



Inspection générale de
l'éducation nationale

Observations sur les établissements et la vie scolaire en 2011-2012

Synthèse nationale des rapports de spécialité des
inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques
régionaux « Établissements et vie scolaire »

Rapport à
Monsieur le ministre de
l'éducation nationale



Observations sur les établissements et la vie scolaire en 2011-2012

Synthèse nationale des rapports de spécialité des inspecteurs
d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux
« Établissements et vie scolaire »

Rapporteurs : **Claude BISSON-VAIVRE**

Jean-Pierre BELLIER

Jean-Louis DURPAIRE

Didier JOUAULT

Didier VIN-DATICHE

n° 2012-136

novembre 2012

Introduction	1
Thème 1	2
1 L'accompagnement personnalisé	2
1.1 L'introduction de l'accompagnement personnalisé au collège	2
1.1.1 Une mise en œuvre partielle en raison d'une diffusion tardive.....	2
1.1.2 Les équipes pédagogiques entre doutes et engagement	2
1.2 Au lycée, des évolutions sensibles.....	3
1.2.1 Le maintien d'une forte mobilisation dans les académies	3
1.2.2 Vers une simplification organisationnelle.....	4
1.2.3 Des différences entre seconde et première	4
1.3 Les points de vigilance demeurent nombreux	5
1.3.1 L'enjeu majeur des contenus pédagogiques	5
1.3.2 Le développement de la liaison avec le collège.....	6
1.3.3 La faiblesse de la composante orientation.....	6
1.3.4 L'information insuffisante des parents	6
1.4 Les autres aspects de la personnalisation.....	7
Thème 2.....	8
2 Le livret personnel de compétences, deux ans après	8
2.1 Le LPC, An 2	8
2.1.1 Les années se suivent et ne se ressemblent pas	8
2.1.2 Du LPC à l'école du socle	8
2.2 Des avancées significatives	9
2.2.1 Plus d'implication	9
2.2.2 Plus d'appropriation	9
2.2.3 Plus d'anticipation	10
2.2.4 Plus d'expérimentation	10
2.3 Des difficultés persistantes	11
2.3.1 La persistance d'un modèle déviant	11
2.3.2 La difficile question de l'évaluation	11
2.3.3 Le LPC, outil de gestion du parcours de l'élève.....	12
2.4 La contribution des documentalistes et des CPE	12
2.4.1 Une participation à toutes les opérations du socle.....	13
2.4.2 Des ajustements demeurent nécessaires.....	13
Thème 3.....	14

3	L'orientation.....	14
3.1	Une politique globale masquée par une série d'actions prioritaires	14
3.1.1	Lutte contre le décrochage scolaire.....	14
3.1.2	Mise en œuvre du parcours de découverte des métiers et des formations.....	15
3.2	Une certaine cohérence dans les diagnostics académiques	15
3.2.1	Un relatif consensus sur un défaut apparent d'ambition scolaire	15
3.2.2	Un relatif consensus sur la contradiction entourant le corps des COP.....	15
3.2.3	Un relatif consensus sur la montée en puissance du « webclasseur »	16
	Thème 4.....	17
4	L'incidence des nouveaux enseignements sur les pratiques documentaires/culture de l'information.....	17
4.1	L'histoire des arts : un enseignement à forte incidence sur les pratiques documentaires.....	17
4.2	Une implication contrastée des documentalistes dans les réformes.....	18
4.3	En matière d'éducation à l'information, les progrès semblent bien lents.....	19
	Thème 5.....	21
5	Le climat scolaire.....	21
5.1	L'incertaine définition	21
5.1.1	Le constat des troubles	21
5.1.2	Le projet de réussite scolaire.....	22
5.2	Une situation contrastée, mais des inspecteurs toujours présents	23
5.2.1	Des territoires majoritairement « paisibles »	24
5.2.2	Des interventions efficaces (IA-IPR EVS, EMS, autorités académiques).....	24
5.2.3	Les conditions actuelles et futures de la bonne qualité du climat scolaire	25
	Thème 6.....	28
6	Les nouvelles procédures disciplinaires	28
6.1	Modalités de présentation du dispositif	28
6.1.1	L'urgence de l'action	28
6.1.2	Des outils d'accompagnement	29
6.2	Le constat sur les premiers effets.....	29
6.2.1	Au plan de l'établissement, d'abord, surtout parce que les premières questions (ou les plus vives réticences initiales) ont été formulées par les équipes de direction. En effet, la mise en œuvre organisée par la circulaire prévoit, entre autres, deux modifications institutionnelles lourdes.....	29
6.2.2	Au plan des élèves et des familles	31

6.3	Une convergence de critiques, pour une part dépassées.....	34
6.3.1	L'urgence inutile.....	34
6.3.2	L'EPLÉ, une instance de responsabilisation.....	35
6.3.3	L'exclusion interne « légitimée »	35
6.4	Des aspects jugés positifs du point de vue de la « vie scolaire », surtout en lycée, et une détermination à progresser.....	35

Introduction

Pour la quatrième année, le groupe Établissements et vie scolaire de l'Inspection générale de l'Éducation nationale produit une synthèse des rapports de spécialité que les IA-IPRS EVS lui ont adressés à l'issue de l'année scolaire 2011-2012.

La production de ce document est désormais un moment attendu par les contributeurs auxquels le contenu a été retourné lors du séminaire qui les a réunis les 8 et 9 octobre 2012.

Désireux de faire de ce texte un outil d'aide au pilotage à la disposition des recteurs mais aussi soucieux de fournir à l'administration centrale un état des lieux des grands dossiers qui mobilisent tous les acteurs du système éducatif tout en facilitant le travail des IA-IPR, le groupe EVS a proposé six thèmes à l'observation, à la fin du premier semestre :

- l'accompagnement personnalisé ;
- le livret personnel de compétences, deux ans après ;
- l'orientation ;
- l'incidence des nouveaux enseignants sur les pratiques documentaires et la culture de l'information ;
- le climat scolaire ;
- les nouvelles procédures disciplinaires.

Ces thèmes ont traversé le fonctionnement des établissements scolaires et mobilisés tous les acteurs, particulièrement les personnels de direction, les personnels d'éducation, les professeurs-documentalistes, les personnels d'orientation. Ils constituent les ingrédients constitutifs des politiques éducatives d'établissements dont le seul objectif est la réussite des élèves.

Fruit de la consultation de trente rapports de factures hétérogènes, cette synthèse est riche d'enseignements et ne manque pas soit de confirmer des constats antérieurs soit d'interpeller. Si elle permet aux responsables académiques de situer leur action, elle peut contribuer à nourrir des politiques voire à les infléchir.

Enfin, et cela n'est pas le moindre, cette synthèse rend compte de l'éventail des interventions des IA-IPR EVS. Elle témoigne de leur travail remarquable et rigoureux comme le mettent en avant les citations extraites de leurs contributions.

Jean-Pierre BELLIER, Jean-Louis DURPAIRE, Didier VIN-DATICHE et Didier JOUAULT ont su traduire avec fidélité les contenus des rapports académiques. Ils ont également mis en avant des pistes de progrès sur lesquels les acteurs du système éducatif auront à s'engager pour assurer des parcours de réussite aux élèves.

Claude BISSON-VAIVRE

Doyen du groupe Établissements et vie scolaire

Thème 1

1 L'accompagnement personnalisé

Le développement de l'accompagnement personnalisé des élèves est une tendance qui structure en profondeur l'organisation du système éducatif français depuis quelques années. Si cet accompagnement représente au lycée le dispositif le plus emblématique de la dernière réforme, le collège a également bénéficié de son introduction en classe de sixième à la rentrée 2011.

1.1 *L'introduction de l'accompagnement personnalisé au collège*

1.1.1 Une mise en œuvre partielle en raison d'une diffusion tardive

Introduit en 2010 au lycée, l'accompagnement personnalisé ne concernait pas encore le niveau du collège. La circulaire n°2011-118 publiée au bulletin officiel du 1^{er} septembre 2011 vient pallier cette lacune et organise un système éducatif entièrement structuré autour du concept de personnalisation.

Tous les rapports en provenance des académies indiquent cependant qu'en 2011-2012, *« l'accompagnement personnalisé n'a pas connu une application générale dans les collèges : l'une des raisons principales réside dans la diffusion tardive du texte régissant cette modalité de prise en charge »*.

L'aide au travail personnel n'a donc que très progressivement évolué vers l'accompagnement personnalisé, à partir du mois de janvier, sous l'impulsion donnée par les chefs d'établissement, dans le cadre des conseils pédagogiques. Mais ni les organisations horaires retenues, ni les activités programmées ne sont à ce jour parfaitement stabilisées.

1.1.2 Les équipes pédagogiques entre doutes et engagement

Actuellement, *« l'analyse des emplois du temps des classes de sixième fait apparaître des créneaux horaires aux appellations très diverses : aide au travail personnel, français, anglais, soutien, groupes de besoin, aide individualisée, études encadrées ou dirigées voire même ... accueil »*.

Les enseignants sollicités sont généralement des professeurs de mathématiques, de français ou de langue vivante. L'accompagnement personnalisé est le plus souvent organisé dans la classe, *« excluant le plus souvent le CDI ou d'autres petites salles de travail alors que les élèves disent apprécier de travailler de temps en temps dans un cadre autre que celui de la classe »*.

En l'absence d'une réflexion globale plus aboutie, le risque de transformer ce nouveau dispositif en soutien, voire *« en extension de cours »* est élevé. Sur le plan organisationnel, les scénarios horaires privilégiés en font une variable sinon résiduelle, en tous cas d'ajustement.

Il est vrai aussi qu'aujourd'hui « *de nombreux dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mis en place au collège, mais que leur mise en cohérence autour d'un projet personnalisé de l'élève est encore insuffisante* ». Cette cohérence exige dans un premier temps un travail de clarification de l'ensemble de ces dispositifs.

La faiblesse des réalisations observées en matière d'accompagnement personnalisé au collège s'explique notamment par les délais internes nécessaires à la mise en œuvre de ce nouveau dispositif, mais elle résulte aussi d'un manque d'appropriation des objectifs visés.

1.2 Au lycée, des évolutions sensibles

1.2.1 Le maintien d'une forte mobilisation dans les académies

Toutes les académies ont maintenu une mobilisation importante de leurs capacités d'expertise pédagogique en faveur de la poursuite de la réforme.

Sous l'impulsion des recteurs qui président le plus fréquemment possible les groupes de pilotage constitués dès l'année dernière, les académies se sont organisées, sur le plan du suivi de la montée en charge de la réforme du lycée, selon des démarches finalement assez proches les unes des autres.

D'un point de vue méthodologique, la lecture des rapports de spécialité fait émerger un modèle comportant de manière quasi invariante les composantes suivantes :

- un large programme de visites des lycées organisées au cours du premier trimestre de l'année scolaire, programme diffusé à l'ensemble des intéressés (Dans une académie, « *la totalité des lycées a été visitée* ») ;
- un guide d'entretien constitué entre autres d'un questionnaire (parfois diffusé avant la venue des IA-IPR afin de mieux préparer la visite) ;
- un temps de présence des IA-IPR dans l'établissement s'articulant en entretien avec l'équipe de direction, séances d'observation en classe et réunions d'échange avec les équipes pédagogiques (et parfois avec des élèves délégués au CVL).

Les visites d'établissements sont toujours effectuées par des binômes d'inspecteurs représentant des disciplines ou des spécialités différentes. Il n'est pas rare que les groupes de suivi de la réforme soient co-animés par deux IA-IPR, dont l'un est, dans de nombreux cas, de la spécialité EVS. Ce format traduit l'importance attachée aux initiatives interdisciplinaires et transversales ainsi qu'au rôle pédagogique et organisationnel joué par les chefs d'établissement.

Les suites données à ces programmes de visites consistent en deux modalités principales :

- les données collectées sont traitées sous la forme de ressources pédagogiques diffusées par le biais du site académique (« *élaboration de grille de compétences transversales, proposition d'une méthodologie pour un diagnostic initial des besoins des élèves, construction d'un protocole d'intervention de personnalités extérieures dans le cadre du champ orientation, création d'outils de suivi du parcours de formation des élèves, rédaction d'études de cas exemplaires* ») ;
- mais il n'est pas rare que ces données constituent un matériau utile à l'organisation de séminaires - ou de conférences - inter-catégoriels particulièrement appréciés des cadres

de l'académie, soit au sein des bassins d'animation de la politique éducative, soit au niveau de l'académie dans son ensemble, « avec l'objectif de contribuer à forger une culture commune ».

Dans ce dispositif d'accompagnement, le rapport de l'inspection générale sur le suivi de la réforme du lycée, disponible très tôt dans l'année, a constitué un élément supplémentaire au service de la régulation institutionnelle.

1.2.2 Vers une simplification organisationnelle

Une tendance se dégage nettement cette année sur le plan de l'organisation des dispositifs d'accompagnement personnalisé : la simplification.

« Au regard de l'expérience de l'an dernier et des contraintes accrues liées à la montée en puissance de ce nouveau dispositif, la plupart des établissements ont été amenés à simplifier l'organisation pratique, d'où l'abandon de la mise en barrette pour la totalité des classes en même temps par exemple ». « Dans de nombreux établissements, les conseils pédagogiques ont été sollicités pour faire évoluer une organisation chronophage perçue comme inefficace tant par les enseignants que par les élèves ». D'ailleurs, « la nécessité de plus de simplification dans l'organisation de l'accompagnement personnalisé » est une préconisation explicite formulée par les auteurs du rapport de l'inspection générale déjà cité.

Sur ce principe de simplification et de souplesse des organisations horaires, l'accompagnement personnalisé poursuit son enracinement progressif dans le paysage éducatif : *« les contenus proposés se sont diversifiés pour mieux répondre aux besoins des élèves. La mutualisation des pratiques entre établissements dans le cadre des bassins a permis de repérer les dispositifs intéressants ».*

Enfin, il apparaît nettement que *« l'implication des chefs d'établissement dans la pédagogie se révèle, comme pour la mise en place du livret personnel de compétence, un facteur majeur de réussite et ceux qui n'ont pas pu ou pas su s'en saisir ont entaché fortement le fonctionnement de leur établissement ».*

Cette implication du chef d'établissement dans l'animation de la vie pédagogique peut se faire directement : *« le rôle déterminant des personnels de direction apparaît plus particulièrement dans un devoir d'explication et de conviction, dans la dynamisation et la formalisation de la réflexion collective et dans la qualité de la gestion technique pour offrir un cadre réellement fonctionnel ».* Mais elle peut très bien être obtenue par délégation du chef d'établissement à des coordonnateurs en charge d'un aspect de l'accompagnement personnalisé, une délégation bien conçue ne signifiant nullement un désintérêt du chef d'établissement. *« Très souvent, un enseignant a été chargé pour chaque niveau, de coordonner le dispositif de l'accompagnement personnalisé en lien avec les professeurs principaux ».*

1.2.3 Des différences entre seconde et première

Selon le niveau considéré, des variations sont perceptibles dans la conception même de l'accompagnement personnalisé.

En classe de seconde, diverses formules ont été testées au cours de l'année précédente. Dans tous les cas, la transdisciplinarité demeure le grand principe qui inspire les activités proposées aux élèves à partir de thématiques variées.

En revanche, « *au niveau des classes de première, l'accompagnement personnalisé s'est souvent centré sur le français et les mathématiques* ». Les objectifs visés comme « *favoriser l'acquisition des compétences propres à chaque voie de formation ont été bien accueillis par les enseignants* », de sorte que ce dispositif s'est relativement mieux mis en place qu'en classe de seconde. De fait, « *l'accompagnement personnalisé est vécu différemment du fait de son ancrage dans les fondamentaux de chaque série* ».

1.3 Les points de vigilance demeurent nombreux

L'accompagnement personnalisé est un dispositif en construction de sorte que ses contours ne sont pas encore totalement stabilisés. C'est la raison pour laquelle il subsiste de nombreux points sur lesquels il convient de rester vigilant.

1.3.1 L'enjeu majeur des contenus pédagogiques

L'atténuation des problèmes d'ordre organisationnel a replacé cette année la question pédagogique au centre de la réflexion. Et de ce point de vue, « *de l'avis de tous les inspecteurs, l'accompagnement personnalisé est un objet à travailler encore* ».

Il est vrai que les heures dédiées à l'accompagnement personnalisé recouvrent des activités très diverses, dont l'intérêt pédagogique pour les élèves est, pour certaines d'entre elles, discutable.

« *On distingue souvent mal ce qui caractérise l'aspect « personnalisation » des stratégies, au-delà du regroupement des élèves en petits effectifs sur la base de pratiques qui demeurent au fond traditionnelle, comme le soutien, à caractère très disciplinaire de surcroît* ».

De plus, « *l'accompagnement personnalisé ne vise pas encore suffisamment les compétences orales des élèves alors que les groupes sont parfois réduits* ». Plus généralement, il apparaît souvent que l'aide personnalisée (soutien ou méthodologie) est pratiquée de manière « *hors sol* », déconnectée en quelque sorte des apprentissages et du vécu des élèves.

Enfin, les élèves eux-mêmes expriment des opinions contrastées sur l'accompagnement personnalisé car ils n'en perçoivent pas toujours la finalité. Il est vrai que la consultation du conseil de vie lycéenne (CVL), désormais plus fréquente, est loin d'être systématique : « *Or, les chefs d'établissement auront intérêt à utiliser au maximum la réflexion [...] des élèves dans le cadre du CVL s'ils veulent donner à l'accompagnement personnalisé les résultats escomptés* ». « *Ce levier* » n'est en effet pratiquement jamais actionné.

La posture des enseignants doit continuer à évoluer. Dans une académie, la préconisation formulée simplement par les inspecteurs consiste à recommander « *de se mettre à la place de l'enseignant dont les propres enfants ne travailleraient pas à l'école* ». En somme, « *l'accompagnement personnalisé est un espace de liberté* » qu'il faut donc continuer à conquérir à grands renforts d'imagination pédagogique.

1.3.2 Le développement de la liaison avec le collègue

L'exploitation des livrets personnels de compétences est pratiquement inexistante pour la constitution des groupes d'accompagnement personnalisés.

À vrai dire, les lycées découvrent ce document et commencent seulement à s'y intéresser. Au mieux peut-on espérer qu'en 2012-2013, les élèves dont certaines compétences ne seraient pas validées, pourraient se voir offrir un accompagnement spécifique, pour valider la totalité du socle. L'exploitation des informations contenues dans ces livrets permettraient de pallier les faiblesses constatées dans les opérations de diagnostic initiales.

Au même titre que la liaison école-collège, la continuité des apprentissages peut constituer un impératif pédagogique lors du passage des élèves de la classe de troisième à celle de seconde.

1.3.3 La faiblesse de la composante orientation

Dans les textes qui présentent la réforme du lycée, l'orientation est analysée comme un élément décisif de la qualité des parcours scolaires des élèves.

Or, « les séquences proposées sont essentiellement axées sur le soutien et l'aide méthodologique en seconde et sur les disciplines instrumentales en première. Le volet orientation est, globalement, peu pris en compte ».

Dans une académie, l'analyse exhaustive de plus d'un millier de bulletins « n'a révélé aucune préconisation particulière en dehors des mentions totalement habituelles en matière d'orientation (par exemple : devra réfléchir à son orientation) ».

Ainsi, « il est rare de trouver dans les appréciations générales, une mention relative aux enseignements d'exploration, en termes de stratégie ou bien encore en termes de solutions apportées à un questionnement lié au parcours de l'élève ».

L'orientation reste le parent désespérément pauvre du dispositif alors que les enjeux de l'orientation en termes de réussite scolaire sont majeurs. Le temps consacré par les enseignants à cet aspect de l'accompagnement personnalisé est très inférieur aux recommandations officielles.

Les quelques réalisations, quand elles existent, montrent cependant l'intérêt d'un travail dans ce domaine pour favoriser la réussite scolaire. *« En première, des actions d'information des élèves sur les voies de formation après le lycée ont suscité l'intérêt des élèves. Les COP ont également apprécié de pouvoir intervenir en soutien des enseignants dans des créneaux spécifiquement dédiés à l'orientation ».* En seconde, quelques réalisations intéressantes sont le plus souvent à mettre au crédit des professeurs principaux.

1.3.4 L'information insuffisante des parents

Plusieurs dispositifs pédagogiques récents mis en place au sein de l'éducation nationale montrent qu'associer des parents à l'organisation de la scolarité s'avère souvent profitable pour la réussite scolaire des élèves.

« Lorsque les parents sont informés de l'organisation et du contenu de l'accompagnement personnalisé, cela introduit un nouveau regard sur les élèves. Cette communication en

direction des parents d'élèves est de nature à améliorer la réussite de l'accompagnement personnalisé ». De ce point de vue, « il y aurait lieu de mieux formaliser l'organisation du dispositif afin de rendre celui-ci plus lisible pour l'ensemble des acteurs (notamment les parents) ».

1.4 Les autres aspects de la personnalisation

Deux autres modalités de mise en œuvre de la personnalisation des parcours sont offertes aux élèves : le tutorat et les stages passerelles.

Concentrés sur la mise en place de l'accompagnement personnalisé et des enseignements d'exploration, « *les chefs d'établissement n'ont pas fait du tutorat une priorité, notamment dans les grands lycées de centre ville* ». Ce dispositif repose fondamentalement sur le volontariat des professeurs et des élèves et ne suscite encore qu'un intérêt très limité.

Mais l'idée de tutorat avance et certaines initiatives, bien que peu nombreuses, méritent d'être mises en valeur : ici dans le cadre de la mise en place d'un « *learning-center par des professeurs documentalistes, là pour lutter contre le manque d'ambition d'élèves en milieu géographique isolé* ». Là où le tutorat se met en place, des enquêtes montrent que « *les élèves jugent ce dispositif utile et qu'ils apprécient la relation de confiance et d'accompagnement mise en place par le tuteur* ». L'absence de référence aux stages passerelles laisse en revanche penser que cette offre institutionnelle demeure encore totalement sous-exploitée.

Il subsiste donc des opportunités que les établissements pourraient juger utile de mettre en valeur, dans le cadre de l'autonomie dont ils disposent pour favoriser l'égalité des chances et la réussite scolaire de tous les élèves.

Thème 2

2 Le livret personnel de compétences, deux ans après

L'attention portée à la réforme du lycée peut laisser croire que les changements introduits au collège depuis deux ans sont de moindre importance. Pourtant la « révolution » du socle commun, via le livret personnel de compétence (LPC), poursuit son développement. En changeant lentement, le collège accomplit néanmoins une transformation en profondeur.

2.1 Le LPC, An 2

De très nombreux rapports de spécialité soulignent que cette seconde année de mise en œuvre du livret personnel de compétences se présente d'une manière très différente de la première.

2.1.1 Les années se suivent et ne se ressemblent pas

En 2010-2011, la validation de la totalité des compétences en vue de l'obtention du diplôme national du brevet représentait une contrainte forte et inédite. La seule expérience de ce type concernait les évaluations en langues et en informatique, c'est-à-dire un nombre limité de compétences à valider. Qui plus est, de nombreux problèmes d'ordre technique avaient compliqué les opérations de validation et accru le sentiment d'une grande complication d'utilisation.

Depuis la rentrée 2011, *« les problèmes techniques se sont résolus progressivement et ont laissé place à la pédagogie »*. *« Ces améliorations techniques ont permis aux équipes d'établissement de se concentrer davantage sur l'évaluation progressive des compétences et sur les modalités de validation des acquis des élèves en fin de troisième »*.

Le deuxième changement important concerne l'expérience accumulée au cours de la première année : *« la présentation du bilan de la session du DNB a apporté une clarification aux chefs d'établissement dans le pilotage de la mise en œuvre du LPC. Ce bilan a également fourni des outils d'analyse aux principaux et proviseurs pour travailler avec leur conseil pédagogique »*.

2.1.2 Du LPC à l'école du socle

La lecture des rapports conduit à l'idée que la réflexion pédagogique s'est considérablement enrichie et que, de ce point de vue, *« des avancées ont été observées »*. D'ailleurs, la question du LPC s'est totalement transformée : dans beaucoup d'académies, au-delà de la simple question technique des fonctionnalités des outils de validation des compétences, les acteurs ont pris la mesure des enjeux liés à l'émergence de l'école du socle.

C'est la raison pour laquelle, dans certaines académies, des expérimentations fortes, incluant parfois des échanges de services entre le premier et le second degré, ont été engagées sur l'école du socle, visant ainsi à créer les conditions d'une discontinuité la plus

faible possible dans le déroulement des parcours scolaires des élèves de l'école au collège. Certaines académies, engagées dans des opérations de réécriture de leur projet « *ont placé la mise en œuvre de l'école du socle au centre de leur stratégie académique* ».

D'un certain point de vue, actuellement, le socle commun est davantage accepté qu'au cours des années antérieures. Certains collègues indiquent cependant que ce consensus obtenu reste encore minimal et formulent l'hypothèse que les acteurs locaux aient manifesté moins de résistance dans l'espoir de voir, à l'occasion du scrutin électoral, la politique éducative marquer des inflexions dans ce domaine.

En quelque sorte, « *le LPC a été un facteur déclenchant d'une dynamique sur les compétences qui prendra du temps. Après une première année de validation « à l'aveugle », l'évaluation cette année semble un peu mieux éclairée par une réflexion sur les compétences acquises* ». Il a été « la fêrule » qui a permis à la réflexion pédagogique de connaître un nouvel élan et de réaliser ainsi sur le terrain de nouvelles avancées en matière de gestion intelligente des parcours scolaires des élèves.

2.2 Des avancées significatives

L'expérience acquise et la résolution de certains problèmes techniques ont permis cette année de progresser d'une manière collective dans une gestion des parcours scolaires par les compétences. Les avancées peuvent se résumer de la manière suivante : plus d'implication, plus d'appropriation, plus d'anticipation et plus d'expérimentation.

2.2.1 Plus d'implication

Les équipes pédagogiques ont largement intégré l'outil LPC dans la gestion de leurs classes. « *Quelques rares obstructions d'équipes pédagogiques lors de la validation du socle en 2011 sont désormais en partie levées cette année* ». « Rare » est le terme le plus souvent utilisé pour évoquer les résistances qui peuvent ici ou là subsister. « *Le LPC continue à faire l'objet de critique sur son contenu, bien plus que de remise en cause idéologique. Restent quelques oppositions fortes mais elles sont ponctuelles et signent davantage des cristallisations personnelles* ».

En outre, la plus grande implication se mesure également au fait que « *les opérations de validation ont concerné l'ensemble de l'équipe pédagogique : enseignants, professeurs-documentalistes et conseillers principaux d'éducation* ».

2.2.2 Plus d'appropriation

Plusieurs constats permettent d'étayer cette deuxième idée. Tout d'abord, « *les enseignants se sont mieux appropriés les grilles de références qui présentent les éléments du socle exigibles en fin de collège* ».

D'autre part, les professeurs principaux ont été davantage sollicités dans le cadre de leur fonction pour réguler les opérations de validation dans la perspective des conseils de socle sinon des conseils de classes habituels et, le cas échéant, pour communiquer en direction des parents d'élèves. « *Les professeurs principaux, après décision collégiale de l'équipe, en*

amont ou lors d'un conseil de classe le plus souvent, ont procédé à la validation des compétences des élèves ».

Enfin, les chefs d'établissement ont pu également, dans le cadre des réunions départementales - notamment lors de la rentrée 2011 - ou lors de réunions organisées dans les bassins, approfondir les logiques de pilotage du LPC et du socle au sein de leurs établissements, le plus souvent en sollicitant leur conseil pédagogique. *« Certains chefs d'établissements se sont emparés de la question, ont mobilisé les IA-IPR de disciplines, mis en place des formations en établissements pour les enseignants, notamment dans les collèges ECLAIR ».*

2.2.3 Plus d'anticipation

La question régulièrement posée de la temporalité des validations commence à trouver de nouvelles réponses.

« Les améliorations techniques ont permis aux équipes de se concentrer davantage sur l'évaluation progressive des compétences ». Les évaluations sont également traitées plus en amont que par le passé : « L'évaluation des acquis des élèves a été plus anticipée dans les établissements : elle a permis parfois d'établir collectivement des programmations, de la sixième à la troisième dans certaines disciplines ». « Dans d'autres académies, des programmations des conseils de socle sur l'ensemble du cursus collégien ont été imaginées : en fin de sixième, on s'assure que tous les élèves ont désormais validé le palier II ; en fin de cinquième, les compétences 2 et 4 peuvent commencer à être validées ; en quatrième, on peut rajouter la validation des compétences 6 et 7 ; en fin en troisième, un premier conseil de socle permet de dresser un bilan de l'avancée des validations, d'envoyer aux familles une synthèse et les remédiations envisagées, avant un ultime conseil en mai qui validera le palier III ».

2.2.4 Plus d'expérimentation

La singularité de l'année 2011-2012 est probablement la mise en place d'expérimentations ambitieuses en matière de socle commun sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, de l'école au collège. Dans plusieurs académies, ce domaine pédagogique est devenu un champ d'expérimentations à part entière, suivie de près par les corps d'inspection, voire des instances d'évaluation externe (l'Institut Français de l'éducation, par exemple). *« Sont au cœur de cette question de l'école du socle, les stratégies de pilotage et de gestion de l'autonomie des établissements, le travail par compétences, l'articulation entre le pédagogique et l'éducatif, la consolidation des apprentissages fondamentaux ainsi que la continuité des parcours scolaires ».*

Toutes ces évolutions favorables peuvent naturellement être nuancées par le fait que ces transformations des pratiques professionnelles ne se réalisent évidemment pas d'une manière uniforme sur l'ensemble du territoire. Les sources de disparités sont nombreuses entre académies, départements ou établissements, au sein parfois d'un même espace géographique. Certains constats effectués constituent de ce point de vue une illustration : ainsi, dans une première académie, *« on relève des disparités géographiques importantes - notamment entre les départements -, certains établissements ont validé systématiquement 100 % d'élèves et d'autres n'ont validé que 20 à 30 % d'entre eux ».* Dans une autre, *« le*

LPC n'est absolument pas utilisé par les établissements car vécu comme trop complexe et trop contraignant ». Ces deux exemples ont certes été retenus en raison de leur caractère extrême, néanmoins, ces disparités sont la preuve de la persistance de certains problèmes.

2.3 Des difficultés persistantes

Si les constats effectués sur le terrain témoignent des progrès réalisés dans l'usage du LPC, il subsiste cependant des difficultés dans plusieurs domaines.

« Tous les établissements ont répondu au cadre réglementaire du DNB de validation des items et compétences, ce qui se traduit par le renseignement généralisé du LPC. Ce constat ne doit pas dissimuler l'aspect souvent très formel d'une démarche pas toujours référée à une réflexion approfondie sur le plan pédagogique ». Les points ci-dessous soulèvent ces préoccupations.

2.3.1 La persistance d'un modèle déviant

De nombreux constats effectués par les IA-IPR EVS témoignent de l'existence d'un modèle de validation des compétences « déviant ». *« Au travers des visites effectuées, il apparaît qu'une répartition entre professeurs, des items, soit établie dans la quasi-totalité des EPLE »*. *« Beaucoup de principaux se sont contentés de répartir, comme pour le B2i, les compétences entre les disciplines »*.

Le terme utilisé de déviant est fort, mais il sert à alerter sur le fait que cette répartition disciplinaire des compétences est totalement en contradiction avec l'esprit du socle. Parfois même, *« un professeur référent est identifié par compétence »*. Toutes les disciplines peuvent contribuer à la construction des compétences qu'elles doivent ensuite évaluer puis valider.

2.3.2 La difficile question de l'évaluation

Les rapports soulignent principalement deux difficultés majeures en matière d'évaluation des compétences.

Tout d'abord, *« l'évaluation par compétence est encore l'œuvre d'une minorité d'enseignants. Ces derniers ont tendance à évaluer des micro-compétences en multipliant les micro-tâches : l'élaboration de situations complexes d'évaluation est délaissée »*. Les opérations de validation ne sont pas conduites d'une manière suffisamment collégiale.

Ensuite, d'un point de vue plus général, des rapports soulignent l'existence de *« tensions parfois fortes qu'engendre un double système évaluatif : un système traditionnel d'évaluation d'une part et un système innovant d'évaluation par compétences d'autre part »*. Il va de soi également que, dans ce contexte, la question de l'opportunité d'une évaluation chiffrée reste posée.

2.3.3 Le LPC, outil de gestion du parcours de l'élève

Le LPC a pour vocation de constituer un outil de suivi de l'acquisition des compétences des élèves sur l'ensemble de la scolarité. Dans cette perspective, il doit servir à gérer d'une manière intelligente le parcours des élèves vers la réussite scolaire.

Les développements liés au socle commun concernent tout d'abord la traditionnelle liaison école-collège. *« Là où existait déjà une liaison pédagogique soutenue par l'IEN CCPD et le principal du collège, des avancées sont constatées pour anticiper la mise en place d'aides aux élèves en difficulté à l'entrée au collège. Mais dans un nombre important de collèges où les travaux des commissions de liaison n'ont pas été conjointement préparés par l'IEN CCPD et le principal, on peut craindre la reconduction d'une liaison à caractère administratif ».*

De même, à la rentrée 2011, les lycées n'ont pas, dans leur écrasante majorité, exploité les informations issues du livret pour l'accueil des entrants en seconde. *« À ce niveau, tout est à construire : la sensibilisation des chefs d'établissement et des enseignants, la transmission rapide des attestations de palier 3, la coordination entre les équipes de collèges et de lycées, la prise en compte du socle dans les activités et les évaluations de ceux qui n'ont pas validé le palier 3 ».*

De nombreux élèves accèdent pourtant en seconde sans avoir validé la totalité des compétences.

La question préoccupe cependant les équipes pédagogiques des lycées qui, à la rentrée 2012 ont commencé à disposer des livrets pour les élèves n'ayant pas validé la totalité de leurs compétences.

Il conviendra de suivre particulièrement cette année la manière dont les lycées exploitent ces informations dans le cadre des groupes constitués pour l'accompagnement personnalisé.

De ce point de vue, *« les marges de progrès les plus importantes s'observent dans les relations entre les collèges et les lycées professionnels tant les difficultés de transmission des données sont grandes ».*

Les insuffisances dans la gestion des liaisons sont particulièrement visibles dans le maintien, dans de nombreux établissements, de *« tests de positionnement sans consultation préalable du LPC »* tant en sixième qu'en seconde de sorte qu'une conclusion s'impose : *« La continuité école/collège/lycée n'est pas actuellement structurée autour du livret personnel de compétences ».*

Tous les points soulevés ci-dessus sont en fait d'une importance réellement capitale. Il faut bien constater que certaines réponses apportées ne sont pas pour le moment en phase avec l'esprit du socle commun.

2.4 La contribution des documentalistes et des CPE

Les opérations de validation des compétences du socle sont conduites de manière collégiale. Les regards se sont donc portés sur la contribution des professeurs documentalistes et des conseillers principaux d'éducation. Ces derniers sont de plus en plus associés à la construction des compétences du socle et à leur validation. Mais des ajustements sont encore nécessaires.

2.4.1 Une participation à toutes les opérations du socle

Les quelques rapports qui abordent cette question soulignent à l'unanimité que « *la participation de « la vie scolaire » au socle commun évolue favorablement* ».

« Les professeurs documentalistes fréquemment, les CPE plus occasionnellement, sont associés à des validations croisées, qui peuvent même porter sur un nombre important d'items et de compétences ».

De manière à « *prévenir les exclusions scolaires, un travail peut être conduit entre le CPE et les professeurs à partir de la compétence 6* ».

De leur côté, « *les professeurs documentalistes tirent de plus en plus parti du LPC pour organiser leur travail au CDI et collaborer avec les enseignants* ». D'ailleurs, « *les IA-IPR EVS ont, dans leur plan d'animation en direction des CPE et des professeurs documentalistes, abordé systématiquement la question du socle et du LPC* ».

Dans certaines académies engagées dans la construction de « l'école du socle », la question de l'articulation entre le pédagogique et l'éducatif est clairement posée ainsi que celle des places spécifiques qui sont à prendre par les CPE et les professeurs documentalistes dans la liaison inter degrés »

2.4.2 Des ajustements demeurent nécessaires

Ces personnels sont confrontés à des difficultés d'ordre pédagogique de la même façon que les enseignants de discipline. Si leur contribution à la construction de certaines compétences va de soi, reste posée la question pédagogique des modalités de cette contribution.

Ainsi, « *reste-t-il sans doute à formaliser la participation des professeurs documentalistes à la démarche collective du socle pour la rendre plus lisible et ce, au-delà du B2i* ». Dans la perspective de l'école du socle, une autre académie s'interroge sur « *la définition du CDI, comme lieu atypique et particulièrement intéressant pour construire et/ou consolider des apprentissages fondamentaux* ». Dans tous les cas, « *la contribution experte et originale des professeurs documentalistes sur l'évaluation et la validation des compétences dans une logique transversale est encouragée* ».

D'une façon non moins aigüe, « *le socle commun de compétences et de connaissances pose la problématique de la validation des compétences sociales et civiques en établissement scolaire. En effet, les acteurs de la communauté éducative s'interrogent sur les modalités d'évaluation des compétences liées à l'engagement et à l'inscription dans une collectivité* ». « *Pourtant, la compétence 6 permet de mieux sensibiliser tous les professeurs au rôle qui est le leur dans l'apprentissage des règles sociales* ».

D'une façon plus générale, « *on observe que les compétences 4, 6 et 7, sont notoirement sous-mobilisées dans les contrats d'objectifs des EPLE. C'est la raison pour laquelle les inspecteurs EVS s'attacheront à faire reconsidérer ces choix par les équipes de direction* », notamment lors des phases de réécriture des contrats d'objectifs.

Thème 3

3 L'orientation

Nouvelle rubrique du rapport de spécialité - version 2011-2012 -, le thème de l'orientation a fait l'objet d'un retour d'information inégal d'une académie à l'autre.

En effet, compte tenu d'une relative étanchéité entre certains services académiques d'information et d'orientation et le corps des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux, et ici plus spécifiquement les IA-IPR EVS le niveau d'information de ces derniers ne reflète qu'imparfaitement la richesse et la diversité des actions engagées par chaque recteur.

3.1 Une politique globale masquée par une série d'actions prioritaires

Les rapports transmis ont permis d'apprécier les axes majeurs des politiques académiques mises en œuvre dans le domaine de l'orientation.

Il est particulièrement notable de constater à quel point deux composantes majeures des politiques académiques (lutte contre le décrochage scolaire et mise en œuvre du parcours de découverte des métiers et des formations), qui ont constitué ces dernières années des politiques nationales réputées prioritaires et dont l'actualité n'a jamais été démentie, sont particulièrement représentées dans les documents transmis.

Mais leur prépondérance a parfois pu occulter la part de l'activité des services consacrée à des actes pourtant récurrents en matière d'orientation : implication des services d'orientation dans la définition du volet orientation des projets d'établissements, suivi des élèves et de leurs familles, mise en œuvre d'initiatives en matière d'information sur les métiers et les formations...

3.1.1 Lutte contre le décrochage scolaire

Les rapports de spécialité abordent le sujet soit au titre de la nécessaire implication des personnels dans la prévention, soit sur le registre des pratiques et actions engagées en direction des publics cibles.

À titre d'illustration, une académie présente la série d'initiatives prises par les IA IPR dans la sensibilisation des différentes catégories de personnels aux approches de prévention et d'intervention autant que dans la mise en œuvre de mesures dites de « compensation » (plates formes de raccrochage).

A contrario, le rapport d'une autre décrit dans le menu détail la méthodologie arrêtée par les équipes rectorales pour confier à chaque bassin la responsabilité de la coordination des actions, qu'il s'agisse de l'appui à l'utilisation de SDO ou, à l'autre extrémité de la chaîne de la mobilisation, de la MGI.

3.1.2 Mise en œuvre du parcours de découverte des métiers et des formations

Toutes les académies y font référence, comme si le PDMF était devenu l'alpha et l'oméga des politiques académiques. Avec d'importantes nuances : si, par exemple, certains rapports de spécialité laissent penser que son usage est quasi généralisé, d'autres témoignent d'une montée en puissance encore en phase d'appropriation par les établissements... Pourtant, son introduction date de la rentrée 2008 à titre expérimental, suivi de la généralisation l'année suivante. Une seule académie présente un bilan « à mi-parcours » chiffré pour justifier « l'état de l'art » à son échelle.

3.2 Une certaine cohérence dans les diagnostics académiques

L'ensemble des académies participant à ce travail d'explicitation des politiques d'orientation mises en œuvre a pour le moins su émettre un diagnostic de la situation rencontrée et, pour la plupart d'entre elles, présenter ses axes de développement futur.

3.2.1 Un relatif consensus sur un défaut apparent d'ambition scolaire

Nombre de rapports de spécialité soulignent l'intérêt des politiques d'orientation qui représentent un levier permettant de traiter « à la racine » la question du manque d'ambition scolaire des jeunes et des familles. Deux d'entre eux attirent toutefois l'attention sur la dégradation de ce phénomène et insistent sur le caractère d'urgence notoire que cette question cruciale représente pour l'avenir des jeunes. Un des rapports se risque à décrire la complexité du phénomène, tant en termes qualitatifs que quantitatifs : motifs économiques pour certaines familles, strictement sociaux pour d'autres dans la mesure où l'espoir de promotion sociale par la voie royale que constitue « l'école » souffre d'un constat de carence, mais motifs la plupart du temps « organisationnels » dans la mesure où l'offre éducative manque parfois de ressources et que nombre d'affectations sont de fait et in fine subies plutôt que choisies par les élèves.

Dans ces conditions et comme le rapport d'une académie importante - au moins par ses effectifs - le souligne, le phénomène de sortie du système sans diplôme est loin d'être « jugulé ». Leurs auteurs insistent, plus que d'autres, sur la nécessité de mettre en place des politiques éducatives à même d'assurer une meilleure qualification des élèves en augmentant le taux d'accès à l'enseignement supérieur.

Ceci ne peut se faire de leur point de vue qu'à la condition de veiller, notamment, à éviter que les jeunes bacheliers généraux « n'embolisent » les places en IUT ou STS au détriment des bacheliers technologiques et/ou professionnels...

3.2.2 Un relatif consensus sur la contradiction entourant le corps des COP

Si, globalement, l'activité des conseillers d'orientation-psychologues semble appréciée par les familles comme cela est souligné avec insistance par une académie, en filigrane par d'autres, les rapporteurs de deux autres académies de grande taille, notamment, déplorent le sous effectif des services d'orientation, tant à l'échelon des CIO que dans les corps d'inspection.

Le « transfert de charge » en direction des professeurs principaux et/ou documentalistes est dans ces conditions diversement apprécié. Pour certains, il correspond à une évolution naturelle - car fonctionnelle - correspondant à la présence d'un « Kiosque Onisep » dans les CDI. Pour d'autres il résulte d'une pénurie de professionnels qualifiés dédiés à l'information spécialisée et au conseil en orientation.

À cet égard, est souvent posée la question de l'évolution de la pratique consistant à faire porter sur le corps professoral la responsabilité des choix d'orientation, sachant que sa connaissance de l'offre éducative est souvent circonscrite à la spécialité disciplinaire de chacun, à sa connaissance de l'offre éducative locale. Comment peut-on imaginer que, dans la posture qu'il occupe, un professeur principal puisse à la fois suivre les élèves et être suffisamment omniscient pour donner le « bon conseil » aux jeunes et à leur famille ?

3.2.3 Un relatif consensus sur la montée en puissance du « webclasseur »

Qu'il s'inscrive dans l'expérimentation du « livret de compétences expérimental » (LCEX) ou dans le développement des usages numériques à finalité d'orientation, plusieurs rapports soulignent une « percée » de l'utilisation de cet outil proposé par l'Onisep, souvent cité pour la richesse, la fonctionnalité et l'ergonomie nouvelle de son site.

Thème 4

4 L'incidence des nouveaux enseignements sur les pratiques documentaires/culture de l'information.

Une remarque préliminaire s'impose : ce point d'observation tel qu'il était proposé par la note du doyen Bisson-Vaivre en date du 29 février a été diversement traité.

Cette partie a ainsi pris des titres variés : « L'impact des nouvelles exigences des apprentissages des élèves dans l'organisation de leur travail dans et hors de l'EPL » ; « Incidences documentaires et éducatives de la mise en place des réformes » ; « Incidence des nouveaux enseignements sur les pratiques des professeurs documentalistes » ...

En dehors d'une académie où l'inspection pédagogique régionale « *ne dispose pas d'éléments suffisants pour apporter une contribution sur cette question* », d'une autre où la question n'est pas évoquée et d'une troisième où « rien de tangible ne s'est actuellement passé dans ce domaine », toutes les autres ont globalement traité la question en l'abordant à partir des réformes en cours ou en partant des entrées traditionnelles aux questions documentaires (culture de l'information, politique documentaire)

4.1 L'histoire des arts : un enseignement à forte incidence sur les pratiques documentaires

Dans un grand nombre de rapports, l'histoire des arts est considérée comme l'enseignement ayant eu la plus forte incidence sur les pratiques documentaires cette année.

Dans une académie, les inspecteurs estiment que pour le collège, « *c'est par excellence l'enseignement qui a permis ce renouvellement des pratiques* ». Ils précisent d'une part que « *les recherches documentaires proposées aux élèves afin de constituer leur dossier, la préparation de l'épreuve orale sont utilement mises à profit et offrent une occasion évidente de contribuer au développement des compétences info-documentaires* », d'autre part que « *ce nouvel enseignement réinterroge la pertinence du fonds documentaire et plus généralement des ressources accessibles* ».

Dans une autre académie, les professeurs documentalistes exerçant en collège s'impliquent presque systématiquement dans l'Histoire Des Arts (accompagnement ou/et participation aux jurys).

Dans une troisième, les raisons de cette forte sollicitation de la documentation sont explicitées : « *une épreuve d'examen donne de l'importance à cet enseignement ; la nécessité de travailler en équipe interdisciplinaire (professeur d'histoire, professeur de musique, professeur d'arts plastiques, professeur de lettres) facilite la coordination avec le professeur-documentaliste ; l'espace du C.D.I. est apparu rapidement comme un lieu privilégié dans lequel l'accès aux œuvres d'art est relativement aisé (pourvu que le fonds*

documentaire soit suffisamment étoffé, et que la connexion internet soit fiable), et dans lequel les élèves peuvent travailler par petits groupes, en autonomie, pour préparer leur exposé à partir d'une liste d'objets d'étude. »

4.2 Une implication contrastée des documentalistes dans les réformes

Les enseignements d'exploration sont également cités dans plusieurs rapports comme agent de modification de l'action documentaire, mais à un moindre degré par rapport à l'histoire des arts.

On lit ainsi que : *« Les fonds documentaires ont été enrichis en fonction des enseignements d'exploration ouverts dans l'établissement, et des thématiques traitées » ; « Les séquences pédagogiques menées au CDI cadrent bien avec l'esprit des enseignements d'exploration : découverte, questionnement, démarche de projet, mise en perspective ».* Mais ailleurs, il est constaté que *« l'enseignement d'exploration n'a pas d'écho spécifique dans les CDI des lycées »* et que *« la collaboration avec les professeurs investis dans les enseignements d'exploration concernant un large spectre de personnes et de spécialités, les usages relèvent encore d'opportunités locales ».*

Cette implication contrastée des documentalistes se retrouve dans divers dispositifs ; par exemple pour l'accompagnement personnalisé qui dans plusieurs académies *« reste en dehors du CDI »* ou *« n'est pas encore fortement investi par les professeurs documentalistes »*, alors que dans d'autres il fait partie des éléments qui ont conduit à *« une sur-occupation du lieu CDI dans beaucoup d'établissements ».*

Si les rapports font une moindre place à la documentation en lycée technologique et professionnel, l'un d'eux pointe la forte incidence des épreuves sur dossier : *« L'évaluation en CCF des séries professionnelles donne l'occasion aux élèves de constituer des dossiers, qu'ils soutiennent ensuite oralement. (...) Ces nouvelles dispositions d'examen ont une nette incidence sur les pratiques pédagogiques des enseignants, et donc sur les pratiques documentaires et la culture de l'information des élèves. On assiste assurément à une forme de pilotage par les examens, mais cela fonctionne et aboutit à une réelle prise en compte de la nécessité de former les élèves à la culture de l'information en général. Les professeurs documentalistes ne s'y sont pas trompés et ont su trouver leur place aux côtés de leurs collègues disciplinaires. »*

La quasi-totalité des rapports déborde la question posée par l'IGEN sur l'incidence des nouveaux enseignements sur les pratiques documentaires/culture de l'information pour évoquer les questions plus larges de l'éducation à l'information et des espaces documentaires.

Une expression employée dans une des académies exprime certainement une impression générale : *« Les objectifs de conception et de mise en œuvre d'une politique documentaire au sein des E.P.L.E ne sont pas encore atteints mais les équipes de direction s'emparent progressivement de cette notion ».* Cette difficulté est imputée à un manque d'attention aux

besoins des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative. « L'approche usagers », pourtant si souvent énoncée comme essentielle, fait défaut. Pourtant les séminaires nationaux ne sont pas restés sans impact puisque nombre d'académies signalent des actions de formation en matière de *Learning centre* ou de culture de l'information.

Dans l'une d'elles, « *des équipes de projet constituées de personnels de direction, enseignants documentalistes et CPE ont été réunies tout au long de l'année scolaire par les IA-IPR EVS. La question qui a guidé la discussion était : « Que faut-il mettre à disposition des élèves pour les soutenir dans leur travail personnel ? ». Les principes de base communs à la conception d'un learning centre ont été posés... »*

4.3 En matière d'éducation à l'information, les progrès semblent bien lents.

Un bilan dressé dans une académie où plus de cent inspections de documentalistes ont été réalisées, il est noté que « *le modèle prépondérant de prise en charge des élèves par les professeurs-documentalistes évolue un peu ».*

Ce modèle traditionnel est défini comme « *l'initiation à la recherche documentaire (appelée souvent IRD) située dans l'emploi du temps des classes de 6^{ème}, voire de 2^{nde}.* » Cette IRD « *se réalise majoritairement par demi-groupe-classe, selon un volume horaire annuel très variable (de 2h/élèves/an à plus de 15h/élèves/an). La programmation standard s'organise autour d'activités de découverte du CDI et de son fonctionnement, des outils du livre documentaire, d'appropriation du logiciel documentaire et d'initiation à la recherche documentaire sur internet, au cours desquelles les animations s'appuient, ou non, sur les projets pédagogiques des classes ».* Les inspecteurs de cette académie résument par la formule suivante : « *On assiste encore fréquemment à des cours ».* Dans une autre académie, « *la caractéristique des pratiques documentaires »* est marquée comme une « *extraordinaire hétérogénéité de niveaux et d'interventions ».*

Il est certain que la diversité des modes d'accès aux fonctions de professeur-documentaliste, la grande faiblesse de la formation continuée sont des handicaps majeurs pour une évolution du métier. Les outils nouveaux peinent à être connus, sans compter que leur statut n'est pas toujours clairement perçu. Ainsi, dans cette académie, les IPR notent que « *si, dans certains établissements, le PACIFI fait écho, dans d'autres, il fait place à un silence inquiet ».*

Il faudrait certainement rappeler que les objectifs énoncés dans ce Pacifi sont tous tirés du socle commun, qu'aucun n'a été ajouté spécifiquement pour le champ de l'éducation à l'information qui est à partager entre toutes les disciplines et la documentation. Mais une autre académie relève que « *la question de la formation à une culture de l'information des élèves tout au long de leur scolarité est insuffisamment prise en considération par l'ensemble de la communauté éducative. Elle se limite trop souvent à la compétence 4 souvent prise en charge, exclusivement, par le professeur de technologie et le documentaliste. "Les risques de l'Internet et des réseaux sociaux" sont souvent évoqués au détriment d'une véritable formation à la culture de l'information des élèves. »*

Les évolutions semblent majoritairement dues aux documentalistes les plus jeunes dont plusieurs rapports soulignent l'apport : « *La place du professeur-documentaliste est en train d'évoluer grâce aux nouvelles générations qui arrivent en poste : ces nouveaux professeurs documentalistes ne se perçoivent plus seulement comme au service des autres enseignants et revendiquent leur appartenance aux instances de l'établissement (conseil d'administration et conseil pédagogique). La thématique des nouvelles technologies (usage, restrictions et risques, ...) est au cœur de leur professionnalité et leur intervention en transversal doit s'inscrire durablement dans les établissements.* » Pour une autre académie, « *le profil des nouveaux professeurs documentalistes, en particulier autour des pratiques avec le numérique, de la réflexion pour l'évolution vers le centre de connaissances et de cultures, participe à cette expertise* ». Cet apport dû à la nouvelle génération avait été déjà noté l'an passé.

En conclusion, l'ensemble des rapports fournit une image globalement réservée ou insuffisamment engagée d'une part sur les changements pédagogiques en cours, d'autre part sur les préconisations institutionnelles en matière de documentation. Les IA IPR mettent en place des actions pour faire progresser la réflexion sur les divers aspects de la politique documentaire. Mais leur bilan est que les changements sont lents à se dessiner alors que le numérique devrait imposer un rythme bien plus élevé. Face à cette situation, l'inspection générale recommande aux académies de :

- faire clairement émerger l'importance de la documentation dans la réussite des élèves ;
- mettre en œuvre effectivement des fonctionnements concertés en réseau d'établissements ;
- poser la question précise des temps et des lieux de travail des élèves, au sein des établissements, entre personnels de direction, personnels de vie scolaire et documentalistes ;
- travailler sur la notion d'éducation aux médias et à l'information en favorisant les collaborations entre enseignants disciplinaires et documentalistes.

Thème 5

5 Le climat scolaire

5.1 *L'incertaine définition*

Même si un rapport cite un ouvrage dit de référence (celui de G. Fotinos), les autres témoignent d'une assez nette difficulté de saisie du concept, en dépit des nombreux efforts réalisés en ce sens depuis quelques années.

L'incertitude se traduit dans les choix d'organisation même de cette rubrique au sein des documents produits par les IA-IPR-EVS.

5.1.1 Le constat des troubles

Ainsi, tel rapport commence un peu abruptement par : « *Incidents dans les établissements* », puis présente deux tableaux (par départements, par catégorie d'incidents). Le reste du court texte consiste en un commentaire de ces données. On limite alors très nettement, la notion de « climat » à celle de « troubles ». Non sans un peu d'ironie, sans doute, en tout cas beaucoup d'humour, un rapport note que le climat « *s'est un peu détendu en début d'année 2012, à l'issue des opérations de préparation de rentrée scolaire, lorsque les chefs d'établissement ont eu connaissance de leur DHG* »...Une académie y fait écho : « *Quant aux manifestations aux abords ou dans les établissements, elles sont en baisse et ne concernent que le premier degré (suppressions de classes)* ».

On perçoit clairement le thème sous-jacent, quasi météorologique, de « perturbations locales saisonnières », et sa limitation à une série d'incidents- seraient-ils d'origine exogène (ici, le budget de l'État). À tel point que le très bref texte (15 lignes) qu'un rapport consacre à ce point du « climat » est limité presque exclusivement à la thématique de répartition des moyens de vie scolaire (élaboration d'un tableau de bord de gestion).

Pour une autre académie, devenu « *la préoccupation, au moins dans le déclaratif, de bon nombre d'établissements (...) il est sous-entendu pêle-mêle l'absentéisme, les retards, le manque de travail, les oublis permanents du matériel, les punitions et sanctions en croissance exponentielle* ».

Sur un mode voisin, un rapport mixte les éléments de réponse en un seul chapitre (1½ page) : « *Nouvelles pratiques en matière de procédures disciplinaires, participation des élèves et climat scolaire* ». Le titre choisi introduit à l'idée que le climat scolaire est un concept fortement articulé au binôme Violences/incivilités, parfois corrélé avec l'absentéisme. Les auteurs du rapport d'une académie synthétisent utilement l'observation : « *Cette situation s'explique par le fait que la réflexion menée au sein des établissements se focalise davantage sur les indicateurs de comportement négatif (l'absentéisme, les retards, l'incivilité, la violence...) que sur les besoins qu'ils traduisent* ».

Dès lors se pose la question de la mesure, des quantifications de l'observé. C'est l'interrogation que formulent, aussitôt après le titre, les auteurs d'un autre rapport : « *Lorsqu'on veut mesurer le climat scolaire, on se heurte à plusieurs difficultés : quels indicateurs retenir (quantitatifs, qualitatifs ?) quelle part accorder au ressenti des personnels, des usagers ?* ».

Un long, dense et très réflexif rapport donne une liste, en cours d'élaboration dans l'académie :

« ... un travail sur **les indicateurs du climat scolaire au niveau académique et à l'échelle de l'EPLE** est en cours de rédaction avec la prise en compte des indicateurs suivants :

- nombre de signalements académiques d'actes graves ;
- nombre d'actes de violence recensés par SIVIS ;
- nombre de conseils de discipline ;
- taux d'absence ;
- taux d'absentéisme ;
- nombre de dérogations pour éviter et pour entrer ;
- turn-over des personnels de l'éducation nationale dans l'EPLE ;
- motifs de sanctions ;
- motifs de retenues ;
- nombre de dégradations. Les mesures prises pour les réparer ;
- activités proposées dans le cadre péri-éducatif. Quels intervenants ? ;
- fonctionnement des instances. Nombre de réunions par an. La composition. Les projets. Les financements envisagés ;
- taux de participation aux élections des différentes instances ;
- nombre de formation d'initiatives locales, à l'échelle de l'établissement ou du bassin. »

Enfin, à défaut de tableau d'indicateurs disponible « *il n'existe pas de saisie des données au niveau académique* » observe un texte. Pour tenter d'apporter tout de même une réponse précise fondée sur l'observation du réel, une académie a « *choisi d'analyser les pratiques dans quelques établissements (16) de nature différente (collège, lycée, LP), accueillant des populations scolaires différentes (établissement urbain, rural, établissement ECLAIR...) et de repérer des invariants dans les données quantitatives et qualitatives recueillies.* »

5.1.2 Le projet de réussite scolaire

Mais le choix d'un chapitre unique du rapport unifiant plusieurs demandes peut signifier aussi que - pour certains des établissements et des IA-IPR EVS qui les visitent - la notion d'un « climat » vécu au niveau global de l'établissement s'installe dans les analyses et pratiques. D'ailleurs, plusieurs rapports commencent par des définitions ou des rappels d'une conception propre du « climat scolaire ». C'est ce que tend à faire l'un des textes qui introduit l'exposé par : « *Les notions de 'climat scolaire', de 'culture d'établissement' et de 'politique éducative' font système. La culture de l'établissement (y compris dans ce qu'elle peut avoir d'inconscient) influe sur le climat scolaire* ».

C'est également l'observation à laquelle se livrent les inspecteurs d'une autre académie: « *Peu d'établissements envisagent le climat scolaire comme le résultat de l'action de la communauté scolaire et plus particulièrement du « volet vie scolaire » du projet d'établissement. En effet, cela nécessite d'accepter d'entrer dans une vision systémique du pilotage de la vie scolaire, conçu comme l'expression d'une volonté de régulation à des fins de résultats tangibles ... un climat scolaire constitutif d'une recherche d'efficacité de l'offre scolaire... ».*

De façon encore plus nette, c'est la volonté d'élucidation préliminaire qui prévaut dans la réponse de cette académie: « *Le climat scolaire est l'affaire de tous les 'usagers' de l'École, qu'ils soient en activité à l'intérieur de l'établissement scolaire, ou partenaires à l'extérieur ; il est aussi la raison d'être de l'élaboration d'une politique éducative intégrée au projet de l'établissement. C'est pourquoi nous avons fait en sorte qu'il s'inscrive comme une des priorités du futur projet académique sous la forme suivante : 'établir un climat propice aux apprentissages et à la vie au sein des établissements' ».*

Un certain nombre de rapports dépasse très largement la simple perspective comptable des recueils d'incidents, même s'ils ne vont pas jusqu'à l'analyse des principes, comportements et actions producteurs de cohésion scolaire entre tous les acteurs internes et externes. Cette analyse forme de plus en plus le soubassement d'une approche « globale » du climat scolaire, et des ébauches prennent forme de façon notable. On trouve ainsi, sous cette rubrique, les impulsions données à la citoyenneté (CVL, MDL, CESC), le positionnement du CPE en « *conseiller technique du chef d'établissement* », les évolutions dans les relations de confiance avec les parents (dont « *mallette des parents* »), par exemple. On peut relever l'analyse du « climat » dans les instances : commission éducative, conseil pédagogique, conseil d'administration. Un rapport note : « *Ainsi, dans l'académie ont pu être appréciées les pratiques citoyennes, développées les compétences civiques, évalué le régime des sanctions au regard de la circulaire 2011* ».

Le mot de « co-éducation » est même employé.

Nul doute que l'expression « climat scolaire » méritera une définition progressivement élargie, et - davantage encore - que le concept requiert un approfondissement, d'abord au niveau des autorités académiques, et au sein de chaque établissement. Il y a là un champ de *travail probablement prioritaire*.

Quoi qu'il en soit, et ces précautions de définition étant prises, le climat scolaire - perçu par le biais de l'opposition « paisible v/s tourmenté » - fait l'objet d'une intéressante série de constats similaires.

5.2 Une situation contrastée, mais des inspecteurs toujours présents

En résumé, et dans un contexte de rapports qui examinent très majoritairement le climat sous l'aspect des « *perturbations* », on peut constater que la plupart des académies (ou la plupart des départements dans telle académie) fait état d'un climat « *bon* », et que les perturbations d'ordres divers sont « *globalement bien traitées* ».

5.2.1 Des territoires majoritairement « paisibles »

Voici des exemples d'incipit, réconfortants, de quelques rapports pour le point « climat scolaire » : « *L'académie est une académie sans difficultés particulières* ».

Un autre rapport (texte de 5 lignes au total) : « *Au niveau de la vie scolaire, l'académie n'est certes pas à l'abri d'évènements singuliers à résonance médiatique, mais ne saurait être actuellement considérée comme particulièrement sensible* ».

Ailleurs : « *Du point de vue de la vie scolaire, l'académie se caractérise par de nombreux établissements de moyenne et même très souvent de petite taille. Aussi, les problèmes de violence sont-ils très rares y compris dans les établissements ECLAIR* ».

Ou cette autre : « *L'académie n'est, de manière générale, pas touchée par des phénomènes de climats d'établissements détériorés, même si ici ou là on peut être appelé pour répondre, ponctuellement, à quelques situations de crise* ».

Ou encore : « *Le climat scolaire a été plutôt paisible et calme* ».

Ou de nouveau : « *Notre académie n'apparaît pas comme faisant partie de celles où le climat scolaire est dégradé, bien au contraire* ».

Ou enfin : « *Globalement bon sur les xx collèges et les yy lycées publics de l'académie : les chefs d'établissement trouvent une écoute et un accompagnement tant auprès du PVS que des IA-IPR EVS.* »

Certains notent une dégradation, soit territorialement perceptible (« *les établissements du sud de deux départements de l'académie* ») ; soit selon les types d'élèves : « *Nous avons le sentiment qu'un fossé entre les enseignants et les élèves se creuse au collège* », écrit une équipe ; soit socialement corrélée : « *l'ambiance générale est assez morose voire défaitiste, la tension des personnels sensible. Les difficultés sociales sont en hausse et les adultes ont eu à gérer et à prendre en charge des difficultés plus nombreuses et plus importantes.* »

Mais, de façon très largement majoritaire, l'impression domine d'un « climat scolaire » bien éloigné des descriptions délétères que les médias véhiculent souvent.

5.2.2 Des interventions efficaces (IA-IPR EVS, EMS, autorités académiques)

Certaines académies, ou des parties d'entre elles sont, toutefois, soumises à des « crises » ou des états de tension. Même lorsqu'il s'agit de cas exceptionnels, les rapports font état de la convergence efficace de trois modalités d'intervention :

5.2.2.1 *En premier, cela semble aller de soi, la présence ou l'accompagnement dont sont capables les IA-IPR EVS, sachant se rendre disponibles (à la demande du recteur, en général), et bénéficiant d'un « crédit de confiance » acquis lors de leurs visites expertes, ou de leurs interventions professionnalisantes (formation des personnels de direction stagiaires, action en direction des CPE, etc.).*

Parfois engagés au sein d'un « pôle vie scolaire » qu'ils constituent avec le ou les PVS, et toujours en coordination avec les DASEN - avec qui les relations de travail sont affirmées « excellentes » et quelquefois systématisées par des réunions périodiques d'échange - les

IA-IPR EVS sont les véritables « pompiers » du climat scolaire dégradé. Le plus souvent, un « protocole » est déjà mis en place, en coordination avec les autorités académiques, pour les réponses d'urgence en situation de crise.

En général, des documents d'aide ont été produits à l'usage des équipes d'établissement (auto-diagnostics, vademecum, etc.). Parfois, des projets de grande ampleur sont bâtis en fonctions des situations académiques croisées avec les instructions nationales, tel l'important projet contre le harcèlement mené par une académie. On peut toutefois observer que, désormais, les rapports ne font quasiment plus état des « diagnostics de sécurité » dont l'une des ambitions était pourtant de prévenir les crises les plus graves.

5.2.2.2 En second, plusieurs rapports citent l'action « fructueuse » des EMS

L'action se tourne de plus en plus vers la prévention (« 66 jours de prévention, 29 jours de sécurisation » pour l'exemple fourni par une académie), vers une action inscrite dans la durée. À cet égard, des IA-IPR-EVS notent au sujet de l'E.M.S. : « *Le poids de l'accompagnement des établissements, au quotidien ou sur le long terme, est croissant. Cette dimension de l'action de l'EMS est très appréciée des chefs d'établissement* ».

5.2.2.3 Enfin, les académies même peu « concernées » ont peu ou prou mis en place des outils anticipant ou accompagnant les crises :

- des formations, des rapporteurs écrivent : « *Cependant, et conformément aux circulaires 2009 et 2010 (sécurisation des établissements), des formations spécifiquement dédiées à la gestion des situations de crise ont été conduites (pour la deuxième année) en direction des chefs d'établissement, en lien avec le Conseiller Technique chargé de l'EMS* » ;
- diverses formes d'équipes, de « cellules » ou « centres » dont la fonction est d'apporter des réponses plurielles, diversifiées, le cas échéant partenariales, comme c'est le cas du CAAEE (Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements), « *incluant les équipes mobiles de sécurité, (et) composé de quatre équipes pluridisciplinaires implantées dans chacune des DSDEN* », ou le « Groupe Académique sur le bien-être à l'École » et la « Cellule Écoute Violence ». De nombreux exemples pourraient être cités.

En résumé : si le climat général peut-être qualifié de « serein », à des degrés variables et sous réserve des « crises-surprises », il faut y voir non pas un état « de nature », mais un effet produit par le travail concerté d'acteurs de divers niveaux, dont les IA-IPR EVS forment le plus souvent le noyau actif.

5.2.3 Les conditions actuelles et futures de la bonne qualité du climat scolaire

Cela n'empêche pas les auteurs de rapports de se poser des questions sur les conditions de réussite d'un « bon climat scolaire », et/ou de tenter une description des « éléments favorisants ».

Une académie, ainsi, formule ses « questions pour faire émerger un climat scolaire constitutif d'une recherche d'efficacité de l'offre scolaire », questions qui réfèrent à une conception « élargie » du concept de « climat scolaire » :

« Comment faire naître une dynamique vie scolaire valorisant le « climat scolaire » pour faire évoluer les représentations sur l'offre de formation ? Comment faire travailler ensemble les personnels de l'établissement autour de la recherche d'un climat scolaire et faire évoluer les pratiques en ce sens ? (le rapport fait allusion, aussi, aux parents peu impliqués, à la carence de faire vivre les instances de décision ou concertation) Comment le climat scolaire peut-il contribuer à l'ambition des élèves et de leurs familles ? Comment faire évoluer les pratiques des enseignants pour élever leur niveau d'attente en termes de climat scolaire, élément du processus d'apprentissage et d'accompagnement des élèves dans leur parcours scolaire ? ».

Plusieurs rapports, pour leur part, ne s'interdisent pas une description ou une énumération des conditions de réussite :

Pour l'un d'entre eux, on peut ainsi déterminer des paramètres qui « paraissent particulièrement importants » : « une direction qui assume clairement son rôle à partir d'un diagnostic de l'établissement et de l'explicitation de principes..., des CPE qui se positionnent en référence à la Direction, une démarche de projet, des élèves exclus accueillis dans des structures spécifiques qui respectent leur droit à l'éducation, des relations avec les familles privilégiées, la parole de l'élève respectée [ce qui n'empêche pas que] la question du fonctionnement des instances reste parfois posée».

Une autre équipe d'inspecteurs écrit : « un établissement où le climat scolaire est serein réunit généralement un ensemble de caractéristiques : une équipe de direction de qualité [disposant] d'une forte légitimité professionnelle, un projet d'établissement fruit d'un débat et d'une appropriation collective, une grande réactivité dans la gestion de la vie scolaire au quotidien, des instances de dialogue, d'échanges avec les personnels (...), les élèves (...), les parents d'élèves, des équipes pédagogiques et éducatives qui tiennent un discours commun et cohérent, des locaux propres et accueillants... »

Sur un mode moins projectif, un rapport décrit les actions menées, qui ont permis de maintenir un « climat serein ». Comme d'autres rapports le font en détail, mais aussi comme tous ceux qui ont abordé même brièvement la question sous cet angle, il met l'accent sur la nécessité d'une action forte de responsabilisation des lycéens, mais aussi de parents. « Ainsi se construit au sein de l'académie une vie lycéenne organisée, structurée, relayée et comprise au moins des adultes qui l'aident à prendre corps ».

Enfin, on ne saurait conclure cette part de la synthèse sans insister, une fois encore, sur l'importance cruciale des modes de management mis en œuvre dans l'établissement, et donc de l'action de l'équipe de direction appuyée sur un authentique projet, et d'autant plus que le « climat scolaire » n'est pas conçu comme une simple entreprise de maintien ou de reconstruction d'une « sérénité ». Après tout, si « dans l'académie le climat est bon », n'est-ce pas un « bon » point de départ pour les projets qui visent à responsabiliser, animer, vivre autrement la « cohésion » scolaire par le développement actif d'un « climat de confiance » renouvelé ?

Sur ce thème, les auteurs d'un rapport dressent un portrait-robot de la direction idéale, par lequel on peut terminer avec optimisme ce chapitre : « La direction d'établissement représente à cet égard la clé de voûte de la réussite, quel que soit le type d'établissement. Cela requiert des compétences essentiellement liées à la capacité de créer un climat de confiance réciproque entre élèves, enseignants, personnels de toutes catégories, parents et partenaires extérieurs, sans oublier d'être l'interface positive et loyale avec l'institution. Cela

nécessite une véritable intelligence, autant celle du cœur que la capacité à appréhender les situations, les comprendre, à donner du sens aux événements imprévus, à construire un environnement rassurant, à donner une cohérence et une vision commune à cette organisation humaine qu'est le collège ou le lycée ».

Thème 6

6 Les nouvelles procédures disciplinaires

Les rapports des IA-IPR EVS décrivent largement le travail accompli au cours de cette première année. Il faut noter que ce chantier relatif à la mise en œuvre des nouvelles procédures disciplinaires s'est engagé de façon très diversifiée dans les académies. Les différences, qui ne semblent pas essentiellement tenir à la taille ou à la complexité socio-scolaire, conduisent à des résultats fortement contrastés.

Dès lors, il a paru intéressant d'observer les deux extrémités du circuit :

- les modalités initiales de l'explicitation, parce que les méthodes d'information et d'implication des personnels conditionnent pour une bonne part les « déclinaisons » ensuite repérées dans l'académie
- les effets manifestes produits au sein des établissements, au moins en première analyse, au terme d'une première année.

Par ailleurs, au-delà de ces différences, les analyses convergent pour la plupart lorsqu'il s'agit :

- d'analyser les difficultés de mise en place, voire les réactions critiques des acteurs concernés,
- de relever les aspects positifs des nouvelles instructions.

6.1 Modalités de présentation du dispositif

Dans tous les cas, compte-tenu des enjeux des textes, mais aussi des implications dans le champ de la « vie scolaire », les IA-IPR EVS ont été rapidement sollicités pour prendre en charge, ou co-construire, les séquences d'information « en direct ».

6.1.1 L'urgence de l'action

La parution tardive (cf. 4.3) a posé un véritable problème de conception des actions adéquates. Une grande réactivité des équipes «vie scolaire» a conduit la quasi-totalité des académies à proposer de partager dans une première réunion une « lecture» des textes, infléchie par les caractéristiques du territoire. Ces opérations sont d'ampleur et de durée variables, selon le nombre d'IA-IPR. Elles sont aussi fonction des choix d'organisation arrêtés par les recteurs pour l'ensemble de leurs communications avec les établissements, au début de l'année.

Par exemple, dans une académie très peuplée, les IA-IPR EVS ont présenté les nouvelles instructions de manière systématique, en réunissant par districts les équipes de direction. Il en découle une communication bien adaptée, directe, et un échange sur les questions urgentes. La démarche a été complétée par des réunions de districts des CPE : ainsi, les niveaux de la décision « politique » et du conseil « technique » ont été informés et préparés.

Ailleurs, les réunions se sont déroulées par département, sous la présidence du DASEN, avec les contributions des IA-IPR EVS et du proviseur vie scolaire (PVS). Il s'agit, en ce cas, d'une approche qu'on pourrait qualifier de plus « institutionnelle ». Dans une autre académie, le choix a été fait de produire, là encore par département, une session de « Formation Continue », inscrite comme telle au plan académique, Ce travail méthodique et durable a été co-animé par un DASEN adjoint, les services juridiques, un IPR-EVS, ainsi que le PVS.

Ainsi, la priorité paraît donnée à l'opérationnalité, sous ses aspects divers. Parfois, « *au cours du premier semestre* », l'opération de « *présentation/formation* » a été étendue « *aux professeurs et CPE stagiaires sur les divers sites* », et avec les « *conseillers du recteur* ».

6.1.2 Des outils d'accompagnement

Des « outils » ont, quoi qu'il en soit, généralement accompagné ou approfondi les rencontres en direct. Parmi eux, on peut relever : note ou circulaire académique ayant vocation à « décliner » la circulaire nationale (au motif de la spécificité des actions mises en place par le projet académique) ; rénovation du « *vademecum* » des procédures auparavant en usage (cité dans plusieurs cas) ; utilisation de l'intranet pour diffuser des documents, dont des lettres-types pour les partenaires des mesures de « responsabilisation » ; et - le plus souvent - mise à jour des pages du site académique relatives au sujet.

En conclusion sur ce point : les IA-IPR EVS, chaque fois que cela était possible, ont été des *acteurs majeurs de la phase d'explicitation*. Très souvent, et cela mérite d'être souligné, c'est un trinôme : direction départementale /pôle Vie scolaire/services juridiques dont l'engagement diversifié a permis de mobiliser les équipes d'établissement (direction et CPE). Hormis des cas très exceptionnels - où l'action semble s'être limitée à une circulaire académique - la réactivité de mise en place et l'ampleur des actions semblent avoir permis de dépasser les réticences initiales (sans lever les interrogations de fond). Elles ont encore l'avantage de tout simplement obtenir un démarrage réel du travail en établissement, alors que la parution tardive et la profondeur des modifications pouvaient former de solides prétextes, voire d'alibis, à un report d'un trimestre, voire d'un an.

6.2 *Le constat sur les premiers effets*

En reflétant les données présentées par les rapports de spécialité, les constats peuvent s'analyser selon deux plans :

6.2.1 Au plan de l'établissement, d'abord, surtout parce que les premières questions (ou les plus vives réticences initiales) ont été formulées par les équipes de direction. En effet, la mise en œuvre organisée par la circulaire prévoit, entre autres, deux modifications institutionnelles lourdes.

6.2.1.1 *La première est la création de la commission éducative.*

« *Dans les établissements, elles présentent des réalités très différentes dans leur fonctionnement* », écrit le rapport d'une académie à forte densité du réseau d'établissements. De nombreux rapports font état d'un « *simple ré-habillage* » de commissions antérieures, surtout dans les collèges. Ainsi, il a parfois été difficile aux chefs

d'établissement de parvenir à introduire la nouvelle composition de la commission, la résistance des enseignants s'exprimant quant à la présence des parents. Les rapports mettent l'accent sur la difficulté de compréhension et donc sur le travail encore nécessaire. Pour eux, l'occasion a rarement été saisie de refonder une commission réellement nouvelle quant à ses relations internes, son fonctionnement « éducatif », sa fonction d'espace de réflexion permanente sur la vie éducative, et pas seulement de traitement urgent des actualités de vie scolaire. À cet égard, un « fossé » (un « *malentendu* ») apparaît parfois entre les intentions d'ouverture à la vie éducative prêtées au texte, et les interprétations restrictives en termes de discipline vécues dans les commissions. Cette remarque s'applique avant tout en collège.

On observe toutefois (au moins dans deux académies) que la création (ou la modification) de la commission a institué « *un véritable espace de dialogue entre partenaires dans l'établissement, et donné un temps nouveau pour « vivre la dimension éducative* ». Mais on note aussi, à l'inverse, ailleurs, que « *ses missions ne sont pas encore bien identifiées, ce qui limite ses réunions à la recherche de réponses éducatives personnalisées pour des élèves auteurs de manquements répétés* ».

On pourrait citer ici, en conclusion sur ce point, un autre rapport, celui fait au conseil scientifique de la DGESCO (s.l.n.d., Debarbieux et ali) : « *...les nouveaux textes ont fait un pas en avant considérable, mais la formation et l'accompagnement des équipes dans cette direction restent à produire. Une formation concrète des cadres reste à mettre en place.* »

6.2.1.2 Le second aspect institutionnel lourd concerne les « règlements intérieurs ».

Là encore, les stratégies adoptées par les académies ont été diverses. Le plus souvent, les rapports de spécialité font état d'enquêtes « *légères* » sur la mise en œuvre d'une nouvelle rédaction, ou d'échanges « *à l'occasion de réunions ou rencontres* », de sorte qu'une analyse globale n'est pas disponible, même si le « *contrôle de légalité* » permet de repérer d'éventuelles erreurs. La plus fréquemment signalée est un « *oubli* » des notifications des voies de recours, pour les sanctions inférieures à l'exclusion. Cette pratique n'est pas sans rapport, on y reviendra, avec la défiance vis-à-vis du « *contradictoire* ». Une ou deux académies notent que « *les RI ont été soumis au contrôle de légalité, ce qui a permis de constater des erreurs qui auraient été source de recours en cas de difficultés* ».

Rares sont les approches méthodiques, comme celle (par exemple) d'une académie à forte composante rurale : sous l'impulsion très dynamique du « pôle vie scolaire », le PVS a réalisé une « *enquête systématique* » sur l'état des nouvelles rédactions. Puis, deux sessions de travail et d'échanges sur le règlement intérieur ont été organisées dans chacun des départements de l'académie. Au terme de la démarche, un nouveau règlement intérieur-type a été proposé, puis mis en ligne. Dans une autre académie, même si « *peu d'établissements ont réfléchi à la mise en œuvre de protocoles de prise en charge des élèves exclus* » (...) « *tous les règlements intérieurs des EPLE ont fait l'objet d'un toilettage en conformité avec les nouveaux textes.* ». Ailleurs, plus modestement, le rapport relève : « *un toilettage des règlements intérieurs dans presque tous les établissements.* »

En synthèse : selon des remontées imparfaites ou lacunaires mais tout de même convergentes, les établissements ont peu ou prou tous procédé à une rédaction nouvelle du RI. Parfois ils n'y sont parvenus qu'au terme de l'année scolaire, ou presque. Dans la

plupart des cas, semble-t-il, ce travail n'a pas donné lieu à d'intenses concertations internes, en particulier entre équipe enseignante et équipe vie scolaire. Il n'a pas non plus permis d'engager une discussion renouvelée sur des bases nouvelles avec les membres du conseil d'administration. Ainsi, on observe la situation d'une simple présentation unique en commission permanente avant le passage en CA – sans autre forme de consultation antérieure. À l'inverse, dans d'autres cas, plus rares, le cheminement de la rédaction a constitué une authentique relance d'un dialogue approfondi incluant parents, élèves, partenaires. Cette observation explique probablement *le constat majoritaire selon lequel les établissements se sont bornés à re-rédiger un paragraphe ou deux, et à introduire la nouvelle hiérarchie des sanctions, sans saisir l'occasion d'une réflexion approfondie.*

Un rapport propose une typologie un peu caustique, mais corrélée par quasiment tous les autres rapports : *« l'équipe EVS distingue trois types d'établissement : ceux qui ont promptement mis en conformité leur règlement intérieur avant d'engager une réelle réflexion ; ceux qui, à la suite des formations déconcentrées organisées par le service vie scolaire du rectorat ont engagé une réflexion collective aboutissant à de nouvelles pratiques éducatives au-delà de la mise en conformité de leur règlement intérieur ; et enfin ceux qui disent avoir engagé une réflexion sans résultat tangible autre qu'une révision purement formelle de leur règlement intérieur. »*

Une dernière remarque s'impose : les services juridiques des rectorats, là aussi, et les services des DASEN, ont été fréquemment sollicités dans leur fonction experte, en particulier lorsqu'il existe un « PVS départemental ».

Mais, de même que les échanges internes ont été souvent limités, la rédaction des nouveaux RI ne semble pas avoir fait l'objet d'un suivi *qualitatif* étroit de la part des autorités académiques.

6.2.2 Au plan des élèves et des familles

Il va de soi que l'enjeu principal réside bien dans l'évolution des relations entre l'établissement et ses élèves en matière de vie éducative et que les dispositifs ou textes (Commission/Règlement) ne trouvent leur sens qu'à travers les effets sur les équipes et les élèves, ou leurs parents.

Sur ce sujet, trois questions principales sont abordées par les rapports de spécialité des IA-IPR-EVS :

6.2.2.1 L'effet sur les conseils de discipline et les exclusions

Les nouvelles dispositions clarifient les rôles respectifs du chef d'établissement (y compris dans son obligation de convocation du conseil de discipline) et de l'instance disciplinaire. Avant toute analyse - en écho à de nombreuses remarques formulées dans les rapports - il convient de noter que dans TOUS les cas, les chiffres produits par les services académiques reflètent très imparfaitement les évolutions en cours. En effet, si les travaux se sont engagés sans délai (en particulier grâce à l'action immédiate des IA-IPR-EVS), les évolutions internes des établissements ne se sont parfois produites que selon le rythme de création de la commission éducative, ou la rédaction du RI. Les données apparaissent ainsi encore mal stabilisées. Elles présentent plus d'interrogations que de réponses. On peut en prendre pour

exemple ce département où la fin d'année voit une forte augmentation des convocations de conseils de discipline et sanctions, par rapport aux chiffres des années antérieures.

Une académie dresse même un tableau très négatif, caractéristique d'une part (minoritaire) des analyses :

« *Constats au 01-06-2012 par rapport au 01-06-2011 :*

Augmentation de + 32% des conseils de discipline, soit une augmentation de 10% (+ 44% par rapport à l'année scolaire 2007-2008).

Motifs : Insultes, menaces graves en direction des personnels : + 86%

Violence physique en direction d'élèves : + 60%

Manquements répétés au RI : + 23%

Décisions : Exclusion définitive sans sursis : 68% des décisions (+ 6%) ; + 20% d'augmentation du nombre d'exclusions définitives sans sursis (soit + 46 élèves de plus exclus définitivement)

Exclusion temporaire avec sursis : Baisse de 60 % (de 15 à 5 exclusions temporaires avec sursis).

En conclusion, la modification des procédures disciplinaires n'a pas abouti au résultat escompté de réduction du nombre d'exclusions définitives. Au contraire, l'automatisme des procédures disciplinaires a engendré la réunion du conseil de discipline, en particulier lors de violences physiques entre élèves. Ceci semble relever d'une interprétation erronée du texte.»

Les analyses doivent donc, pour cette année de transition, rester prudentes. On doit également, ici, relever une réelle disparité des situations académiques (voire départementales) à travers le territoire. Si, dans telles académies, on observe que le nombre des CD et des exclusions définitives est « stabilisé » depuis 3 ans, ou « n'en a été ni diminué ni augmenté » et que le texte n'a rien changé, il en va tout autrement dans la grande majorité des cas, et de façon étonnamment contradictoire :

- dans deux ou trois académies « sensibles », par exemple, CD et exclusions définitives ont commencé une tendance nette à la baisse.
- exemples inverses : dans une académie plus « rurale », « le nombre des CD a augmenté de près de 16% par rapport à 2005, (...) l'un des départements a augmenté de 152 % le nombre des CD, et très lourdement accru le total des exclusions définitives ». Même observation ailleurs : « renvoi définitif : augmentation significative de plus de vingt pour cent ».

Il s'agit vraisemblablement d'une réaction « épidermique » des chefs d'établissement confrontés à la pression des équipes d'enseignants (cf.4.3). Quoi qu'il en soit, et dans le contexte de prudence évoqué ci-dessus quant aux toutes premières analyses, *il semblerait que la pente globale soit bien celle d'une double décélération* (ou ... d'un renversement de la tendance à l'augmentation). Le constat s'applique pour le nombre de CD réunis, comme pour la quantité d'exclusions définitives prononcées. Cette évolution, si elle se confirme, permettrait de penser que les intentions du texte et les outils nouveaux mis en place commencent à obtenir les résultats escomptés, malgré quelques (exceptionnelles) notations contradictoires. Une académie observe, en effet, que pour de mêmes faits, les CD se

montrent plus sévères que n'auraient été (ou étaient supposés être) les chefs d'établissement- lorsque ceux-ci régulaient plus solitairement la réponse éducative : « *pour des faits identiques ou similaires à ceux de l'an passé, les élèves responsables cette année ont été plus sévèrement punis* », observe ce rapport.

6.2.2.2 Les mesures de responsabilisation

Largement évoquées par la quasi totalité des rapports, ces mesures « nouvelles », qui forment l'une des pièces fortes du dispositif, paraissent avoir fait l'objet de discussions nombreuses -et délicates - à tous les niveaux : équipes, établissement, académie ... Des mises en œuvre très partielles et locales ont eu lieu, avec des partenaires visibles comme ... les pompiers, par exemple.

Mais l'impression domine largement d'une mise en œuvre encore très limitée, très lacunaire. C'est ce qu'expriment plusieurs rapports : « *L'application du texte du 25 août 2011 n'a pas été une priorité de la rentrée 2011* » (on note) « *la difficulté de mettre en place des mesures de responsabilisation réellement éducatives* », ou encore « *les mesures de responsabilisation sont peu utilisées, surtout à l'externe* », ou ce dernier qui relève : « *les mesures de responsabilisation associant un personnel extérieur : le conventionnement, le suivi via un référent, apparaissent comme très lourdes à gérer au quotidien* ».

Cela se met en place « *très timidement* », écrit un rapport. « *Elles n'ont pas eu beaucoup de succès* », affirme tel autre. Ou celui-ci : « *elles ne sont pas entrées dans les mœurs* ». Plus positive dans son approche, une autre équipe d'inspecteurs pense observer une « *évolution quantitative encourageante* ». Une dernière relève « *les nombreuses possibilités* » et les réussites « *en milieu urbain sensible* » (réseau ECLAIR, en particulier).

Sur cette évidente difficulté, les rapports de spécialité apportent des éclairages complémentaires.

- D'abord, en tout premier lieu, la quasi impossibilité pour certains établissements de nouer des relations rapides et concluantes avec un milieu associatif, dès lors que celui-ci n'était pas déjà constitué en partenaire ; « *lorsque les TIG existaient et que la convention était signée* » affirme un rapport, il a été relativement facile de remodeler le partenariat. C'est également le cas d'académies « sensibles » où des collectivités territoriales (communes, conseils généraux) contribuaient par le passé à des « *prises en charge partagées* ». Mais la plus grande partie du territoire est encore marquée par une « ruralité » (on songe d'abord aux collèges) qui raréfie les opportunités. L'usage du partenariat n'y est pas déjà installé- la « nécessité locale » ne l'ayant pas imposé jusque là.
- Ensuite, lorsqu'elles sont contactées, certaines associations sembleraient réticentes. Le motif fourni est celui d'une éventuelle « *confusion entre leur vocation éducative et la valeur répressive* » de la mesure de responsabilisation. Même s'il s'agit ici d'un évident malentendu, il faut du temps (et de la conviction) pour le dissiper.
- Enfin, très souvent, des rapports d'académies, cependant très diverses, font état d'une « mauvaise » lisibilité de ces mesures. La difficulté se pose à la fois en interne, parce que professeurs et élèves perçoivent mal la nature de « sanction », celle qu'ils attendent. Mais la lisibilité est également faible en externe : des parents comprennent mal ce qu'ils estiment être un « *abandon de responsabilité* » par l'établissement.

Les mesures de responsabilisation vont donc devoir faire l'objet d'explications nouvelles, et sans doute d'interventions répétées de facilitateurs (académie, département) qui permettront, même en territoire rural, de développer ce dispositif central, sans doute selon des modalités très diversifiées.

6.2.2.3 Le « contradictoire »

Dans presque tous les cas, les rapports se font l'écho de protestations diverses. Celles-ci témoignent certes d'une mauvaise compréhension des intentions par les établissements, mais expliquent (sinon justifient) des retards de mise en œuvre, des « dérives », etc.

Les réactions négatives, selon les inspecteurs, auraient deux sources principales :

- les chefs d'établissement. Pour eux, s'ils paraissent ne pas contester ouvertement ce principe qualifié « de bonne justice », le délai de 3 jours est dénoncé comme « irréaliste », « intenable », « technocratique » ... Aussi bien la difficulté pratique de communication que la mauvaise volonté des parents (ou le fait qu'ils soient « dépassés ») forment des obstacles qualifiés d'infranchissables. On perçoit ici l'écho des observations sur les règlements intérieurs révisés tardivement, ou sur les « notifications » qui « *omettent* de préciser les voies de recours, là encore au titre de la « faisabilité ». On observe même, dans un rapport, que « *le chef d'établissement a du mal à appliquer ce principe parce qu'il pense que son autorité va être ébranlée* ».
- les équipes d'enseignants. Pour elles, y compris sous la forme de représentation syndicale dans l'établissement, le délai du « contradictoire » interdit une immédiateté de réponse qui s'imposerait cependant, à titre de « réparation » évidente et au moins symbolique, comme de « respect de la fonction ». Les IA-IPR-EVS qui notent ce point le rattachent en général au collège ou au LP.

Quoi qu'il en soit, la réalité du principe ne semble pas facilement appliquée aux faits, à tel point qu'un rapport exprime la crainte de « contentieux » fondés. Il ne semble pas que les académies se soient données les moyens d'une observation systématique du respect (ou non) du délai nécessaire au « contradictoire ». Sans doute parce qu'il est encore un peu tôt ; peut-être aussi parce que les outils d'enquête sont inexistants. Aucun rapport n'en fait mention, et l'on aimerait penser que l'absence d'investigation ne trouve pas sa source dans la crainte d'un constat possible : les réticences affirmées pourraient avoir conduit à l'évitement généralisé.

6.3 Une convergence de critiques, pour une part dépassées.

6.3.1 L'urgence inutile

Dans tous les cas, les rapports font état des difficultés initiales, dont la principale tient à la temporalité. Publiée au BOEN du 25 août 2011, la circulaire a fait l'objet de « mises en œuvre précipitées », malgré l'engagement rapide et déterminant de la plupart des académies (cf.4.1). Il a déjà été observé ci-dessus à quel point la double contrainte d'une application sans délai et d'une réflexion de fond (commission, règlement, pratiques) a conduit de nombreux établissements à faire le choix de la transformation *a minima*, voire de « toilettages » de surface. Certes, au cours de l'année 2011-2012, le travail continu produit

par les pôles vie scolaire et les services académiques a permis d'approfondir les premières modifications réalisées en urgence, ainsi qu'en attestent de nombreuses remarques faits par les IA-IPR au fil des rapports. Mais on ne rédige pas deux fois dans l'année un règlement intérieur, et la tonalité de mise en place d'une commission induit largement son fonctionnement ultérieur. À travers les rapports, *on sent ainsi percer nettement le regret d'une occasion ratée, en raison d'abord d'une mauvaise gestion centrale du calendrier.*

6.3.2 L'EPL, une instance de responsabilisation

Pourtant, le thème de la responsabilisation est l'un des éléments majeurs de la circulaire, tel que la perçoivent les IA-IPR-EVS à travers leurs rapports. En effet, l'axe sous-jacent est celui du dialogue responsable entre les acteurs divers au sein de l'établissement, dans la perspective d'une élaboration concertée de politiques éducatives d'établissement qui visent à remplacer les volets vie scolaire. Satisfaisant au premier chef pour les IA-PR EVS, ce projet trouve sa pierre d'achoppement dans les effets en termes de responsabilité active des élèves. De ce point de vue, presque tous les rapports témoignent d'une indéniable déception devant la complexité, la lisibilité incertaine et les inéquités territoriales fortes.

6.3.3 L'exclusion interne « légitimée »

La faiblesse argumentaire et la maigre faisabilité des mesures de responsabilisation semblent, selon les rapports, en relation directe avec l'une des observations souvent exprimées par « les salles des professeurs », et par les équipes de direction. Ainsi, d'une part, les exclusions internes seraient comme « *légitimées* » par les possibilités d'exclusion de classe (ce qui atteste d'une mauvaise lecture du texte, peut-être pas complètement involontaire...). D'autre part, l'une des formes prises par les mesures de responsabilisation se réduirait à l'échange d'élèves exclus entre collèges, faute de partenariats effectifs et durables.

En conclusion, sur les aspects négatifs, la tonalité des rapports fait apparaître simultanément le regret déjà énoncé, mais aussi - très fortement - la conviction d'un essor possible.

6.4 Des aspects jugés positifs du point de vue de la « vie scolaire », surtout en lycée, et une détermination à progresser.

Paradoxalement, l'urgence de mise en œuvre, ce que plusieurs appellent « *précipitation* », formerait, pour l'avenir proche, une bonne raison renouvelée d'engager une procédure méthodique et progressive d'analyse et d'accompagnement des procédures. L'objectif est de réviser, approfondir. « *Sur ces données, il n'existait pas de remontée académique ni de tableau de bord* », observe l'un des rapports. Selon une logique identique, d'autres font état d'une prise en compte nouvelle de ce thème, à partir de la rentrée 2012, par l'insertion dans les projets académiques, ou par l'élaboration d'outils de pilotage (académie, département). Les insatisfactions, tout comme les questionnements, seraient ainsi *les ferments d'une relance* – cette fois-ci sereine et concertée. En clair, parce qu'il a été ouvert trop vite, le chantier supporterait une...refondation (dans le strict cadre de l'interprétation des textes actuels).

C'est un peu en ce sens que, minoritaires mais enthousiastes, quelques rapports mettent l'accent sur les virtualités de la commission éducative comme de la responsabilisation, à la condition que l'action engagée se poursuive dans la durée. La commission éducative, en particulier, pourrait devenir « *un espace d'échange renouvelé où s'élargirait la vision de l'établissement* », où la sanction de l'indiscipline laisserait peu à peu sa place à la consolidation du lien social. À cet égard, le travail de fond accompli avec la *participation des délégués élèves*, en lycée général surtout, ouvre des perspectives (même si, dans certaines académies, selon les rapports, il n'existe toujours pas de MDL instituée). Enfin, des partenariats émergent et- de façon encore plus nette- certaines académies ont voulu se servir des occasions et dispositifs nouveaux pour tenter de *créer ou transformer un lien avec les parents d'élèves*, dans la perspective d'affiner par la pratique le concept de « politique éducative d'établissement ».

On ne peut que se réjouir de ces avancées, en souhaitant qu'elles se multiplient.