



**MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE,
DE L'AGROALIMENTAIRE ET DE LA FORÊT**

DGER - Inspection de l'enseignement agricole

**Evaluation des dispositifs d'individualisation
dans le cadre de la RVP**

RAPPORT

Mai 2015

**Pierre DELAYE
Nathalie FLIPO
Francine RANDI
Philippe ROUSSEAU
Jean-Philippe TOMI**

R15 004

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| Introduction..... | 4 |
| 1. La rénovation de la voie professionnelle et la réussite des apprenants..... | 5 |
| 1.1. Une part accrue des élèves de l'enseignement agricole conduits vers un baccalauréat professionnel, voire vers un BTSA | 6 |
| 1.2. L'accueil d'un public diversifié dans les formations conduisant vers un baccalauréat professionnel | 7 |
| 2. La gestion de l'hétérogénéité : ce que dit la recherche..... | 8 |
| 2.1 On distingue habituellement l'individualisation des parcours et l'individualisation de la formation..... | 9 |
| 2.2 L'individualisation de la formation peut prendre différentes modalités..... | 9 |
| 2.3 Des approches intéressantes au niveau international | 10 |
| 3. La mise en œuvre des dispositifs d'individualisation..... | 11 |
| 3.1 L'affectation et la répartition de l'enveloppe : des moyens suffisants pour satisfaire les besoins ? | 11 |
| 3.2 Les dispositifs mis en œuvre : diversité, pertinence ?..... | 12 |
| 3.2.1 <i>L'accompagnement individualisé très souvent réduit à des actions de soutien ou de remédiation</i> | <i>12</i> |
| 3.2.2 <i>Le tutorat, un dispositif qui provoque l'adhésion du plus grand nombre</i> | <i>14</i> |
| 3.2.3 <i>Des stages de remise à niveau et passerelles assez peu investis.....</i> | <i>14</i> |
| 3.3 La classe « spécifique », une réponse adaptée ? | 15 |
| 4. Des leviers à mobiliser | 17 |
| 4.1 Une dimension innovante à conforter | 17 |
| 4.2 La mise en cohérence des dispositifs et leur pilotage | 18 |
| 4.3 La nécessité de l'accompagnement et la formation | 18 |
| 5. Des préconisations..... | 19 |
| Conclusion..... | 21 |
| Annexe 1 : Rapports de l'inspection de l'enseignement agricole..... | 22 |
| Annexe 2 : Protocole d'évaluation..... | 23 |
| Annexe 3 : Divers rapports | 24 |
| Annexe 4 : Quelques références bibliographiques..... | 25 |

| | |
|--|-----------|
| Annexe 5 : Utilisation des moyens en HSE | 26 |
| Annexe 6 : Suivi de cohorte pour la classe spécifique du LEGTA de Tours-Fondettes.. | 27 |
| Annexe 7 : Des outils dans l'enseignement agricole..... | 29 |

Introduction

La rénovation de la voie professionnelle engagée dans l'ensemble du système éducatif et particulièrement dans l'enseignement agricole depuis la rentrée 2009, a pour ambition de mettre à égale dignité les différents types de baccalauréats, en ramenant à trois ans le parcours pour l'atteinte du baccalauréat professionnel, mais également d'augmenter le nombre de jeunes possédant un diplôme de niveau IV en réduisant les sorties sans qualifications. Pour atteindre cet objectif, cette réforme s'appuie notamment sur des démarches favorisant l'individualisation et la personnalisation des parcours des apprenants, dans le cadre d'une autonomie renforcée pour les établissements afin de mettre en œuvre des dispositifs adaptés à leurs publics.

Dès le début 2011, l'inspection de l'enseignement agricole dans son rapport « Évaluation chemin faisant de la mise en œuvre de la rénovation de voie professionnelle (RVP) – année 2009/2010 » indiquait que cette réforme représentait un bouleversement important pour l'ensemble des acteurs, compte tenu des modifications dans les pratiques des enseignants et formateurs qu'elle impliquait, avec, en particulier, une plus grande place à accorder à l'ingénierie pédagogique. Ainsi, la volonté de mieux prendre en compte les besoins individuels des apprenants s'est traduite par des dispositifs particuliers, certains intégrés dans les référentiels et inclus dans le temps scolaire pour tous, d'autres à caractère plus spécifique proposés aux apprenants selon leurs besoins. L'ensemble de ces dispositifs nécessite une réflexion collective au sein des établissements dont la part d'initiative devient importante pour la mise en œuvre de la formation en vue d'atteindre les capacités visées par le diplôme ou les objectifs éducatifs.

Pour autant, et de façon récurrente, des inquiétudes sont exprimées quant aux difficultés que peuvent rencontrer certains jeunes pour atteindre le niveau du baccalauréat professionnel dans de bonnes conditions et aux risques supposés accrus de décrochage scolaire. L'inspection de l'enseignement agricole a donc été sollicitée à plusieurs reprises par la Directrice générale de l'enseignement et de la recherche dans ses lettres de commande annuelles pour évaluer la mise en œuvre de la RVP et les résultats aux examens¹.

Pour l'année 2015, une nouvelle demande a été formulée dans la lettre de commande de la Directrice générale : « *L'inspection de l'enseignement agricole conduira une évaluation des dispositifs d'individualisation (décidés dans le cadre de la RVP) pour en ajuster, si nécessaire les priorités* ».

Les dispositifs d'individualisation, en-dehors de ceux présentés dans les référentiels et donc inscrits dans la dotation globale horaire (DGH), font l'objet d'une note de service annuelle². Cette note précise les différents dispositifs concernés et les modalités d'affectation des moyens sous forme d'heures supplémentaires exceptionnelles (HSE). L'évaluation, objet du présent rapport, a porté uniquement sur ces dispositifs qui se caractérisent par une offre éducative complémentaire.

Les inspecteurs(trices) missionné(e)s se sont attachés à réaliser un bilan des dispositifs d'individualisation hors référentiels tant sur un plan qualitatif, concernant la mise en œuvre dans les établissements, que quantitatif portant sur l'affectation des moyens et l'utilisation des enveloppes, les résultats aux examens et le suivi des cohortes. Ils ont également porté de nouveau un regard sur la « classe spécifique BEPA » du lycée de Tours-Fondettes, seule de ce type à proposer un parcours en quatre ans. Le protocole d'évaluation avec la liste des investigations réalisées est présenté en *annexe 2* du rapport.

¹ Liste des rapports de l'inspection de l'enseignement agricole en annexe 1 du rapport

² Note de service DGER/SDPOFE/2014-345 du 05/05/2014 : Dispositifs d'individualisation des parcours de formation des élèves scolarisés en établissements agricoles pour l'année scolaire 2014-2015 »

Les inspecteurs(trices) se sont également appuyés sur une large bibliographie³ afin d’asseoir leur jugement en prenant en compte les acquis de la recherche en sciences de l’éducation et ont pu à l’issue de cette mission formuler un certain nombre de recommandations selon quatre axes :

- redonner du sens aux différents dispositifs ;
- améliorer les procédures et l’attribution des moyens ;
- évaluer la mise en œuvre des dispositifs ;
- accompagner les équipes.

Ces recommandations visent à la fois des propositions d’adaptation de la note de service annuelle sur les dispositifs d’individualisation et des évolutions plus structurelles à même d’en améliorer la mise en œuvre au bénéfice de la réussite des apprenants et de rendre le système plus efficient.

1. La rénovation de la voie professionnelle et la réussite des apprenants

Les statistiques publiées par le ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche⁴, qui intègrent les candidats relevant du ministère chargé de l’agriculture, montrent que la proportion de bacheliers dans une génération a augmenté de plus de 10 points depuis 2008, passant de 62,3% à 73,8% (résultats 2013).

L’accroissement du nombre total de baccalauréats délivrés résulte en premier lieu de la forte augmentation du nombre de candidats à un baccalauréat professionnel, qui est passé sur la même période de 134 000 à plus de 200 000 (candidats présents à l’examen). Le taux de réussite des candidats au baccalauréat professionnel a été de 82,2 % en 2014, en augmentation de 3.2 points entre les sessions 2013 et 2014. Le nombre de baccalauréats professionnels délivrés est passé de 103 300 à la session 2008, dernière session avant la mise en œuvre de la réforme de la voie professionnelle, à 158 700 en 2013. Le nombre de baccalauréats professionnels délivrés en 2014 (supérieur à 190 000) est quant à lui exceptionnel, la session étant marquée par l’arrivée à l’examen des spécialités renouvelées en 2011, pour lesquelles la présence concomitante de la dernière promotion en quatre ans et du premier cycle en trois ans génère un « double flux » de candidats.

La rénovation de la voie professionnelle se traduit donc par une augmentation sensible de la proportion de bacheliers au sein d’une génération.

Désormais, plus d’un quart (27 % en 2013) des baccalauréats délivrés sont des diplômes professionnels.

³ Annexes 3 et 4 du rapport

⁴ Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), note information n°8, mars 2015 : « Résultats définitifs de la session 2014 du baccalauréat » et n°11, mars 2015 : « Examens professionnels du second degré-session 2014 »

1.1. Une part accrue des élèves de l'enseignement agricole conduits vers un baccalauréat professionnel, voire vers un BTSA

Les évolutions constatées dans l'enseignement agricole s'inscrivent pleinement dans ces tendances générales. On observe ainsi une forte augmentation du nombre de candidats aux baccalauréats professionnels de l'enseignement agricole : près de 23 000 candidats en 2013 contre environ 17 000 antérieurement à la rénovation (candidats présents à la session 2008, BTA inclus).

Des parcours de formation diversifiés pouvant conduire au Baccalauréat professionnel

A l'issue d'une classe de troisième, les jeunes qui s'orientent vers les formations professionnelles proposées par l'enseignement agricole peuvent opter soit pour une entrée en seconde professionnelle, soit pour une formation CAPA. Ces deux parcours peuvent conduire les jeunes au baccalauréat. De plus, les passerelles entre formation scolaire et apprentissage se sont développées.

L'entrée en seconde professionnelle, qui a vocation à conduire en trois ans à un baccalauréat professionnel, concerne 28 000 à 29 000 jeunes par an depuis 2011. Deux jeunes entrant en seconde professionnelle sur trois sont élèves en terminale professionnelle deux ans plus tard. De plus, une proportion importante (44%) des jeunes qui interrompent leur formation scolaire en fin de seconde professionnelle poursuivent leur parcours par la voie de l'apprentissage, majoritairement au sein de l'enseignement agricole.

La préparation d'un CAPA en deux ans par la voie scolaire accueille quant à elle un nombre croissant de jeunes : l'effectif en première année de CAPA s'est accru de 2000 élèves environ entre 2009 et 2014. Le taux de réussite à l'examen du CAPA évolue favorablement : 88,3% en 2014. Une proportion importante des diplômés (40%) s'engage désormais dans une formation scolaire conduisant au baccalauréat professionnel.

Une élévation du niveau de diplôme obtenu par les jeunes entrés en formation professionnelle scolaire

Dans l'enseignement agricole, le taux de réussite au baccalauréat professionnel a été de 82,8% en 2014 (session de juin), niveau tout à fait comparable à celui des deux années précédentes. S'il est en deçà des résultats exceptionnels constatés de 2009 à 2011 (de l'ordre de 90%, en corrélation avec la mise en place de l'épreuve de contrôle), le taux de réussite observé depuis trois ans est sensiblement supérieur aux taux constatés antérieurement à la rénovation : entre 2004 et 2008, le taux de réussite était compris dans une fourchette allant de 79,8 à 81,3%.

Une analyse en termes de cohorte révèle que, antérieurement à la rénovation de la voie professionnelle, 69 % des jeunes entrant en BEPA obtenaient ce brevet (en 2 ou en 3 ans) et 39 % étaient ultérieurement diplômés d'un baccalauréat professionnel (observation portant sur les 18 500 jeunes inscrits en 2008 en formation BEPA par la voie scolaire hors spécialité « services aux personnes »). Les résultats observés pour la cohorte 2010, après mise en œuvre de la rénovation, font apparaître une évolution positive : parmi les jeunes entrés en seconde professionnelle, 75% ont obtenu la certification intermédiaire BEPA et 60% le baccalauréat professionnel, en trois ans ou en quatre ans. Les résultats sont toutefois hétérogènes selon le champ professionnel et la spécialité retenus en classe de seconde.

La préparation d'un CAPA permet également à des jeunes d'obtenir en quatre ou cinq ans un baccalauréat professionnel. Ainsi, parmi les élèves qui ont obtenu le CAPA en 2011, 18% sont titulaires du Baccalauréat professionnel trois ans plus tard à l'issue d'une formation scolaire. D'autres ont poursuivi leur formation par la voie de l'apprentissage.

Conformément à l'un des objectifs majeurs de la rénovation de la voie professionnelle, les dispositifs actuels conduisent une proportion plus importante de jeunes à l'obtention d'une certification professionnelle et participent à l'élévation du niveau de diplôme au sein d'une génération.

Des perspectives renforcées de poursuite d'études après l'obtention d'un baccalauréat professionnel de l'enseignement agricole

Une proportion importante des jeunes poursuit ses études après le baccalauréat professionnel : 42% des élèves ayant obtenu ce diplôme en 2013 ont poursuivi leur formation (23% par la voie scolaire et 19 % par apprentissage). Au fil des années, la part des jeunes qui s'engagent dans la préparation d'un BTSA, trois ans après être entrés en seconde professionnelle, augmente. Parmi les 17 000 élèves entrés en classe de seconde professionnelle en 2009, plus de 1 500 (soit 9 %) ont obtenu le BTSA en 2014, à l'issue d'un parcours de cinq ans, sans redoublement.

Les jeunes qui font le choix de s'insérer dans la vie professionnelle après l'obtention du baccalauréat professionnel ont été confrontés sur la période récente à une situation économique tendue. Le taux d'insertion est en recul entre les promotions 2009 et 2012 ; il reste toutefois, tous publics confondus, de 86 % trois ans après l'obtention du diplôme⁵. Les difficultés de recrutement ressenties dans certains domaines professionnels ont pu inciter des jeunes à prolonger leur formation, renforçant ainsi la tendance observée à la poursuite d'études.

1.2. L'accueil d'un public diversifié dans les formations conduisant vers un baccalauréat professionnel

La notion d'égalité de dignité entre les baccalauréats, qui se concrétise par une durée de formation de trois ans dans tous les cas, a été perçue et intégrée par les jeunes et par les familles. Elle a contribué à élargir le recrutement en filière professionnelle. Les classes de seconde professionnelle accueillent aujourd'hui des jeunes qui, dans le dispositif antérieur, auraient pu privilégier une orientation dans la voie technologique.

Dans le même temps, la rénovation permet à des apprenants qui autrefois auraient mis un terme à leur parcours de formation après l'obtention d'un diplôme de niveau V (CAPA ou BEPA) d'accéder au baccalauréat professionnel. Ainsi, un nombre croissant de jeunes titulaires du CAPA s'engage, on l'a vu, dans une formation scolaire conduisant au baccalauréat professionnel. En fonction des acquis du jeune, celui-ci peut être préparé soit en trois ans (accès en seconde professionnelle), soit en deux ans (accès en première professionnelle). Cette dernière option est de plus en plus retenue et concerne aujourd'hui près de la moitié des cas.

D'autres passerelles permettent une adaptation des parcours en fonction des souhaits des jeunes et de l'évolution de leur projet : passage de la filière technologique à la filière professionnelle, changement de statut de l'apprenant (scolaire / apprenti)...

Dans ces conditions, les secondes professionnelles comme les classes de première et de terminale professionnelles des lycées rassemblent un public issu de parcours diversifiés. Les groupes en formation, dans les lycées comme dans les CFA, sont plus hétérogènes que cela était le cas antérieurement.

⁵ Source MAAF, enquête 2012 dite « insertion longue », voie scolaire et apprentissage

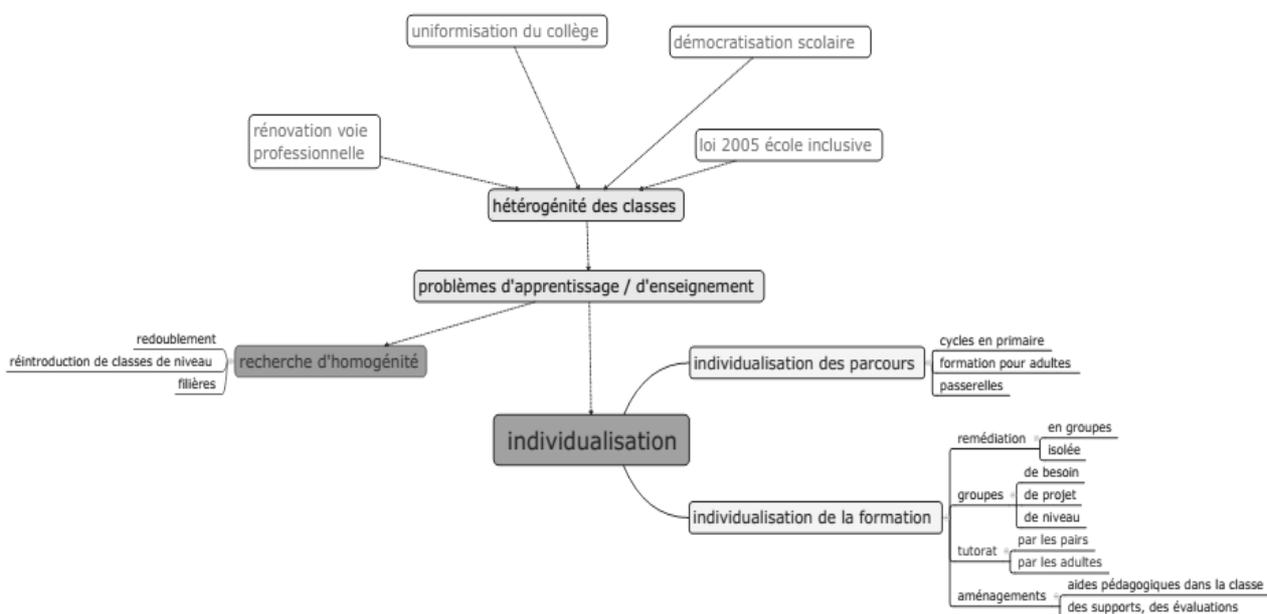
De façon individuelle mais aussi collective, les enseignants comme les formateurs sont amenés à s'interroger sur l'organisation pédagogique et sur les pratiques qu'il convient de mettre en œuvre au regard de groupes aussi diversifiés. Comment répondre aux besoins de tous les jeunes ? Comment prendre en compte leurs acquis et leurs difficultés ? Comment éviter que certains jeunes, encore trop nombreux, mettent un terme à leur parcours avant obtention d'un diplôme ?

Même si les premières années de mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle se traduisent comme on l'a vu par des résultats plutôt positifs, des difficultés subsistent. Certains enseignants ou formateurs peuvent eux-mêmes se sentir en difficulté face à l'évolution des groupes en formation.

L'individualisation et l'accompagnement personnalisé sont des leviers que les équipes peuvent mobiliser, dans une démarche de projet d'établissement et en lien avec les espaces d'autonomie introduits dans les référentiels. La DGER accompagne cette démarche en participant au financement de différents dispositifs d'individualisation au profit des élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement agricole (*Note de service DGER/SDPFE/2014-345 du 05/05/2014 présentant les dispositifs d'individualisation des parcours de formation des élèves scolarisés en établissements d'enseignement agricole pour l'année scolaire 2014 / 2015*)

2. La gestion de l'hétérogénéité : ce que dit la recherche

Une des conséquences de la rénovation de la voie professionnelle est une hétérogénéité des classes de seconde et de baccalauréat professionnel qui rassemblent un public plus diversifié que cela n'était le cas précédemment. L'enseignement individualisé tente de répondre à cette hétérogénéité, vécue comme source de difficultés par les enseignants ; hétérogénéité qui trouve son origine dans un double mouvement d'uniformisation des formations (notamment le collège unique) et dans la démocratisation scolaire et maintenant universitaire.



2.1 On distingue habituellement l'individualisation des parcours et l'individualisation de la formation.

L'individualisation, ou la « personnalisation » des parcours, est couramment mise en œuvre dans la formation pour adultes (formation par Unités Capitalisables, Validation des Acquis de l'Expérience...). Elle est aussi en principe proposée dans les classes de l'enseignement primaire, depuis la création des cycles. Différentes formes d'individualisation des parcours sont plus récemment proposées aux lycéens, notamment grâce à des dispositifs tels que les « stages passerelle ».

L'individualisation de la formation, également appelée, selon les auteurs, différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée se distingue de la diversification pédagogique qui vise à proposer des modalités pédagogiques variées à un même groupe classe.

La différenciation pédagogique consiste, elle, « à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. » (Robbes, 2009).

Il faut préciser que l'individualisation de la formation ne signifie pas d'isoler l'élève, mais de lui proposer des modalités correspondant à ses besoins, tout en poursuivant des objectifs de socialisation dans un groupe.

2.2 L'individualisation de la formation peut prendre différentes modalités.

La modalité privilégiée en France est la remédiation, ou « soutien », en groupe, ou isolé. Les chercheurs identifient plusieurs effets pervers de cette modalité : elle est souvent source de stigmatisation des élèves concernés, et parfois de culpabilisation pour les familles ; elle alourdit les heures d'enseignement des élèves en difficulté avec les apprentissages et la forme scolaire ; la remédiation se focalise souvent sur les connaissances et les procédures au dépend de la complexité du savoir qui peut ainsi perdre du sens ; enfin, lorsqu'elle est pratiquée de manière isolée elle ne prend pas en compte la dimension sociale et co-construite des apprentissages. Travers confirmés par la sociologue Nathalie MONS (2008) : « *En France, on confond enseignement individualisé et remédiation. Or, pour qu'il soit efficace, cet enseignement individualisé doit être généralisé, ce doit être une autre façon de gérer le parcours de chaque élève quel que soit son niveau scolaire, tous les élèves doivent pouvoir suivre une partie de leur cursus sous une forme personnalisée, c'est-à-dire le plus souvent en petits groupes. D'après mes recherches, la remédiation pratiquée de façon isolée n'est pas associée à de bons résultats pour de multiples raisons, en particulier parce qu'elle stigmatise les élèves en difficulté et alourdit leurs heures d'enseignement* ».

Les regroupements d'élèves peuvent également se faire selon deux modalités principales ; les groupes de niveau et les groupes de besoin. Les premiers, en principe constitués pour l'année scolaire, regroupent les élèves selon leurs résultats scolaires, et visent à recréer de l'homogénéité. De très nombreuses recherches se sont penchées sur les groupes de niveaux et en déduisent que l'effet est globalement nul ou très légèrement positif, mais également que si les « forts » en bénéficient, les « faibles » au contraire sont pénalisés. Plusieurs explications sont avancées : le manque d'émulation au sein des groupes de « faibles », une révision à la baisse des ambitions des enseignants (« dérive du curriculum », moindre complexité des apprentissages au profit de tâches plus répétitives etc.). Les chercheurs relèvent également davantage de problèmes de discipline dans les classes homogènes. Inversement, les groupes de besoins, par leur caractère temporaire et réversible, en principe constitués en fonction de difficultés spécifiques à une discipline, peuvent présenter de l'intérêt. Ils peuvent aussi être constitués selon des modalités variées : groupes de niveau, de projet, ateliers thématiques visant des savoirs transversaux etc. Du point de vue de l'organisation, les groupes de besoins

peuvent être conduits en parallèle (emplois de temps de classes « en barrette ») ou en « travail complémentaire » (avec une mutualisation des heures dédiées et sans respecter nécessairement l'horaire affectés aux disciplines).

Le tutorat peut être réalisé par les adultes ou entre pairs. Cette seconde modalité présente l'avantage de bénéficier également au tuteur, la mobilisation de ses connaissances en favorisant l'ancrage. Afin de prévenir les effets d'étiquetage et de dépendance, il convient d'alterner les rôles de tuteur et d'aidé, notamment si le tutorat se fait entre élèves de même niveau. Il est possible d'organiser un tutorat entre élèves de niveaux différents (un élève de première ou de terminale aide un élève de seconde, de façon plus stable dans ce cas). Même dans ce cas, les études démontrent que le tutorat profite également au tuteur ; par ailleurs, l'écart de niveau limite les processus de comparaison et les risques induits d'effets négatifs sur l'estime de soi des élèves aidés.

2.3 Des approches intéressantes au niveau international

Le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), visant à évaluer le niveau de « performance » des élèves âgés de quinze ans des pays de l'OCDE, révèle, dans sa dernière publication, en date du 3 décembre 2013, que la France a régressé dans le classement initialement établi (mathématiques, sciences, lecture). Les écarts se sont creusés entre les pays bien classés et ceux qui le sont moins bien. La proportion des élèves en difficulté s'est accrue (22,4% contre 16,6% il y a dix ans). De surcroît, l'origine sociale de ces derniers est particulièrement identifiée comme facteur de réussite ou d'échec dans le système scolaire français.

La Finlande se retrouve fréquemment dans les premières places du classement du programme PISA. Le système éducatif de ce pays accorde une grande importance à la personnalisation de l'enseignement, au sein même de la classe. La formation de ses enseignants fait une place conséquente aux sciences de l'éducation, à l'étude des apprentissages et à la prise en charge de tous les élèves. La motivation professionnelle de ces derniers est davantage fondée sur un goût de la pédagogie (d'une façon générale) plus qu'à un attachement à une discipline. Dans ce pays, des conseillers d'orientation suivent un groupe d'élèves et les guident dans leurs choix pour la construction de leur parcours de formation en lien étroit avec les parents. Le travail au sein du groupe classe et le travail individuel se font pratiquement à parts égales, les enseignants, qui assurent une présence importante auprès des jeunes, jouent également le rôle de tuteur. L'enseignant référent est en lien étroit avec la famille. Il apparaît, en outre, que l'évaluation est plus centrée sur la progression individuelle de l'élève que sur la performance par rapport au groupe classe.

Le système de formation de la Suisse, que l'on retrouve régulièrement bien placée dans les classements PISA, se distingue notamment par son haut degré de perméabilité : plusieurs voies s'offrent à qui veut se former, changer d'école ou de formation ou rattraper une formation.

Le Canada est également un pays dont le système éducatif apparaît comme performant. Il se caractérise par peu d'enseignements magistraux, beaucoup de pédagogie de projets et d'ateliers de connaissance pour inciter l'élève à être acteur de ses apprentissages. Le rôle de l'enseignant est alors d'accompagner, d'apporter une pédagogie différenciée avec beaucoup de mises en situation, de groupes de travail en mode projet, de présentations orales, à l'image du monde du travail. L'enseignant canadien n'instaure pas un rapport de contrôle avec ses élèves. Il est derrière, observe, et laisse faire, repère les élèves les plus à l'aise et les fait progresser, tout en soutenant les autres, leur donnant d'autres objectifs adaptés à leurs capacités. Convivial, décontracté, le déroulement d'un cours canadien peut surprendre un esprit cartésien à la recherche du fond : « où est le cours ? ». Plus académique, fondé sur l'analyse et la réflexion, la transmission unilatérale d'un savoir, le système français s'étonne de cette survalorisation de l'élève canadien. Le système canadien ne

cherche pas à contrôler, éliminer, et constituer une élite, mais plutôt à former un citoyen à l'aise, s'exprimant bien en public, capable de « leadership », volontariat, respect, et d'attention aux autres.

Pour la deuxième fois de suite, la mégapole de Shanghai se situe aux toutes premières places du classement PISA. L'enseignement y est basé sur le « par cœur » et sur l'apprentissage des disciplines appartenant au socle commun au détriment des activités périscolaires, l'individualisation n'a pas sa place en classe, mais il est à remarquer que beaucoup de parents font donner des cours particuliers à leurs enfants, ce qui en soit est une forme d'individualisation, mais aussi un facteur d'inégalités.

3. La mise en œuvre des dispositifs d'individualisation

3.1 L'affectation et la répartition de l'enveloppe : des moyens suffisants pour satisfaire les besoins ?

Depuis 2009, une note de service annuelle précise les modalités d'attribution des moyens en heures supplémentaires exceptionnelles (HSE) pour la mise en place de dispositifs spécifiques d'accompagnement des apprenants s'ajoutant aux heures prévues dans les référentiels de diplômes. Les premières notes de service, s'appuyant sur les instructions fournies par le ministère de l'éducation nationale, présentaient l'ensemble des dispositifs d'accompagnement proposés dans le cadre de la réforme du lycée et de la rénovation de la voie professionnelle – accompagnement personnalisé, tutorat, stages passerelles et de remise à niveau, accompagnement individualisé et classe spécifique – et fournissaient des repères permettant d'identifier les attentes ainsi que des éléments pour la mise en œuvre.

Les notes de service ont subi depuis des modifications dans la forme, plus synthétiques sur le descriptif des types d'action, tout en montrant la nécessaire cohérence de l'ensemble des dispositifs. Leur temporalité a été modifiée, leur parution plus tôt dans l'année (avant la fin de l'année scolaire en vue de la rentrée suivante) permettant d'assurer les moyens aux établissements en fonction des besoins identifiés et ainsi de mieux anticiper la réalisation des actions.

L'attribution des moyens est subordonnée à la présentation d'un programme envoyé par l'établissement à l'autorité académique, chargée d'en faire la synthèse et de la transmettre à la DGER⁶ qui a la responsabilité « de la cohérence et de l'équilibre dans la répartition des moyens entre régions, afin de s'assurer d'un traitement équitable des élèves »⁷. Au début de la mise en place, tous les moyens disponibles n'ont pas été utilisés (seulement 60% environ en 2011/2012) et il était noté une grande disparité des demandes, liées tant à des stratégies régionales différentes qu'à une implication variable des équipes dans les établissements⁸.

Depuis, perdue une logique d'appels à projets qui permet de responsabiliser les établissements et de les engager à une réflexion collective sur des propositions. Toutefois, il arrive que cette procédure en favorise certains qui peuvent s'être « professionnalisés » dans ce type de démarche, optimisant ainsi les recherches de financement pour leurs actions.

Le traitement des demandes est réalisé sur la base d'une programmation pour les trois trimestres de l'année, transmise par la DRAAF-SRFD, la DGER notifiant l'enveloppe de moyens alloués à chaque DRAAF-SRFD avant la rentrée scolaire. Les demandes des établissements augmentant au fil du temps et dépassant les moyens disponibles, des arbitrages sont nécessaires tant au niveau national que régional en recherchant

⁶ SD EDC : Sous-direction des Etablissements et des compétences

⁷ Note de service DGER/SDPOFE/SDEDC/N2010-2144 du 29 septembre 2010

⁸ Rapport Inspection de l'enseignement agricole : Evaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la RVP et de la réforme du lycée – Avril 2011

l'équilibre entre une certaine équité dans l'attribution aux établissements et la possibilité d'appuyer des projets particulièrement repérés. L'exercice est ici délicat, d'autant plus que l'on s'éloigne du niveau opérateur de l'établissement et les critères de choix sont difficiles à mobiliser au niveau national.

Les moyens destinés à ces dispositifs (en 2013/2014, une enveloppe notifiée de 56 700 HSE pour une consommation de 54 000 HSE/an, représentant de l'ordre de 23 HSE par classe) ne constituent souvent qu'un petit apport aux établissements, parfois à peine de l'ordre de 1% de DGH. Ils sont pourtant jugés indispensables en permettant une reconnaissance formelle pour les personnels investis et la valorisation du travail réalisé par l'enseignant, « à côté » des enseignements habituels.

Ainsi, la notification aux DRAAF-SRFD ne représente aujourd'hui qu'environ 50% de la demande, qui est elle en régulière augmentation. Environ la moitié des moyens sont affectés au tutorat et un peu moins à l'accompagnement individualisé en classe de baccalauréat professionnel. Les stages passerelles ne mobilisent qu'une part très marginale des moyens (*Annexe 5*).

S'il est probable que certaines demandes sont surestimées en vue des arbitrages à venir, la baisse régulière des moyens inquiète les établissements sur leur pérennité. Tous les interlocuteurs insistent sur le fait que les moyens disponibles sont insuffisants au regard des enjeux et du nombre d'élèves potentiellement concernés, dès lors qu'une des priorités est de les accompagner dans leur parcours.

3.2 Les dispositifs mis en œuvre : diversité, pertinence ?

Comme il a déjà été mentionné dans de précédents rapports de l'inspection de l'enseignement agricole portant sur la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, la prise en compte d'une approche réellement individualisée, en réponse à des besoins identifiés, a souvent une part très modeste dans les stratégies pédagogiques mises en place par les équipes.

3.2.1 *L'accompagnement individualisé très souvent réduit à des actions de soutien ou de remédiation*

L'accompagnement individualisé est très largement mis en place dans les établissements publics et privés. Il répond aux constats avérés, ou anticipés, des difficultés scolaires rencontrées par certains élèves, principalement dans les disciplines générales et du manque de performance aux différents contrôles formatifs et/ou certificatifs.

Les objectifs affichés du dispositif sont :

- « *Renforcer les bases et les fondamentaux* », donner des éléments de méthodologie, d'organisation
- « *Améliorer les résultats aux contrôles* », et par devant, aux examens

L'observation des pratiques sur le terrain donne à voir que les personnels ont en général une conception floue de ce que doit être l'accompagnement individualisé. La majorité d'entre eux considèrent que cet accompagnement ne doit s'adresser qu'aux élèves en difficulté et essentiellement dans les matières générales (très souvent en Français et en Mathématiques). Alors que la note de service du 5 mai 2014 précise que : « *Ce dispositif permet de répondre aux situations particulières des élèves : il vise le renforcement de la formation et l'approfondissement de certains enseignements par des **modalités alternatives et diversifiées** favorisant l'obtention du BEPA et du diplôme du baccalauréat professionnel* », on observe majoritairement des actions réduites à une seule dimension, celle de l'« aide » aux élèves. Le dispositif est alors uniquement pensé en termes de « soutien », d'« aide individualisée », de « remédiation ». Cela prend en général la forme

d'une reprise, pour des groupes à effectifs réduits, des pratiques de travail habituelles (on refait des exercices d'application le plus souvent, ou encore, des exercices partiellement ou totalement décomposés). Il y a peu (ou pas) de véritable différenciation, le face à face pédagogique s'impose pratiquement toujours, le professeur parle encore beaucoup, même si le faible effectif devrait souvent permettre de laisser plus de champ à l'expression des élèves. D'ailleurs, l'impression de ces derniers est de « *faire un peu toujours la même chose* ». Force est de constater qu'il n'y a pas de mise en œuvre de scénario(s) pédagogique(s) adapté(s) à chaque élève ou groupe d'élèves, avec, par exemple, un travail de métacognition⁹ permettant une véritable individualisation de l'accompagnement.

Il est patent que la gestion de l'hétérogénéité des classes pose problème aux enseignants, liée, en partie à une incontestable carence de formation en la matière.

Leur formation initiale et leurs pratiques pédagogiques ont été, pour leur grande majorité, basées sur une transmission académique disciplinaire s'adressant au plus grand nombre. Ce type d'enseignement, dont la cible était la cohorte dans son ensemble et non l'apprenant, a pu donner l'illusion d'un fonctionnement acceptable socialement tant qu'il y avait des perspectives d'emploi pour tous : les élèves particulièrement en difficultés quittaient l'école pour se tourner vers la vie professionnelle dans laquelle des emplois non qualifiés étaient proposés. Mettre en place des remédiations et du soutien par groupes de niveau apparaît donc comme un moyen de retrouver ces conditions d'enseignement en reconstituant des cohortes plus petites mais plus homogènes. La dérive de ces pratiques est de ne pas gérer la difficulté (ou l'excellence) scolaire au sein de la classe mais de la transférer à des structures (ou dispositifs) fonctionnant à d'autres moments, en d'autres lieux. Le risque est alors très grand de déconnecter les apprentissages réalisés en classe de ce qui est censé les améliorer.

→ Du point de vue de l'ingénierie :

Un des points récurrents qu'ont mis en évidence les différentes enquêtes portant sur les pratiques dans les établissements est l'absence d'ingénierie portant sur les temps et les séquences d'accompagnement. Il n'y a quasiment pas de questionnement sur la difficulté scolaire, autre que la bonne volonté et le souci, présents chez de très nombreux enseignants, de la prendre en compte. En effet, on ne rencontre pas, et ce de façon générale, de questionnement sur l'efficacité des dispositifs d'individualisation et leurs effets potentiels attendus. La pratique de diagnostics permettant d'envisager des réponses adéquates est rarement rencontrée. Les équipes enseignantes sont très peu outillées en matière de positionnement et mise en place d'indicateurs permettant d'évaluer l'efficacité pédagogique des différentes actions mises en œuvre, que ce soit pour les EIE¹⁰ obligatoires ou pour les autres dispositifs complémentaires. Pour l'instant seuls les bons retours de satisfaction assez largement partagés par les enseignants et les élèves ainsi que des effets positifs constatés sur les relations entre élèves et enseignants (motivation, confiance en soi, voire prévention de la violence et des conflits) sont mis en avant pour apprécier l'effet des dispositifs. Les différents témoignages recueillis sur le terrain font également état d'une amélioration de la motivation des jeunes.

→ Des initiatives d'aide individualisée qui méritent d'être signalées.

Quelques lycées ont mis en place des « **BAR** », bureaux d'aide rapide. Ici le décloisonnement est la règle. Sur des créneaux horaires identifiés, les membres des équipes se tiennent à disposition des apprenants pour

⁹ « La **métacognition** est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. La métacognition est indissociable de connaissance de soi et de confiance en soi ». In : Les Cahiers Pédagogiques par Nicole Delvolvé, Professeur Chercheur en ergonomie, IUFM de Midi Pyrénées.

¹⁰ Enseignement à l'initiative des établissements (prévus dans les horaires obligatoires de la classe)

une aide (disciplinaire, méthodologique ou autre) mais pas forcément sur la discipline dont ils sont les experts disciplinaires. Il y a un intérêt pour les élèves de ne pas être en face d'un « spécialiste » pour toutes les questions qu'ils se posent : en effet, le non spécialiste illustre mieux une attitude de recherche face à une question car il ne maîtrise pas tous les implicites de la situation et ne va pas droit au but (possibilité de travail dirigé de métacognition) ; il sait, par ailleurs, souvent être un médiateur plus accessible que l'« expert » du domaine. Ce dispositif peut notamment être mis en place avec des horaires de DGH dégageés par le passage des séances de face à face de 55 à 50 minutes.

D'autres établissements organisent des « **Plateaux** » : dispositifs mutualisant les heures de français, mathématiques, anglais et physique-chimie des classes de 2^{nde} et 1^e professionnelles avec constitution de groupes d'élèves issus de différentes sections. L'objectif principal est d'utiliser ces séances d'enseignements disciplinaires pour travailler sur des thèmes liés à la citoyenneté comme la mixité et l'acceptation de l'autre. Ceci permet d'obtenir un climat scolaire beaucoup plus apaisé, de changer le regard des élèves sur les matières d'enseignement général dont certains d'entre eux voyaient mal, jusque là, l'utilité.

Un établissement propose une organisation pédagogique qui permet de constituer dans une classe un groupe à effectif plus réduit avec une progression différente dans les disciplines générales afin de conforter l'obtention du BEPA.

3.2.2 Le tutorat, un dispositif qui provoque l'adhésion du plus grand nombre

C'est un dispositif qui donne plutôt satisfaction, mobilisant des personnels divers. Comme signalé plus haut, il utilise, avec l'accompagnement individualisé, le plus d'HSE et est également largement mis en place dans les établissements. Il apparaît comme une réponse pertinente aux problèmes d'adaptation au lycée des élèves de secondes professionnelles ainsi qu'aux difficultés rencontrées par les jeunes dans leurs démarches et projets de tous ordres, particulièrement en ce qui concerne l'orientation. Il permet de détecter précocement les situations posant problème afin d'avoir au plus vite des réponses adaptées. Les relations avec les familles, qui ont, de fait, un interlocuteur privilégié, s'en trouvent ainsi facilitées. Ce dispositif contribue à la lutte contre le décrochage scolaire. Le tutorat est généralement mis en place sous forme d'entretiens individuels permettant une écoute personnalisée.

Certains lycées signalent qu'ils ont pu mesurer les effets d'un tel dispositif (en particulier) avec la disparition totale de décrochages et d'abandons d'élèves ainsi que d'orientations subies en fin d'année.

→ Des initiatives de tutorat plus ciblées méritent d'être signalées :

- Suivi individualisé d'élèves redoublants de terminale : le suivi des cours n'est pas systématique, un positionnement et un point régulier sont effectués par le tuteur de l'élève (professeur de la classe de terminale, rémunéré en HSE) afin de construire un parcours adapté. Le temps durant lequel l'élève n'est pas en classe est consacré à construire le parcours, à l'orientation et à réaliser du travail en centre de ressources.
- Dispositif de renforcement vers l'excellence : il concerne, par exemple, des élèves visant des poursuites d'études post-baccalauréat en classe préparatoire/Technologie Biologie.

3.2.3 Des stages de remise à niveau et passerelles assez peu investis

Ces dispositifs, fonctionnant généralement sur le temps des vacances scolaires, sont en effet assez peu fréquemment mis en œuvre dans les établissements de l'enseignement agricole. Beaucoup ne le proposent pas. Leur mise en place est un peu plus fréquente dans les établissements privés sous contrat. Ils sont souvent

organisés à la demande des élèves ou des familles. Leurs contenus, conformément aux textes réglementaires qui les définissent, peuvent prendre la forme de révisions et d'entraînement aux épreuves d'examen ou bien permettre une réorientation réussie.

Il est à noter que le non-investissement de ces stages par les équipes enseignantes traduit souvent le fait que les personnels qui se portent habituellement volontaires sur les dispositifs d'individualisation sont « *toujours les mêmes* » et souvent peu nombreux, entraînant, pour eux, une surcharge horaire récurrente. Par ailleurs, ceci fait craindre à beaucoup de chefs d'établissements un épuisement et un renoncement de ces personnels à plus ou moins court terme.

→ **On peut souligner des actions originales et dignes d'intérêt :**

Stages « tremplin » : au mois de juin, les élèves de classes de seconde GT (du lycée ou d'autres lycées) sont accueillis pour une semaine de stage par les enseignants qui seront leurs professeurs en classe de première (STAV et/ou 1^{er} S) au mois de septembre. Au cours de cette semaine, des évaluations de positionnement sont effectuées afin d'anticiper sur l'année scolaire à venir, des remédiations sont (et seront) effectuées là où le besoin se fait sentir.

3.3 La classe « spécifique », une réponse adaptée ?

Cette classe est identifiée comme un dispositif « spécifique » d'individualisation des parcours permettant à des élèves, repérés comme étant en difficulté en fin de seconde, de préparer un baccalauréat professionnel en 4 ans (une année de BEPA faisant suite à la seconde et deux ans de baccalauréat professionnel).

La note de service DGER/SDPOFE/SDEDC/N2008-2140 du 20 novembre 2008 concernant la rénovation de la voie professionnelle et la mise en œuvre du baccalauréat professionnel en trois ans dans l'enseignement agricole à partir de la rentrée scolaire 2009 indique : « *il est également prévu, dans le cadre d'une meilleure prise en compte des parcours des élèves et d'une individualisation de ceux-ci, que soient identifiées les possibilités de faire effectuer des parcours en quatre ans. Ceci peut se traduire par la mise en place de groupes, voire de classes spécifiques si les effectifs le justifient, vers lesquels seront orientés certains élèves en fin de classe de secondes professionnelles dans une perspective de consolider les acquis et privilégier l'obtention du BEPA. La formation sera adaptée en conséquence.* »

Ce dispositif est expérimenté, sous une forme quelque peu différente de ce qui est prévu par la note de service (notamment en termes de DGH, supérieure à ce que prévoit la note de service), au LEGTA de Tours-Fondettes depuis septembre 2010.

Cette « classe spécifique » accueille des élèves issus de seconde professionnelle avec pour objectif l'obtention du seul BEPA, à la différence des classes de première baccalauréat professionnel actuelles.

Le projet d'origine prévoyait l'accueil d'élèves issus de toute la Région (Centre). Dans les faits, seuls des élèves de l'établissement ont été recrutés, avec des effectifs allant de 11 à 18 élèves. Par ses modalités de recrutement (élèves repérés comme étant en difficulté à l'issue de la seconde), cette classe s'apparente à une classe de niveau.

L'équipe pédagogique s'est donné comme objectif de viser la réconciliation des élèves avec l'école. A cet effet, les moyens mis en œuvre sont variés :

- Un tutorat, orienté vers la (re-)construction de l'estime de soi et la définition d'un projet professionnel ;

- Une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de certains élèves (élèves dyslexiques par exemple) ;
- Des plages conséquentes de TP favorisant des mini-chantiers.

Pour mener à bien son projet, l'équipe pédagogique initiale a suivi des formations (« enseigner autrement », « ancrage », prise en compte de la dyslexie notamment).

Les élèves entendus lors de la mission (actuellement dans cette classe ou qui en sont issus) déclarent qu'ils ont effectivement repris confiance en eux et que les enseignants les ont davantage accompagnés dans leurs apprentissages, mais également dans leur projet de formation et / ou d'insertion professionnelle. Cette classe semble par ailleurs avoir trouvé sa place dans l'établissement et ne plus faire l'objet de stigmatisation.

Cependant le dispositif tel qu'il est proposé au lycée de Tours-Fondettes souffre de faiblesses :

- Le manque de visibilité sur la pérennité du dispositif a rendu difficile la constitution d'une équipe et d'un projet pédagogique stables ;
- Du fait de changements dans la composition de l'équipe pédagogique, seule la moitié des enseignants de cette classe ont suivi les formations évoquées plus haut ;
- La concertation au sein de l'équipe paraît se limiter à des préoccupations organisationnelles, sans réelle réflexion pédagogique ni transfert d'expérience (les nouveaux membres de l'équipe n'ont, par exemple, pas eu connaissance des stages réalisés par les plus anciens et des pratiques mises en œuvre à l'issue de ces formations), si bien que les expérimentations sont davantage le fait de démarches individuelles que collectives (il semble à cet égard significatif que l'équipe pédagogique n'ait pas envisagé de présenter le dispositif « classe spécifique » lors des « Journées de l'innovation » qui se sont déroulées les 16 et 17 avril à l'ENFA) ;
- L'organisation hebdomadaire de la semaine entraîne une forte concentration des heures dans la semaine : l'emploi du temps de la classe, concentré sur quatre journées et demi, du lundi en milieu de matinée au vendredi en fin de matinée ne favorise pas le temps périscolaire ;
- L'enseignement proposé, défini par l'équipe pédagogique, laisse peu de place à l'enseignement général, alors même que ce sont des savoirs du socle commun qui font le plus souvent défaut aux élèves accueillis ;
- Si le faible effectif peut présenter des avantages, inversement, il ne favorise pas la dynamique de groupe, a fortiori quand la classe accueille exclusivement des élèves en difficulté et est dédoublée pour certaines séances ;
- Le tutorat, un des axes forts du projet pédagogique, n'est pas individualisé mais réalisé par deux enseignants prenant en charge alternativement le groupe classe ;
- Enfin, les résultats des élèves issus de cette classe en BEPA et en baccalauréat professionnel ne sont pas à la hauteur des moyens dégagés. Pour la promotion entrée en 2011 (deuxième promotion ayant parcouru tout le cycle BEPA-Bac pro) :
 - o 11 élèves sur 14 ont obtenu le BEPA rénové ;
 - o 9 (64%) sont entrés en 1^{ère} professionnelle en 2012 et 7 en terminale professionnelle en 2013. Un élève redouble en 1^{ère} professionnelle ; un jeune poursuit vers le baccalauréat professionnel par la voie de l'apprentissage ;
 - o A la session 2014, 3 élèves et l'apprenti ont obtenu le baccalauréat pour 8 candidats présents à l'examen : soit un taux de réussite au baccalauréat professionnel de 50%. Parmi les 4 ajournés, 3 avaient rejoint la classe spécifique après une seconde générale et technologique.

- A l'issue de la seconde professionnelle, un élève a repris des études en CAPA productions horticoles et obtenu son CAPA en 2014, sans poursuivre au-delà en formation initiale scolaire.

Les résultats pour l'ensemble des promotions sont présentés en *annexe 6*.

En conclusion, malgré l'engagement indéniable de certains enseignants, la « classe spécifique » de Tours-Fondettes, semble confirmer les travaux de la recherche remettant en cause, globalement, l'efficacité des classes de niveaux pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves.

4. Des leviers à mobiliser

4.1 Une dimension innovante à conforter

L'hétérogénéité des niveaux des élèves dans les classes confronte les enseignants au risque de décrochage ou d'échec à l'examen pour les plus faibles, mais aussi d'ennui pour les plus à l'aise. Elle rend obsolète la pratique d'une « pédagogie frontale », si tant est qu'elle ait été adaptée à des groupes classes même homogènes. Elle interpelle les enseignants dans le cœur du métier : la pédagogie. Quelles pratiques proposer pour s'adapter à un groupe classe dont les élèves ont des parcours et des aptitudes différents ? Différentes pistes peuvent être explorées en partant du postulat que la difficulté scolaire doit avant tout être traitée « au cœur de la classe » plutôt qu'« externalisée » :

- Conduire un travail en équipe afin d'identifier les synergies entre les disciplines et réfléchir à des progressions en parallèle, des thèmes travaillés en commun (ce qui ne signifie pas nécessairement en séance pluridisciplinaire). Prévoir des temps forts favorisant l'acquisition de compétences transversales. Il s'agit également de déceler les contradictions, les acceptions différentes d'une consigne par exemple (est-ce qu'« analyser » renvoie à la même capacité en sciences et en lettres ?), afin de les éclairer et de sortir de l'implicite qui met en difficulté les élèves les moins à l'aise avec les attentes de l'école ;
- Expérimenter de nouvelles pratiques en équipe sur une période de deux ou trois ans en établissant en amont un diagnostic de la situation et en définissant des objectifs, des critères d'évaluation de l'efficacité des pratiques mises en œuvre et un projet pédagogique en s'appuyant sur les recherches en pédagogie et en didactique dont les enseignants s'emparent trop peu¹¹. Le SNA¹² mais également l'inspection de l'enseignement agricole peuvent accompagner les équipes qui s'engagent dans de telles expérimentations, qui peuvent servir de « microlaboratoires » ;
- Dans le prolongement du colloque « Journées de l'innovation » qui s'est déroulé les 16 et 17 avril 2015 à l'ENFA, les innovations pédagogiques peuvent être valorisées sur le site dédié, Pollen.chlorofil.fr. Le partage d'expériences pourrait également être favorisé dans le cadre de rencontres régionales. Il importe que les équipes qui mettent en œuvre, collectivement, de nouvelles pratiques se sentent soutenues et reconnues.

¹¹ Certaines de ces recherches font l'objet de publications de vulgarisation très accessibles. A titre indicatif : J-M ZAKHARTCHOUK, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 2014 ; D. ALEXANDRE, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF, 2014

¹² Système national d'appui

4.2 La mise en cohérence des dispositifs et leur pilotage

Les dispositifs d'individualisation, tels qu'ils sont proposés dans la note de service annuelle, ne constituent qu'une part des moyens disponibles au niveau des établissements pour assurer l'accompagnement des apprenants (et en particulier les publics scolaires) vers la réussite. Leur mise en œuvre ne peut néanmoins se concevoir en-dehors d'une réflexion globale sur l'ensemble des démarches, actions, projets... pertinents pour atteindre cet objectif. C'est la mise en cohérence de tous ses dispositifs, qu'ils soient inscrits dans les référentiels - comme les EIE (enseignements à l'initiative des établissements), les MAP (modules d'adaptation professionnelle), les chantiers écoles ou les travaux pratiques renforcés (TPR), etc. - ou sous forme d'horaires supplémentaires adaptés aux besoins individuels, qui peut en assurer l'efficacité. La cohérence avec d'autres dispositifs proposés au niveau régional (conseils régionaux, éducation nationale...) dans une approche territorialisée doit également être recherchée pour en éviter l'empilement.

De plus, les équipes pédagogiques et éducatives doivent être vigilantes sur le risque d'une « externalisation » de la difficulté scolaire dans des espaces de temps, de lieu, voire par la mobilisation de personnels « spécialisés », difficulté qui serait ainsi traitée en dehors de la classe. Tout au contraire, la recherche d'une pédagogie réellement différenciée doit davantage s'inscrire dans les pratiques enseignantes, en mobilisant si besoin les dispositifs complémentaires. La classe reste le lieu essentiel des apprentissages et de la socialisation, mais ceux-ci ne peuvent se réaliser dans de bonnes conditions que si les démarches proposées sont en cohérence avec une préoccupation constante des obstacles rencontrés par les élèves et de la recherche de solutions pour les surmonter.

Cela sous-entend une véritable réflexion collective des personnels au sein des établissements, pilotée par l'équipe de direction et le développement de compétences accrues au sein de cette équipe en matière d'organisation scolaire et de gestion des espaces et du temps qu'implique une mise en œuvre d'horaires et d'actions plus individualisés. L'inscription dans le projet d'établissement d'une politique affirmée en matière de réussite éducative, fondée sur la mobilisation de l'ensemble des dispositifs et pratiques adaptées, peut constituer un atout non négligeable.

Si le pilotage local s'avère essentiel, le niveau régional doit être également mobilisé ; des expériences intéressantes montrent que la réflexion autour du PREAP (projet régional de l'enseignement agricole public) peut constituer un levier pour mettre les équipes en action et permettre des échanges de pratiques fructueux. Ainsi en région Franche-Comté, la réflexion sur le PREAP a permis de mobiliser les établissements publics dans une recherche-action conduite par Eduter, l'inspection de l'enseignement agricole étant partie prenante dans le comité de suivi.

4.3 La nécessité de l'accompagnement et la formation

Depuis son origine, l'enseignement agricole a fait preuve d'innovation pédagogique, comme l'a souligné Mme FERRAT dans son rapport sénatorial de 2006. En 2008, il était peu question d'individualisation et peu de choses étaient mises en œuvre. Depuis, des équipes se sont engagées dans la mise en place de pédagogies innovantes et d'individualisation. Certaines ont éprouvé le besoin de solliciter un accompagnement et/ou une formation. Ainsi, le SNA a déjà accompagné, sur site, un certain nombre d'équipes de l'enseignement public qui en avaient exprimé le besoin. L'IFEAP répond également à la demande, pour l'enseignement catholique privé, en proposant des formations et accompagnements destinés à favoriser l'évolution nécessaire de la posture des enseignants et des personnels éducatifs pour mener à bien une prise en charge plus personnalisée des apprenants.

Ces différentes démarches mettent en lumière le réel besoin de formations des personnels et de suivi des actions mises en place dans le cadre des dispositifs. Toutefois, il est regrettable que les stages ayant pour

thème l'individualisation soient trop souvent délaissés au profit de ceux à caractère disciplinaire. Les interventions se déroulant sur site (lycée, centre) qui fédèrent une (des) équipes(s), regroupant enseignants, personnels de vie scolaire et de santé ainsi que de direction, rencontrent généralement une adhésion beaucoup plus forte.

À la suite de la mise en place de la RVP, des régions ont affiché une politique volontariste d'accompagnement des équipes. Ainsi, la région Bretagne, à la demande du CTREA et dans le cadre du PREAP, a mis en place un groupe de travail (deux représentants par lycées) sur la thématique des pratiques pédagogiques qu'induit la réforme. Ce groupe a permis de communiquer sur les ressources disponibles, d'avoir un échange de pratiques sur les mises en œuvre locales des différents dispositifs d'individualisation et de formaliser un panorama des EIE mis en place dans les lycées publics bretons, avec pour finalité, leur réécriture. L'inspection de l'enseignement agricole, sollicitée par ce groupe, a participé à plusieurs journées de travail à des fins d'accompagnement et d'apport d'expertise.

Les formations proposés dans le cadre de l'accompagnement de la RVP ont permis de formaliser un certain nombre de ressources mises à disposition sur ChloroFil (*Annexe 7*). Sur ce site réservé aux professionnels de l'enseignement agricole, ces ressources et d'autres sont présentées dans la rubrique "Parcours de réussite". Ces outils qui pourraient être fort utiles aux enseignants et plus largement à l'ensemble des équipes éducatives sont souvent peu utilisés voire méconnus.

5. Des préconisations

Les dispositifs d'individualisation ont été mis en place conformément à l'article D333-2 du code de l'éducation, modifié par le décret 2010-100 du 27 janvier 2010 et à la note de service explicative DGER/SDPOFE/SDEDC/N2010-2144 en date du 29 septembre 2010. En s'appuyant sur l'évaluation réalisée de ces dispositifs, nous formulons les préconisations et recommandations suivantes :

Axe 1 : Redonner du sens aux dispositifs

- Faire évoluer le nom des dispositifs : privilégier « accompagnement » à individualisation. La racine sémantique des mots *individualisé*, *individualisation* peut légitimement sous-entendre une relation duelle, impersonnelle, entre l'enseignant et l'apprenant et poser difficulté. L'utilisation du mot *Personnalisé* faisant référence à la personne au sein d'un groupe, permet de lever certains blocages. *Personnaliser* renvoie au processus qui prend en compte la dimension de la personne et de sa singularité dans un groupe, tandis que *différencier* et *individualiser* sont des modes d'organisation pédagogique facilitant la mise en œuvre de cette attention portée à la personne de l'apprenant.¹³
- Explorer d'autres modalités pédagogiques rendant l'apprenant réellement acteur de ses apprentissages. Utiliser le droit à l'expérimentation. La pédagogie de projet, entre autres, avec des entrées thématiques permet en particulier d'adopter une stratégie du détour pour opérer des remédiations ou faire acquérir des capacités, qu'elles soient disciplinaires ou transversales. Pour des publics en difficulté, mais également pour tous ceux qu'il s'agit d'amener à l'excellence, sortir du face à face frontal et viser des objectifs ambitieux et stimulants est très souvent payant ;
- Explorer d'autres mises en œuvre pour le tutorat. Exemples des *cordées de la réussite*¹⁴, tutorat par des pairs : élèves de sections professionnelles tuteurés par des étudiants de BTS et inversement dans

¹³ Définitions extraites du [livret Repères](http://cas.inrp.fr/CAS/documents/livrets-individualisation) : *Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage*, INRP, 2008 (<http://cas.inrp.fr/CAS/documents/livrets-individualisation>)

¹⁴ <http://www.cordeesdelareussite.fr/>

le cas d'un apport d'une expertise professionnelle ou technique de lycéens à des étudiants techniciens supérieurs ou ingénieurs¹⁵. Ces actions ont pour but premier de favoriser l'accès aux études supérieures mais sont de formidables leviers pour renforcer l'estime de soi, restaurer la confiance des apprenants et (re)donner du sens aux études ;

- Donner du sens à la note de service en proposant des fiches annexes sur les différents dispositifs avec orientations, précisions sur la mise en œuvre, exemples éventuels.

Axe 2 : Améliorer les procédures et l'attribution des moyens

- Modifier la date de publication de la note de service annuelle portant sur la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation afin qu'elle soit dans la même temporalité que celle de la sortie de la note donnant l'organisation de la rentrée future (à l'été-automne de l'année n - 1) ;
- Dans un contexte de moyens limités, cibler préférentiellement les moyens (HSE) sur les filières de la voie professionnelle. Promouvoir l'accompagnement (passerelles) des apprenants voulant intégrer cette voie à partir d'une seconde GT ainsi que l'accompagnement pour le parcours vers le BTS ;
- Au niveau national, attribuer les moyens au prorata du nombre d'élèves ou du nombre de classes concernées par régions, cette répartition étant le gage de l'égalité de traitement. Faire en sorte également de ne pas sur-doter certains dispositifs ou classes spécifiques en privant ainsi, mécaniquement, les autres usagers de dotations légitimes ;
- Au niveau régional, répartir les moyens sur les établissements selon des critères définis et médiatisés : en partie au prorata du nombre d'élèves, avec prise en compte des projets formalisés et de pédagogies innovantes en accord avec le projet d'établissement, les régions assurant ainsi un véritable pilotage de ces dispositifs ;
- Envisager un engagement pluriannuel, pour une part des moyens au moins, afin de permettre d'avoir, pour les équipes, plus de visibilité sur la pérennisation et/ou la poursuite des projets engagés.

Axe 3 : Evaluer la mise en œuvre des dispositifs

Il apparaît aujourd'hui incontournable de construire une véritable culture d'évaluation de la mise en place des dispositifs d'individualisation. Ceci afin de :

- Permettre aux équipes d'évaluer et d'analyser la pertinence et l'efficacité des actions menées (autres que le classique « retour de satisfaction ») ;
- Proposer, au niveau national, des outils d'évaluation pour les établissements – grilles critériées ;
- Mettre en place, au niveau régional, un dispositif de bilan des actions et d'analyse au regard des résultats des apprenants (corrélation avec les résultats aux examens, persévérance scolaire ...)
- Au niveau national, ajuster le cadre de la mise en œuvre des dispositifs au vu des bilans transmis par les régions.

¹⁵ Action mise en œuvre depuis 1998 à l'ENSTA de Brest. Des élèves de baccalauréat professionnel *Maintenance automobile* du LP Jean Guéhenno de Vannes participent à la formation (montage et démontage de moteurs) des étudiants ingénieurs de 5^e année (filière architecture automobile) afin de les aider à combler des lacunes dues à un manque de « matérialisation », chaque élève étant tuteur de deux étudiants.

Axe 4 : Accompagner les équipes

- Mettre à disposition des ressources dans l'espace « *Ressources et pratiques éducatives* » de ChloroFil, capitaliser les expériences innovantes ;
- Ajouter une annexe à la note de service annuelle pour informer sur les outils et les ressources existants : site ChloroFil ; site Pollen sur l'innovation pédagogique (<http://pollen.chlorofil.fr/>), site EN Eduscol (<http://eduscol.education.fr/>) ;
- Sensibiliser les personnels entrant dans l'enseignement agricole (contractuels, lauréats des concours externes) aux dispositifs d'individualisation et les outiller en la matière, actualiser le classeur TUTAC ;
- Développer, au niveau régional, la formation et l'appui des enseignants, favoriser l'échange de pratiques (mobiliser le groupe de travail du PREA, les réseaux d'établissements...) ;
- Mutualiser les compétences et des pratiques au sein des EPL ; mobiliser le CEF.

Conclusion

Les dispositifs d'individualisation mis en place dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle ont été pensés pour apporter une offre éducative complémentaire aux apprenants. À ce jour, ils sont mis en œuvre de façon inégale, deux d'entre eux mobilisant l'essentiel des moyens alloués. L'évaluation qui a été menée a montré que si ces dispositifs peuvent, pour partie, donner satisfaction aux apprenants et aux familles, ils n'atteignent que partiellement leurs objectifs, principalement en termes d'amélioration des apprentissages et du traitement de la difficulté scolaire. La réussite de l'individualisation de la formation et des parcours implique la nécessité de penser celles-ci de façon globale et au sein même de la classe.

Les nouvelles pratiques pédagogiques que ces dispositifs induisent et les attentes qu'ils suscitent questionnent l'identité professionnelle des enseignants et des personnels éducatifs qui, dans leur majorité, souffrent d'un manque de repères sur les modalités d'action les plus efficaces pour favoriser les apprentissages. La place et l'importance de ces enseignements, par nature non disciplinaires, leur posent également question. Aussi, un accompagnement et des formations adaptées demeurent aujourd'hui des enjeux majeurs de leur mise en œuvre.

Dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, l'individualisation fait désormais partie intégrante des missions des enseignants et plus largement des établissements. Aussi, lors des inspections individuelles et des évaluations d'équipes, cette dimension du métier devra de plus en plus être prise en compte afin que la pertinence des dispositifs afférents, qu'ils soient obligatoires ou complémentaires, soit reconnue et confortée.

Enfin, il convient de rappeler que le but principal des dispositifs d'individualisation mis en œuvre dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle est de permettre, à tous les apprenants que l'enseignement agricole a en charge, de s'inscrire dans un parcours de réussite et plus avant, d'avoir une insertion professionnelle satisfaisante.

Annexe 1 : Rapports de l'inspection de l'enseignement agricole

- Évaluation de l'épreuve de contrôle du baccalauréat professionnel mis en place à la session 2009, Mars 2010
- Évaluation de l'épreuve de contrôle du baccalauréat professionnel mis en place à partir de la session 2009, Octobre 2010
- Évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP) – année 2009/2010, Janvier 2011
- Evaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée, Avril 2011
- Evaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, année 2011/2012, Mai 2012
- Evaluation à mi-parcours des opérations pilotes, Juin 2012
- Expertise des résultats d'examen du baccalauréat professionnel à la session 2012, Octobre 2012
- Evaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle : Etat des pratiques pédagogiques, Mars 2013
- Expertise des résultats d'examen du baccalauréat professionnel à la session 2013, Novembre 2013
- Evaluation finale des opérations pilotes, Février 2014

Les rapports de l'inspection de l'enseignement agricole sont accessibles sur le site ChloroFil à l'adresse : <http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/acteurs-de-lea/inspection-de-lenseignement-agricole.html>

Annexe 2 : Protocole d'évaluation

1- Recueil et analyse des résultats statistiques aux examens – suivi de cohortes :

Demandes formulées auprès des services (MAPAT- PSSI)¹⁶ : Résultats et traitement statistique.

2- Recueil des éléments d'information relatifs à la gestion des moyens :

Demandes formulées auprès des services (SD/EDC¹⁷ et SET/POFE¹⁸): Tableaux de répartition

3- Travail sur les éléments d'analyse transmis par les Chefs de SRFD :

15 SRFD sur 22 (70 %) ont répondu à la sollicitation – 2 SFD sur 7 ont également répondu. Des éléments qualitatifs mais également quantitatifs ont été fournis. Des échanges téléphoniques ont également eu lieu à des fins de demandes de précisions portant sur des points ou des dispositifs particuliers.

4- Entretiens avec chefs d'établissements et/ou adjoints à la formation scolaire :

Les inspecteurs membres de la mission d'évaluation ont effectué ces entretiens à l'occasion de leurs déplacements dans les établissements pour des inspections de personnels et recueilli les témoignages sur les pratiques en matière d'individualisation.

29 établissements : LPA d'Aumont, LGTPA de Bergerac, LEGTA d'Amiens, EPL de Douai, EPLEFPA d'Avize, EPLEFPA de Beaune, LEGTA d'Angers, Institut St Joseph de Limoux, LEGTA de Valence, LEAP de Corbie, LPA de Moissac, IETP de Hoymille, LPA de Fayl-Billot, LAP de Pommerit-Jaudy, ISSAT de Redon, LEGTA de Fontenay le comte, L.E.G.T.H.P de St Illan, Pôle de formation La Ville Davy de Quessoy, LEGTA de Pontivy, LPA de Montmorillon, LEGTA de Ahun, LPA de Raismes, LPA du Neubourg, LPA de Pézenas, LPA de St Yriex la Perche, LPA de Sabres, LEGTA de Fondettes, LEGTA de Caulnes, LEGTA de Sées.

Une rencontre a également eu lieu avec un groupe de directeurs de 4 établissements du CNEAP : Lycée Jeanne d'Arc Pontarlier (25), Lycée de Hazebrouk (59), Lycée St Roch d'Estaires (59) et le LEAP de Nermont (Châteaudun, 28).

Des entretiens téléphoniques ont été réalisés avec le directeur du LAP de la Loupe (28) du réseau UNREP et avec la présidente de l'association des directeurs d'EPLEFPA publics.

5- Rencontre avec des élèves et l'équipe de la classe spécifique du LEGTA de Fondettes :

Deux inspecteurs de la mission d'évaluation se sont rendus sur place.

6- Rencontre avec des acteurs de dispositifs (ou structures) innovant(e)s :

Classe coopérative mise en place au lycée Desclaudes de Saintes en 2^{nde} GT ; Lycée expérimental CEPMO de St Trojan (Ile d'Oléron).

7- Participation aux journées nationales de l'innovation

Deux inspectrices de la mission ont participé à ces journées et animé des ateliers.

¹⁶ MAPAT- PSSI : Mission d'appui au pilotage et aux affaires transversales – Pôle de la statistique et des systèmes d'information.

¹⁷ SD/EDC : Sous-direction des établissements et des compétences.

¹⁸ SET/POFE : Service de l'enseignement technique - Sous-direction des politiques de formation et d'éducation

Annexe 3 : Divers rapports

Rapports de l'éducation nationale

- La mise en œuvre de la voie professionnelle, Note d'étape, IGEN/IGAENR, janvier 2010
- Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée, IGEN/IGAENR, octobre 2010
- Suivi de la mise en œuvre de la voie professionnelle, IGEN/IGAENR, février 2011
- Suivi de la rénovation de la voie professionnelle : la certification intermédiaire, IGEN, mai 2012
- Agir contre le décrochage scolaire, alliance éducative et approche pédagogique repensée, juin 2013
- Le recours à l'expérimentation par les établissements, autorisé par l'article L.401-1 du code de l'éducation, juillet 2013
- Les parcours des élèves de la voie professionnelle, IGAENR, décembre 2013

Tous les rapports sont accessibles sur le site Education.gouv.fr : <http://www.education.gouv.fr/pid254/tous-les-rapports.html?pid=254&page=0&formSubmitted=1&cat=0&Month=0&Year=2014&x=15&y=11#resultat>

Rapport de la cour des Comptes

- Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif, rapport public thématique, février 2015

Divers

- Conférence de consensus : Lutter contre les difficultés scolaires, le redoublement et ses alternatives, Conseil National d'évaluation du système scolaire, Janvier 2015
- Personnaliser l'enseignement, rapport de l'OCDE, 2006
- Le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public, ENFA Toulouse, 2015
- Des écoles pour les apprenants du XXIème siècle, des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices, OCDE, 2015
- Rapport d'information n° 27 (2006-2007) de Mme Françoise FÉLAT, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 18 octobre 2006
- Sénat - Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2015, M Jean-Claude CARLE et Mme Françoise FERAT, enregistré le 20 novembre 2014,

Annexe 4 : Quelques références bibliographiques

- Alexandre D., « Les méthodes qui font réussir les élèves », ESF, 2014
- Clerc F., « Changements dans la professionnalité enseignante, » XYZep, mai 2006, p.3-6
- Connac S., « Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école », ESF, 2014
- Dupriez V., Draelants H., « Classes homogènes, versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », Note de Synthèse, Revue Française de Pédagogie, n° 148, Juillet-sept 2004, 145-165
- Etienne R., « Individualiser... ou personnaliser ? », in « Individualiser pour faire apprendre », Dossier XYZep n°35 déc 2009
- Frétiigné C., Trollat A-F., La formation individualisée : un objet de recherche ? Savoirs 2009/3 n°21
- Houssaye J., La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variation françaises, Carrefours de l'éducation, 2012/2, n°34
- Meirieu, Ph., Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés, ESF, 2013, Chapitre 3 – « L'individualisation : De « L'école sur mesure » à la pédagogie différenciée »
- Meirieu, Ph., Comprendre et repenser le collège, mars 2015
- Mons N. « Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement individualisé et performances des élèves ? ». In Forum Retz ; Le Monde de l'éducation, Comment l'école peut-elle s'adapter à chaque élève ? 2008, Paris.
- Perrenoud, Ph., « Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge », Educateur, n° 11, octobre 2001, pp. 26-31
- Perrenoud Ph., « L'organisation du travail, clef de toute pédagogie différenciée », ESF, août 2012
- Raynal, Rieuner, « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés », ESF, 2007
- Zakharouch J.M, « Enseigner en classes hétérogènes », ESF, 2014
- « Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage », Livret Repères : INRP, 2008
- « L'individualisation aujourd'hui », Livret Repères INRP, Centre Alain Savary, mai 2009
- « Le décrochage scolaire, diversité des approches, diversité des dispositifs », Dossier de veille de l'IFE, mai 2013
- « Individualisation et différenciation des apprentissages », Dossier de veille de l'IFE, décembre 2008
- « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? », Dossier de veille de l'IFE, avril 2012
- « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? » Dossier de veille de l'IFE, mai 2012

Annexe 5 : Utilisation des moyens en HSE

(source : MAAF/DGER – SD EDC / Bureau des projets et de l'organisation des établissements)

| | 2012/2013 | 2013/2014 | 2014/2015 |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Consommation en HSE (public et privé) - (environ 2300 classes concernées) | 56244 | 53944 | 42568 |
| Demandes des régions | | 82866 | 92666 |

| Utilisation des HSE pour les dispositifs d'individualisation | | | | |
|---|-----------|-----------|---|--------------|
| | 2012/2013 | 2013/2014 | 2014/2015 | |
| Tutorat | 23086 | 21252 | 20298 | 47.5% |
| Accompagnement individualisé en baccalauréat professionnel | 15513 | 16508 | 17917 | 42.2% |
| Stage de remise à niveau | 4237 | 4010 | 3704 | 8.7% |
| Stage passerelle | 628 | 423 | 649 | 1.6% |
| Soutien | 7312 | 6185 | Catégories non reprises en 2014/2015 en tant que telles dans les bilans | |
| Projets | 5468 | 5567 | | |

Annexe 6 : Suivi de cohorte pour la classe spécifique du LEGTA de Tours-Fondettes

Source : MAAF/DGER/MAPAT/PSSI (décembre 2014)

Origine scolaire des élèves accueillis dans cette classe selon les années

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 2de pro PA | 6 | 1 | 4 | 6 | 5 |
| 2de pro PV | 5 | 9 | 7 | 6 | 6 |
| 2de GT | 0 | 4 | 5 | 6 | 0 |
| Total | 11 | 14 | 16 | 18 | 11 |

Les élèves accueillis dans la classe spécifique à la rentrée 2014 sont tous originaires du LEGTA de Fondettes l'année précédente.

Devenir des élèves accueillis dans cette classe selon les années

Rentrée 2010

Le suivi des élèves de la 1^{ère} promotion (11 élèves) indique que :

- tous ont obtenu le BEPA R (rénové) (9 la 1^{ère} année et 2 les années suivantes), 2 ont obtenu le bac pro à la session 2013 et un après réorientation dans l'option « services aux personnes et aux territoires » à la session 2014
- 6 sont entrés en 1^{ère} pro en 2011 et un en 2012 et 5 (+1) en terminale pro
- 1 est entré en 1^{ère} année de BTSA à la rentrée 2013 et poursuit en 2^{ème} année à la rentrée 2014;
- 2 ont entrepris des parcours moins attendus (1 via une seconde pro SAPAT et 1 en bac pro BIT)

| Entrée dans la classe spécifique : | Elèves ayant obtenu le BEPA | Elèves ayant obtenu le bac pro |
|------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| 2010 (11 élèves) | 9 en 2011, 2 les années suivantes | 2 en 2013, 1 en 2014 |
| 2011 (14 élèves) | 11 | 4 (pour 8 présents à l'examen) |

Rentrée 2011

Le suivi de la 2^{ème} promotion montre que

- 11 sur 14 ont obtenu le BEPA R ;
- 9 (64%) sont entrés en 1^{ère} pro en 2012 et 7 en terminale pro en 2013. un élève redouble en 1^{ère} pro. Par ailleurs un jeune poursuit vers le bac pro en apprentissage.
- A la session 2014 3 élèves et l'apprenti ont obtenu le bac pro pour 8 présents à l'examen : taux de réussite au bac pro 50%. Parmi les 4 ajournés, 3 avaient rejoint la classe spécifique après une seconde générale et technologique.
- A l'issue de la seconde pro, un élève a repris des études en CAPA productions horticoles et obtenu son CAPA en 2014, sans poursuivre au delà en formation initiale scolaire.

Rentrée 2012

Le suivi de la 3^{ème} promotion indique que

- 16 sur 16 ont obtenu le BEPA R
- 11 sont entrés en 1^{ère} pro (69%). 8 parmi eux poursuivent en terminale pro en formation initiale scolaire en 2014-2015.

Rentrée 2013

Le suivi de la 4^{ème} promotion montre que

- 17 élèves étaient inscrits au BEPA R sur les 18 élèves initiaux et que les admis sont au nombre de 14 (82.4% ou 77.8% si l'on se base sur les 18 initiaux).
- 12 parmi les 18 se retrouvent en 1^{ère} professionnelle (66.7%).

Annexe 7 : Des outils dans l'enseignement agricole

Document ENFA : Coordonner les espaces d'autonomie des établissements ? (Voie professionnelle), 2012

http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/parcours_reussite/Parcreussite-Coordonnerespaces_.pdf&t=1424441633&hash=37bdf2062ea2eabf1617a7e6c6198c7152dbd31c

Apprendre à sa mesure : Guide pour l'accompagnement pédagogique individualisé des apprenants en difficulté, ouvrage collectif, Réseau national insertion de l'enseignement technique agricole

http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/parcours_reussite/Parcreussite-AASM.pdf&t=1424441633&hash=91d3cae1335f69dfb79780e34eb35dede143e263

Actes du séminaire de professionnalisation des acteurs du SNA : Comment accompagner l'individualisation ? Sept 2011

<http://www.chlorofil.fr/ressources-et-pratiques-educatives/organiser-et-piloter-un-projet-pedagogique-un-etablissement/outils-et-dispositifs-numerique-individualisation-etc/comment-accompagner-lindividualisation.html>

Documents ressources proposés sur Chlorofil ; page « Mettre en œuvre l'accompagnement et l'individualisation »

<http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/parcours-de-reussite/mettre-en-oeuvre-laccompagnement-et-lindividualisation.html>

Site Pollen : le partage des innovations pédagogiques de l'enseignement agricole

<http://pollen.chlorofil.fr/>

