé en seconde générale et technologique (pour les établissements concernés) (dans les grilles horaires) (cf NS du 29 septembre 2010)

5.1 Quelles sont les grandes lignes du projet d'accompagnement personnalisé des élèves retenu par le conseil d'administration en terme de soutien, d'approfondissement, d'aide à l'orientation ? Qui a participé à son élaboration ?

5.2 Quelles en sont les modalités de mise en œuvre ?

5.3 Quel est le public concerné ?

5.4 Qui participe à l'accompagnement personnalisé (enseignants, CPE, COP, autre à préciser...)

5.5 Quelles sont les ressources mobilisées ? (CDI, CdR, Exploitation, AT, partenariats, ENT, liaison EPL./entreprises...)

5.6 Les parents d'élèves ont-ils été associés ? oui/non, Si oui, comment ?

5.7 A t'il été défini des critères d'évaluation interne du projet d'accompagnement personnalisé? Si oui,, lesquels ?

6. Stages de remise à niveau (cf NS du 29 septembre 2010)

6.1 Des stages de remises à niveau ont-ils été proposés aux élèves après le conseil de classe ?

6.2 Quel est le public concerné (classe d'origine, nombre d'élèves identifiés et nombre d'élèves volontaires pour participer)?

6.3 Avec quels objectifs (préparation à la certification intermédiaire – BEPA- poursuite d'étude - autre) ?

6.4 Selon quelles modalités (vacances scolaires et/ou en cours d'année) ?

6.5 Qui participe à l'encadrement (enseignants volontaires, formateurs, vacataires étrangers, assistants d'éducation) ?

7. Stages passerelles (cf NS du 29 septembre 2010)

7.1 Des élèves ont-ils bénéficié de stages passerelles ? (2GT<->voie professionnelle ; autre)

7.2 Quels sont les objectifs des compléments d'enseignement proposés ?

7.3 Selon quelles modalités (en particulier utilisation des TIC) ?

7.4 Qui participe à l'encadrement ?

8. Dispositions communes aux deux types de stages

8.1 Pour ces stages avez-vous sollicité le conseil régional pour l'ouverture de l'établissement pendant les vacances scolaires?

8.2 Avez-vous participé à la mise en œuvre d'une mutualisation des ressources et/ou d'une organisation des stages en réseau d'établissements?

8.3 Avez-vous rencontré des difficultés pour la mise en place de ces stages ? oui/non

8.4 Si oui, de quel ordre ? (réglementaire, financier, organisationnel, implication des personnels,)

9. Tutorat (cf NS du 29 septembre 2010)

9.1 Les élèves ont-ils la possibilité d'être suivi par un tuteur ? oui/non

9.2 Combien d'élèves sont concernés et de quelles classes sont-ils issus ?

9.3 Quelles sont les modalités d'organisation (nombre d'élèves pris en charge par un tuteur, ..) ?

9.4 Qui assure ce tutorat ?

9.5 Quels sont les critères d'évaluation interne de ces modalités d'organisation?

10 Implication des directeurs d'exploitation agricole-atelier technologique dans les dispositifs d'individualisation

10.1 Le directeur de l'EA-AT a-t-il été associé à la mise en place dans votre établissement des dispositifs d'individualisation ? oui/non, Si oui, pour quelles classes ?

10.2 Quels sont les dispositifs d'accompagnement que vous prévoyez de mettre en œuvre sur l'exploitation et pour quels apprenants ?

10.3 Y a-t-il au niveau régional une mutualisation des ressources éducatives et pédagogiques des EA-AT pour pouvoir répondre à l'individualisation des parcours ?

11 Mise en place des dispositifs d'accompagnement et d'individualisation dans le cadre de la RVP et de la réforme du lycée

11.1 Une journée banalisée a-t-elle été organisée pour permettre l'appropriation de ces nouvelles dispositions par les équipes ? oui/non

11.2 Comment les élèves et les parents ont-ils été associés ?

11.3 Quels moyens vous ont été octroyés pour la mise en place de ces dispositifs ? (HSE, autres,...) ?

11.3 Quelles difficultés rencontrez-vous dans la mise en œuvre de tous ces dispositifs ?

11.4. Quelle valeur ajoutée émerge de ces dispositifs ?

11.5 Estimez-vous que la mise en œuvre de la RVP a fait évoluer le pilotage pédagogique de l'EPL, des centres ? oui/non

11.6 Si oui, en quoi ? quel bilan en tirez-vous ?

11.7 La mise en œuvre de la RVP a-t-elle fait évoluer l'implication des enseignants dans le fonctionnement de l'établissement ? oui/non, Si oui, dans quel sens ?

11.8 Avez-vous eu recours à la cellule d'accompagnement régionale (réfèrent et personne-ressource) ? oui/non

Si oui, (à préciser)

11.9. Utilisez-vous les ressources proposées sur le site Pré@vert <http://preavert.chlorofil.fr/> ?

11.10 Quels besoins d'accompagnement identifiez-vous pour la mise en œuvre de ces dispositifs ?

Annexe 4:

QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS, PROFESSEURS PRINCIPAUX, COORDONNATEURS DE FILIERES

1- Établissement :

Filière ou classe concernée :

Qualité du répondant : Enseignant de la classe
 Coordonnateur de filière
 Professeur principal
 Autre (à préciser)

2- Dispositif(s) mis en place :

EIE (2nde Pro, 1ère Pro)

Mise à niveau en 2^{nde} Pro

tutorat

stages de remise à niveau

stages passerelle

accompagnement individualisé en 1^{ère} Pro

accompagnement personnalisé en 2^{nde} GT

3- Appréciation portée :

3.1 Bénéfices attendus, intérêt pour les apprenants, atteintes des objectifs envisagés,....

3.2 Difficultés rencontrées

3.3 Ajustements nécessaires et projets envisagés pour 2011-2012

3.4 Besoins d'appui, de formation

Autre :