
Des facteurs de valeur ajoutée des lycées

RAPPORT N° 2015-065
Juillet 2015

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Des facteurs de valeur ajoutée des lycées

Juillet 2015

Brigitte Bajou
Fabienne Paulin-Moulard
Coordinatrices

Laurence Adeline
Max Brisson
Frank Burbage
Michèle Jeanne-Rose
Bertrand Pajot
Marc Pelletier
Henri de Rohan Csermak

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

Thierry Bossard
Coordinateur

Patrick Allal
Simone Christin
Jean-François Cuisinier
Claudine Peretti
Jean-François Raynal
Christine Szymankiewicz
Jean-Charles Ringard

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

L'équipe qui a assuré la conduite de cette mission et la rédaction du présent rapport a également bénéficié, pour les visites de lycées, de contributions rédigées par de nombreux inspecteurs généraux. Elle remercie :

Jean-Michel Alfandari
Philippe Bézagu
Françoise Boutet-Waiss
Patrice Bresson
Marc Buissart
Martine Caffin-Ravier
Patrice Champion
Philippe Christmann
Claude Coquart
Béatrice Cormier
Jean Déroche
Sonia Dubourg-Lavroff
Bénédicte Durand
Véronique Eloi-Roux
Stéphane Elshoud
Amaury Fléges
Marc Foucault
Marie-Claude Franchi
Dominique Frusta-Gissler
Jean-René Genty
Maryelle Girardey-Maillard
Jean-Marc Goursolas
Rolland Jouve

Sacha Kallenbach
Patrick Le Pivert
Philippe Lhermet
Evelyne Liouville
Annaïck Loisel
Pierre Lussiana
Françoise Mallet
Gérard Marchand
Françoise Monti
Laura Ortusi
François Paquis
Eric Pimmel
Alain Plaud
Bernard Pouliquen
Henry Pradeaux
Monique Raux
Marc Rolland
Isabelle Roussel
Martine Saguet
Joël Sallé
Hubert Schmidt
Florence Smits
Alain Taupin
Damien Verhaeghe

Synthèse

Créés il y a vingt ans et depuis régulièrement publiés par le ministère de l'éducation nationale, les indicateurs de valeur ajoutée des lycées (IVAL), poursuivent un double objectif : rendre compte des résultats du service public national d'éducation en diffusant au grand public des données pour mieux comprendre et interroger les résultats de chaque lycée, mais aussi fournir aux responsables comme aux enseignants des éléments de réflexion pour les aider à améliorer l'efficacité de leurs actions et la réussite de leurs élèves.

En faisant la part des facteurs sur lesquels un lycée n'a pas de prise, comme le contexte socio-économique et le niveau des élèves à leur entrée dans l'établissement, ces indicateurs visent à apprécier ce qu'un lycée apporte, de par son action propre, à ses lycéens au cours de leur scolarité de la seconde au baccalauréat, « sa valeur ajoutée ». Ils permettent ainsi d'apprécier la performance des lycées ou leur « efficacité propre ». Pour autant, ces indicateurs ne sauraient donner à voir *comment* les résultats sont produits.

La mission confiée aux deux inspections générales au titre de leur programme annuel de travail pour l'année 2014-2015 a donc eu pour objet d'analyser ce qui, dans la réalité de l'action des lycées, pouvait permettre d'identifier les facteurs les plus déterminants dans l'obtention d'une valeur ajoutée. Au-delà de la diversité des situations singulières de chaque lycée, la question posée était celle de savoir si l'on pouvait déterminer globalement ce qui, *en général*, est source de valeur ajoutée pour *les lycées*.

La mission a conduit son étude à partir d'un échantillon de soixante-et-onze lycées, lycées généraux et technologiques, professionnels, publics et privés sous contrat. Si l'objectif était d'analyser les facteurs de réussite dans les lycées à forte valeur ajoutée « positive », la mission a néanmoins tenu à pouvoir contre expertiser ses hypothèses dans des lycées ayant une valeur ajoutée « négative », lycées en « performance inverse » de ceux à valeur ajoutée positive.

Dans cette recherche des facteurs de valeur ajoutée des lycées, la mission n'a pas dégagé un facteur qui l'emporterait sur tous les autres. L'idée même d'un facteur clé ouvrant à la réussite ne lui paraît pas pertinente.

Pour autant, **plusieurs constats peuvent être établis :**

Une cohérence apparaît : les missions conduites sur place par la mission concluent à l'existence de nombreux facteurs qui jouent très positivement dans les lycées dont la valeur ajoutée est estimée positive par les indicateurs IVAL. Inversement, les visites mettent en évidence différents facteurs, parfois même nombreux, dont l'effet est jugé négatif dans les lycées où la valeur ajoutée est estimée très négative par les IVAL.

Un trait dominant se dégage : la valeur ajoutée, positive ou négative, ne peut jamais être imputée à un seul élément déterminant. C'est toujours une conjonction de facteurs qui se renforcent mutuellement, qui peut expliquer la valeur ajoutée d'un établissement. Cette conjonction est elle-même variable selon les lycées. Il n'y a pas de conjonction modèle, pas de conjonction standard. Il y a des modèles différents dans la construction de la réussite.

Le caractère particulièrement déterminant de certains des facteurs observés se trouve affirmé. En effet, les facteurs qui jouent fortement en faveur de la réussite dans les lycées à valeur ajoutée positive sont également ceux que l'on retrouve dans une efficacité inversée dans les lycées à valeur ajoutée négative.

Une convergence se dessine entre lycées d'enseignement généraux et technologiques et lycées professionnels. En grande partie, les facteurs qui contribuent le plus à la valeur ajoutée sont assez semblables dans les différents types de lycées.

Une analyse globale peut être proposée quant aux facteurs les plus déterminants

Les lycées à forte valeur ajoutée sont ceux qui réussissent à conjuguer, dans leur action propre, des facteurs de réussite dans plusieurs grands domaines.

Ces lycées parviennent d'abord à se construire en tant qu'ensemble uni autour d'un projet pédagogique. Le rôle déterminant de la direction et l'engagement d'équipes fédérées autour d'un projet, qu'elles se sont approprié et qu'elles font vivre, se traduisent par une réelle cohésion interne à l'établissement. La valeur ajoutée y résulte d'une volonté affirmée de prendre en compte les difficultés des élèves et d'y apporter concrètement des réponses par le recours à une variété de formes d'accompagnement des lycéens. La réalité et la régularité du travail donné aux élèves se conjuguent avec un degré d'exigence affirmé. La qualité de la vie au lycée est une priorité qui s'exprime à travers la cohérence qui existe entre la vie scolaire et l'enseignement. Les lycées à valeurs ajoutées positives savent aussi être des lycées inscrits dans la cité et leur environnement. Deux autres facteurs structurels favorisent également la valeur ajoutée des lycées, la polyvalence et, évidemment, la gamme des formations qu'ils offrent jointe à l'attractivité qu'elle engendre. Cette analyse globale confirme que d'autres facteurs, s'ils ne sont pas les plus systématiquement relevés, marquent néanmoins une très nette ligne de partage entre lycées à valeur ajoutée positive et lycées à valeur ajoutée négative. C'est le cas de la préparation au post-baccalauréat, particulièrement en LEGT, de la place de l'innovation et des expérimentations.

Sans avoir pour objet de redéfinir les indicateurs, la mission ne s'est pas interdite de les réinterroger : vingt ans après leur création, déjà enrichis au cours des dernières années, leur appréciation de la réussite des lycées se joue désormais dans un contexte où le baccalauréat n'est plus la seule pierre de touche d'une scolarité secondaire réussie. Au-delà des questions autour de leurs points forts et des leurs limites, c'est leur capacité à interroger les actions conduites par les lycées qui doit toujours susciter l'intérêt. Ils peuvent ainsi être l'occasion de reposer la question de l'évaluation des établissements.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. La mission : définition, objectifs et méthode	3
1.1. Définition, objectifs et évolution des indicateurs de valeur ajoutée des lycées.....	3
1.1.1. <i>Les objectifs et les principes</i>	3
1.1.2. <i>Structure des indicateurs de valeur ajoutée des lycées.....</i>	4
1.1.3. <i>Des indicateurs qui se sont enrichis et affinés depuis quelques années.....</i>	6
1.1.4. <i>La distinction entre LEGT et LP et le cas des lycées polyvalents.....</i>	6
1.1.5. <i>Quelques remarques et précautions dans l'usage des indicateurs de valeur ajoutée des lycées</i>	7
1.2. L'objectif de la mission, la constitution de l'échantillon et la méthode suivie	7
1.2.1. <i>La constitution de l'échantillon</i>	8
1.2.2. <i>Les premiers enseignements tirés de la composition de l'échantillon</i>	9
1.2.3. <i>La méthode d'analyse de l'action des lycées.....</i>	11
2. Les facteurs de réussite classiquement évoqués : de fausses évidences.....	14
2.1. Les acteurs, le cadre et les moyens de l'action du lycée.....	14
2.1.1. <i>« L'effet chef d'établissement »</i>	14
2.1.2. <i>La stabilité des équipes pédagogiques.....</i>	15
2.1.3. <i>Les moyens et leur utilisation.....</i>	15
2.1.4. <i>La taille de l'établissement.....</i>	17
2.2. Les actions conduites dans le lycée.....	18
2.2.1. <i>Les projets</i>	18
2.2.2. <i>La mise en œuvre des réformes et des nouveaux dispositifs pédagogiques et organisationnels</i>	19
2.2.3. <i>L'innovation.....</i>	20
2.2.4. <i>L'usage pédagogique du numérique.....</i>	20
2.2.5. <i>La présence d'un enseignement post-baccalauréat.....</i>	21
2.3. Le rôle de l'académie (IA-IPR et IEN-ET-EG référents, contrat d'objectifs, DASEN...).....	21
3. La réussite d'un lycée : une construction complexe	23
3.1. L'influence du contexte	23
3.1.1. <i>L'architecture</i>	23
3.1.2. <i>La situation géographique</i>	26

3.1.3.	<i>L'ancrage local</i>	27
3.1.4.	<i>L'établissement et l'extérieur</i>	27
3.1.5.	<i>La sécurité</i>	29
3.1.6.	<i>Le fait générateur : les lycées ont une histoire</i>	29
3.1.7.	<i>Les formations spécifiques porteuses</i>	30
3.1.8.	<i>La concurrence entre établissements et l'image du lycée</i>	30
3.1.9.	<i>La difficile prise en compte de la marche du temps et de la réalité</i>	31
3.1.10.	<i>La polyvalence</i>	31
3.2.	Une constellation de facteurs internes déterminants	32
3.2.1.	<i>L'équipe de direction</i>	32
3.2.2.	<i>Les professeurs</i>	33
3.2.3.	<i>Place et fonction du pôle vie scolaire</i>	35
3.2.4.	<i>Les élèves, leur vie dans l'établissement et leur travail scolaire</i>	35
3.2.5.	<i>Du bal, de l'élégance et des talents... des rites réinventés</i>	39
3.2.6.	<i>L'équipe de direction, la vie scolaire, les enseignants, les élèves, les parents... « Ensemble pour réussir »</i>	40
3.3.	La cohésion des équipes et la cohérence qui en découle	41
3.3.1.	<i>La cohérence, harmonie ou chimère ?</i>	42
3.3.2.	<i>Les multiples facettes de la cohérence</i>	42
3.4.	Les leviers pour améliorer les performances de l'établissement	43
3.4.1.	<i>La nécessité d'un pilotage adapté aux réalités de l'établissement</i>	43
3.4.2.	<i>Une impulsion nécessaire</i>	43
3.4.3.	<i>La formation des cadres et le mouvement des chefs d'établissement</i>	44
3.5.	Une conjonction de facteurs favorables à la réalisation de valeur ajoutée	44
3.5.1.	<i>Plusieurs constats peuvent être établis</i>	45
3.5.2.	<i>Une analyse globale peut être proposée quant aux facteurs les plus déterminants</i>	45
4.	En deçà et au-delà des indicateurs de valeur ajoutée : construire et apprécier la réussite d'un lycée	54
4.1.	Les indicateurs de valeur ajoutée : une corrélation parfois difficile avec les réalités observées	54
4.1.1.	<i>Des décalages qui peuvent surprendre</i>	54
4.1.2.	<i>Des sources d'interrogation dans les lycées</i>	55

4.2.	La connaissance des indicateurs de valeur ajoutée et l'usage qui en est fait.....	57
4.2.1.	<i>Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées sont généralement connus des équipes de direction...</i>	57
4.2.2.	<i>Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées sont globalement méconnus des enseignants.....</i>	57
4.2.3.	<i>L'utilisation des indicateurs de valeur ajoutée des lycées par les services académiques.....</i>	58
4.3.	Les limites des indicateurs de valeur ajoutée des lycées.....	60
4.3.1.	<i>Au-delà des taux de valeur ajoutée présentés globalement par lycée.....</i>	60
4.3.2.	<i>Les variations annuelles.....</i>	60
4.3.3.	<i>La distinction dans les IVAL entre LEGT et LP pose le problème des lycées polyvalents.....</i>	62
4.3.4.	<i>Les lycées à petits effectifs.....</i>	63
4.3.5.	<i>Des politiques d'établissements « pénalisées », des réalités de bassin sous-estimées ?.....</i>	63
4.3.6.	<i>Des incertitudes quant à la fiabilité de certaines données.....</i>	64
4.3.7.	<i>Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées face aux enjeux actuels.....</i>	65
	Conclusion	67
	Annexes	69

Introduction

La publication depuis vingt ans par le ministère de l'éducation nationale des « indicateurs de valeur ajoutée des lycées » a pour objectif de rendre compte du fonctionnement et des résultats du système éducatif.

Leur conception a participé de la même volonté qui a nourri les travaux conduits par la direction de l'évaluation et de la prospective¹ du ministère au début des années 1990 et s'est traduite par la publication de *l'État de l'école, trente indicateurs sur le système éducatif* en janvier 1992, puis de *Géographie de l'école* en 1993. Les *trois indicateurs de performance des lycées* publiés pour la première fois en 1994² peuvent donc être vus comme le troisième volet d'un triptyque qui, des indicateurs généraux sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif en passant par l'analyse d'une diversité géographique réelle de l'éducation nationale française, abordait l'échelon de l'établissement, celui qui concerne le plus immédiatement l'ensemble de la population et où elle est en contact direct, permanent avec l'école et en attend les résultats.

Pour ce qui concerne un lycée, rendre compte de ses résultats ne peut cependant pas se réduire à la seule publication des résultats obtenus par ses élèves au baccalauréat.

La méthode retenue entend donc faire la part, autant qu'il est possible, entre ce qui ne dépend pas du lycée, comme le contexte socio-économique et le niveau des élèves à leur entrée dans l'établissement et ce qui relève de l'action propre du lycée. En éliminant l'incidence des facteurs sur lesquels un lycée n'a pas de prise, les indicateurs visent donc à apprécier ce qu'un lycée apporte à ses élèves au cours de leur scolarité de la seconde au baccalauréat, « sa valeur ajoutée ». C'est l'intérêt de la notion de valeur ajoutée que de permettre d'apprécier la performance des lycées ou leur « efficacité propre ». C'est elle qui est au centre de ces indicateurs et en fait l'originalité.

Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées n'entendent pas pour autant produire un palmarès, un classement des établissements. Ils ne délivrent ni verdict ni évaluation exhaustive et définitive des lycées. Ils visent à fournir les moyens de mieux comprendre et interroger ce qui fait la réussite d'un lycée avec une double ambition inchangée depuis vingt ans : à l'information donnée chaque année au public s'ajoute le second objectif de procurer aux lycées eux-mêmes, à leurs équipes de direction et aux professeurs, des éléments et des outils de réflexion pour les aider à améliorer l'efficacité de leurs actions et la réussite de leurs élèves.

Si les indicateurs ne doivent pas être lus comme apportant des réponses, ils permettent en revanche de mieux poser les questions. En l'occurrence, ils conduisent à une double question. À l'échelon de chaque lycée d'abord. Comment comprendre, au-delà des chiffres,

¹ Aujourd'hui direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

² Les dossiers d'éducation et formation, n° 41, ministère de l'Éducation nationale, DEP, 1994.

ce qui produit, dans les faits, cette valeur ajoutée d'un lycée, comment par son action propre, ses choix, son organisation, ses pratiques, son enseignement, ses initiatives construit-il la réussite de ses élèves ? Question déjà difficile et délicate en elle-même.

Cependant, la mission confiée aux inspections générales au titre de leur programme annuel de travail pour l'année 2014-2015 invite à aller au-delà de la diversité des situations singulières. La question est alors celle de savoir si l'on peut identifier plus globalement et au-delà de l'analyse de chaque lycée, ce qui, *en général*, est source de valeur ajoutée pour les lycées.

La présente mission, conduite par les deux inspections générales IGEN et IGAENR, a donc eu pour objet de confronter les résultats constatés et la valeur ajoutée estimée par les indicateurs à la réalité de l'action des établissements dans le but de circonscrire les facteurs qui paraissent les plus déterminants dans l'obtention d'une valeur ajoutée positive. Elle a cherché à identifier les leviers utilisés par les établissements, leur variété, les éventuels éléments communs ou convergents entre les différents lycées.

Il ne s'est donc pas agi de redéfinir les indicateurs même si la mission ne s'est pas interdit de les réinterroger : vingt ans après leur création, déjà enrichis au cours des dernières années, leur appréciation de la réussite des lycées se joue désormais dans un contexte où le baccalauréat n'est plus la seule pierre de touche d'une scolarité secondaire réussie.

L'intérêt de la mission s'est également porté sur l'utilisation qui est faite de ces indicateurs au sein des établissements ainsi qu'à l'échelon académique : créés il y a vingt ans pour éclairer le débat public en dépassant les idées toutes faites et les chiffres plus ou moins pertinents dont il se nourrit parfois, quel en est aujourd'hui le niveau de notoriété et d'usage ? Comment leur ambition d'aider les lycées à améliorer leur action, à infléchir leurs pratiques, est-elle atteinte ?

1. La mission : définition, objectifs et méthode

1.1. Définition, objectifs et évolution des indicateurs de valeur ajoutée des lycées

1.1.1. Les objectifs et les principes

La publication, pour la première fois en 1994, des indicateurs de valeur ajoutée des lycées [IVAL] s'est inscrite dans le cadre d'une volonté de rendre accessible au public les données lui permettant de former son jugement sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif.

Le double objectif assigné aux indicateurs de valeur ajoutée des lycées, rendre compte des résultats du service public national d'éducation en diffusant au grand public des éléments d'appréciation de l'action propre de chaque lycée et fournir aux responsables comme aux enseignants des lycées des éléments de réflexion pour les aider à améliorer l'efficacité de leurs actions, est maintenu depuis vingt ans³. Cette continuité, sans aucune interruption, demande d'abord à être rappelée.

Semblable objectif ne pouvait être atteint qu'en respectant certains principes.

Un lycée est une réalité complexe, multiple, évolutive, conjuguant l'action d'un grand nombre de personnes, inscrite dans un contexte sur lequel il n'a guère de prise. *A fortiori*, les lycées constituent un ensemble extrêmement varié, même dans un système d'éducation nationale. Proposer une image de leurs résultats, voire les comparer, ne saurait se résumer à un taux, à une simple donnée chiffrée et à une seule approche. Même si l'existence du baccalauréat constitue une référence commune à la scolarité des lycéens, la publication des seuls résultats à l'examen sous forme de classement ou de palmarès donne une image partielle et même largement faussée du travail conduit par chaque lycée et dans chaque lycée. Le seul succès au baccalauréat à l'issue de la classe de terminale ne dit rien en effet de la capacité d'un lycée à conduire au succès les élèves qu'il scolarise depuis la seconde : sorties, abandons, réorientations sont alors aisément escamotés.

Aussi les indicateurs de valeur ajoutée des lycées ont-ils été construits, dès l'origine, en s'efforçant de fournir une pluralité de perspectives et d'analyses afin d'offrir une vue plus riche et plus fine de l'action de chaque lycée. En effet, il n'y a pas un critère unique et un modèle exclusif de réussite⁴. De plus, les indicateurs entendent tenir compte de la situation de chaque lycée pour comparer ce qui est comparable. Tous n'accueillent pas les mêmes

³ Voir la préface de Claude Thélot au n° 41 de la revue *Les dossiers d'éducation et formation* qui livrait en 1994 la première édition des IVAL et la présentation actuelle de ces indicateurs pour l'année 2014 sur le site public du ministère de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid3014/les-indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>

⁴ Il n'y a pas non plus une demande unique de la part des lycéens et de leurs parents. Comme le souligne justement la DEPP : « Certains privilégieront l'obtention de telle série du baccalauréat et seront alors disposés à accepter un redoublement ou à changer de lycée pour y parvenir ; d'autres souhaiteront effectuer toute leur scolarité dans le même lycée ; d'autres, encore, désireront obtenir un baccalauréat le plus rapidement possible. » *Guide de lecture des indicateurs de résultats des lycées*, site internet du ministère www.education.gouv.fr.

élèves, ne sont pas situés dans des contextes socio-économiques et culturels semblables, tous n'ont pas la même structure de leur offre de formation. Leur réussite doit s'apprécier relativement à ces situations et réalités.

C'est pourquoi le dispositif est constitué de plusieurs indicateurs et bâti autour du concept clé de valeur ajoutée.

1.1.2. Structure des indicateurs de valeur ajoutée des lycées

- **Trois familles d'indicateurs complémentaires**

Pour mesurer la réussite des lycées, le dispositif IVAL conjugue trois familles d'indicateurs.

Le baccalauréat étant l'examen national marquant le terme des études secondaires, le premier indicateur est le taux de réussite au baccalauréat, soit le pourcentage d'élèves du lycée obtenant leur diplôme parmi ceux qui ont passé l'examen. Ce seul taux de succès, le plus connu et longtemps le plus médiatisé par la presse, est cependant insuffisant pour apprécier la totalité du parcours scolaire en lycée puisqu'il ne porte que sur les élèves de terminale présentés aux épreuves.

Les taux d'accès depuis la seconde au baccalauréat et depuis la première au baccalauréat permettent d'apprécier la probabilité, pour un élève de seconde ou de première du lycée, d'obtenir le baccalauréat. Ces taux ont l'intérêt de refléter la capacité du lycée à accompagner les élèves tout au long de leur scolarité dans l'établissement et à les conduire au succès. Ce n'est pas ici l'examen seul qui est un critère de réussite, c'est le parcours des élèves. Il est à noter que cette scolarité peut comprendre d'éventuels redoublements effectués dans le lycée.

Compte tenu de l'offre de formation qui peut amener des élèves à changer d'établissement en fin de seconde générale et technologique pour poursuivre leurs études dans une voie de formation ou une série inexistante dans leur lycée, le taux d'accès de première au baccalauréat donne une vision plus juste pour ce qui concerne les lycées généraux et technologiques⁵.

Enfin, le calcul de la proportion de bacheliers parmi l'ensemble des élèves qui sortent du lycée à quelque niveau que ce soit et pour quelque raison que ce soit, y compris évidemment l'obtention du baccalauréat, indique la capacité globale du lycée à conduire au succès. Cette proportion de bacheliers rapportée à tous les élèves sortant de terminale traduit quant à elle l'attitude du lycée envers ses élèves échouant au baccalauréat et sa décision de les accepter pour un redoublement en terminale.

⁵ C'est d'ailleurs cet indicateur, joint à celui de la réussite au baccalauréat, qui a été retenu par la mission pour la constitution de son échantillon de LEGT visités. *infra* p. 8.

- **Le concept clé de valeur ajoutée**

Pour mesurer l'apport d'un lycée à la réussite des élèves, ce qu'il « ajoute » au niveau initial des élèves à leur entrée au lycée par rapport à une progression moyenne, encore faut-il parvenir à délimiter ce qui relève de son action comme de sa responsabilité et tenter, autant que faire se peut, de neutraliser les facteurs qui ne dépendent pas de lui.

L'appréciation de la réussite ne peut donc pas se faire, et encore moins la comparaison entre lycées, en ne retenant que des taux bruts de réussite ou d'accès. Cela n'aurait de sens que si les lycées accueillait les mêmes élèves et dans les mêmes contextes. C'est pourquoi le point clé des indicateurs est le calcul d'une valeur ajoutée par différence entre taux attendus et taux effectivement obtenus ou taux bruts.

Le calcul du taux attendu pour un lycée repose sur la prise en compte de facteurs extérieurs à son action et sur lesquels il n'a pas d'influence : origine sociale des élèves, âge des élèves (plus un élève est jeune, plus sa probabilité de réussite est élevée), sexe (sachant que les filles réussissent en moyenne mieux que les garçons), retards scolaires des élèves, niveau scolaire des élèves à l'entrée au lycée mesuré à partir des résultats au diplôme national du brevet (moyenne des notes aux épreuves écrites). Ce taux combine les caractéristiques propres à chaque élève entrant au lycée mais aussi à la composition de la population du lycée, sachant que cette composition a des effets sur la réussite des élèves qui y sont scolarisés.

La notion de taux attendu ne doit évidemment nullement s'entendre au sens d'un taux que le ministère ou les autorités académiques exigeraient du lycée. Ce n'est pas la prescription d'un objectif à atteindre. Il s'agit du taux auquel on pourrait statistiquement s'attendre compte tenu de la composition du lycée : il donne le taux qu'obtiendrait un lycée ayant une réussite égale à la moyenne des lycées présentant les mêmes caractéristiques et ayant les mêmes élèves.

Outre ces données liées aux élèves, les indicateurs de résultats prennent également en compte la structure pédagogique des lycées et leur offre de formation.

Dès lors, la valeur ajoutée résulte de la différence entre les résultats réellement obtenus par un lycée et ses taux attendus calculés.⁶ C'est dire si le calcul des taux attendus est déterminant puisqu'il sert de base à la détermination de la valeur ajoutée⁷. Les valeurs ajoutées positives caractérisent les lycées qui obtiennent des résultats supérieurs à ceux auxquels on pourrait statistiquement s'attendre compte tenu des facteurs extérieurs et des élèves accueillis. Ce sont ceux qui apportent la plus forte contribution par leur action propre

⁶ Les principes et la méthode des IVAL sont ici rappelés dans leurs grandes lignes. Pour une présentation détaillée de la méthodologie des indicateurs de valeur ajoutée des lycées, se reporter à la présentation des IVAL sur le site internet du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid51125/indicateurs-resultats-des-lycees-glossaire.html>

⁷ Nous verrons plus avant dans ce rapport combien des variations de taux attendu, même d'une année à l'autre, peuvent avoir pour conséquence une évolution sensible de la valeur ajoutée.

à la réussite de leurs élèves, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'ils aient les taux bruts, notamment de succès au baccalauréat, les plus élevés. Une valeur ajoutée neutre est la marque d'un lycée qui obtient des résultats conformes à ce que l'on peut attendre compte tenu des élèves qu'il scolarise. Une valeur ajoutée négative correspond à un lycée qui ne parvient pas à faire réussir ses élèves aussi bien que l'on pourrait s'y attendre et dont l'action propre pourrait gagner en efficacité.

1.1.3. Des indicateurs qui se sont enrichis et affinés depuis quelques années

Si le principe de calcul de la valeur ajoutée est le même depuis la création de ces indicateurs, en revanche leur mode de calcul s'est affiné depuis 2008. Aux seules données liées au milieu social et au retard scolaire des élèves qui servaient à l'origine au calcul des taux attendus, la DEPP a ajouté la donnée essentielle que constitue le niveau scolaire des élèves à leur entrée au lycée : donnée majeure puisqu'elle porte sur les acquis des élèves et dont le poids relatif est désormais prédominant dans le calcul des taux attendus.

Cette évolution de la méthode de calcul a une double conséquence : d'une part elle conduit à un resserrement de la distribution des valeurs ajoutées autour de la valeur moyenne à l'intérieur d'une amplitude qui se maintient entre les valeurs + 5 et - 5 pour la plupart des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT). Ceci n'est pas sans importance comme on le verra pour la constitution d'un échantillon dans le cadre de la présente mission. D'autre part, en introduisant une rupture dans la série des résultats mesurés annuellement, elle ne permet pas encore d'avoir une vision historique de moyenne durée de l'évolution des résultats par lycées, comme la mission l'aurait souhaité.

Concernant les lycées professionnels (LP), le passage au baccalauréat professionnel en trois ans a également conduit la DEPP à procéder, depuis la session 2011, à un nouveau calcul du taux d'accès de la seconde professionnelle au baccalauréat. De plus, le calcul du taux attendu en LP intègre depuis 2012, comme pour les LEGT, les résultats au diplôme national du brevet. Il s'ensuit une césure qui ne permet pas d'avoir une vision continue sur la moyenne durée.⁸

Cette possibilité d'avoir une vision historique de la valeur ajoutée des lycées ou de calculer des indicateurs sur plusieurs années fait d'ailleurs partie des améliorations à apporter aux IVAL que recommande la mission.

1.1.4. La distinction entre LEGT et LP et le cas des lycées polyvalents

Les indicateurs de valeur ajoutée portent sur l'ensemble des lycées, publics et privés sous contrat. Le calcul par la DEPP des indicateurs de valeur ajoutée distingue les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) d'une part, les lycées professionnels (LP), d'autre part. Cette distinction conduit à avoir deux séries de taux pour les lycées polyvalents

⁸ Cette évolution de la méthodologie est précisément exposée dans l'article de Marc Duclos et Fabrice Murat *Comment évaluer les performances des lycées ? Un point sur la méthodologie des IVAL*. Éducation & formations, n° 85, novembre 2014.

qui comprennent les voies générales et technologiques ainsi que des formations relevant de la voie professionnelle. Or, le nombre de lycées polyvalents s'est multiplié et la mission a d'ailleurs vu, au travers de l'échantillon qu'elle a constitué (cf. *infra* p. 11), nombre de lycées ayant cette structure. L'appréciation des résultats d'un lycée polyvalent doit alors conjuguer les deux séries d'indicateurs. Dès lors que l'intérêt des lycées polyvalents n'est pas seulement de juxtaposer deux lycées mais de constituer un lycée, la question d'un indicateur synthétique est parfois posée. Pour autant, en l'état actuel, la comparaison des valeurs ajoutées respectives de la partie générale et technologique et de la partie professionnelle peut éclairer sur les choix et pratiques d'un lycée polyvalent selon l'importance respective de la valeur ajoutée dans les différentes voies, valeurs convergentes ou valeurs contrastées.

1.1.5. Quelques remarques et précautions dans l'usage des indicateurs de valeur ajoutée des lycées

L'objectif des IVAL et leur mode de calcul conduisent à rappeler quelques précautions dans leur emploi. Il convient toujours de les distinguer de toute forme de palmarès ou de classement des lycées. Leur création entendait d'ailleurs contrebalancer les effets simplificateurs de ce type de publication.

Si la notion de valeur ajoutée permet de comparer plus justement les différents lycées, elle ne doit pas devenir l'occasion d'un nouveau classement qui détournerait de l'objectif essentiel qui est d'accéder à une meilleure compréhension de l'action des lycées. De même, il ne peut pas être question de procéder au calcul d'une moyenne des valeurs ajoutées obtenues aux différents indicateurs par un même lycée. Ce serait oublier que la pluralité des indicateurs est en soi l'un des intérêts des IVAL et permet une lecture plus complète de sa réalité.

Les différents usages faits des indicateurs IVAL doivent donc veiller à ne pas rétablir un classement, ni à réduire la pluralité constitutive des indicateurs ou la fonction centrale de la notion de valeur ajoutée⁹.

1.2. L'objectif de la mission, la constitution de l'échantillon et la méthode suivie

Si la fonction des IVAL est de fournir des éléments pour aider à cerner ce qui, dans ses résultats, relève de l'action propre d'un lycée et en apprécier l'ampleur, ils ne sauraient pour autant donner à voir *comment* ses résultats sont produits. L'étude des inspections générales a donc eu pour objet d'analyser ce qui, dans la réalité de l'action des lycées, pouvait permettre d'identifier les facteurs les plus déterminants dans l'obtention d'une valeur ajoutée positive. Dès lors, l'analyse demandait à être conduite sur place dans un échantillon de lycées.

Au-delà de la diversité des situations singulières la mission s'est ensuite attachée à identifier plus globalement, outre l'analyse de chaque lycée, ce qui, *en général*, est source de valeur

⁹ La question des usages qui sont faits des indicateurs IVAL sera abordée dans la dernière partie de ce rapport.

ajoutée pour *les* lycées. Cela partait évidemment de l'hypothèse que l'on pût dégager des facteurs communs, hypothèse dont les travaux de la mission avaient justement à vérifier la validité.

1.2.1. La constitution de l'échantillon

- **La mission a établi l'échantillon des lycées en fonction des principes suivants :**

- L'échantillon a été établi à partir des données des IVAL 2013 fournies par la DEPP, seules disponibles au début de la mission à l'automne 2014 et pendant presque toute la période de ses déplacements dans les établissements¹⁰.
- L'échantillon porte sur des établissements et a donc été constitué à partir des résultats de l'ensemble des lycées et non pas composé en fonction d'une approche par académies.
- L'échantillon a été composé à partir des deux séries d'indicateurs distinguées par la DEPP, celle correspondant aux lycées généraux et technologiques, celle correspondant aux lycées professionnels.
- L'échantillon comprend lycées publics et lycées privés sous contrat.
- Le critère du tri a été la valeur ajoutée examinée par niveau décroissant pour deux indicateurs : le taux de réussite au baccalauréat et le taux d'accès de première au baccalauréat pour les LEGT, le taux de réussite au baccalauréat professionnel et le taux d'accès de seconde professionnelle au baccalauréat professionnel pour les LP. Pour les LEGT, le taux d'accès de première au baccalauréat a été préféré au taux d'accès de seconde au baccalauréat afin de neutraliser les changements d'établissements en fin de seconde liés à l'offre de formation (cf. *supra* p. 4.)

Pour les LEGT, les niveaux de valeur ajoutée sont relativement resserrés, les deux tiers des LEGT (France entière) ayant une valeur ajoutée comprise entre + 3 et – 3. Aussi la mission a-t-elle constitué la base de son échantillon à partir des lycées conjuguant les plus fortes valeurs ajoutées¹¹ sur les deux indicateurs : valeur égale ou supérieure à + 5 sur l'un des deux et égale ou supérieure + 4 sur l'autre¹².

Pour les LP, la procédure a été la même, sachant que l'amplitude de la distribution des valeurs ajoutées est beaucoup plus importante, allant de + 20 à – 20 (avec même 5 % des LP ayant des valeurs supérieures à – 20 et + 20).

¹⁰ Les indicateurs 2014 ont été rendus publics le 1^{er} avril 2015. Les IVAL 2013 étaient donc la seule référence utilisable lors des déplacements de la mission dans les lycées entre novembre 2014 et avril 2015. Les problèmes méthodologiques posés par le délai existant entre les résultats d'une session de baccalauréat et la publication des IVAL de l'année correspondante sont précisés ci-après page 62.

¹¹ La valeur ajoutée retenue est celle qui est calculée dans les IVAL par rapport à la France et non à l'académie.

¹² 40 LEGT présentent en France une double valeur ajoutée égale ou supérieure à + 5 en taux d'accès 1^{ère}/baccalauréat et en taux de réussite au baccalauréat, 80 si l'on fixe le niveau à + 5 sur un des indicateurs et au moins + 4 sur l'autre, critère retenu par la mission.

À partir de cet ensemble, la mission s'est attachée à retenir des lycées présentant les différents types de structure pédagogique¹³ mais a fait un tri parmi les lycées ayant des structures identiques et des profils voisins. D'autre part, elle n'a pas retenu :

- les lycées à faible effectif d'élèves, situation fréquente en LP ;
- les lycées très typés quant à leur offre de formation ;
- des lycées ayant déjà fait l'objet d'une étude sur un thème voisin, en particulier en Île-de-France à l'initiative du conseil régional¹⁴.

Si l'objectif de la mission était d'analyser les facteurs de réussite dans les lycées à forte valeur ajoutée « positive », elle a néanmoins tenu à pouvoir, en quelque sorte, contre expertiser ses analyses dans des lycées ayant une valeur ajoutée « négative », lycées « en miroir » ou en « performance inverse » de ceux à valeur ajoutée positive. Elle a donc identifié des lycées qui, à partir des mêmes taux attendus, ont à l'inverse une conjonction de valeurs ajoutées négatives élevées (supérieures à - 5) pour les deux mêmes indicateurs (taux d'accès 1^{ère}/baccalauréat et taux de réussite au baccalauréat en LEGT, taux d'accès 2^{nde}/baccalauréat et taux de réussite au baccalauréat pour les LP).

La mission a ainsi constitué un échantillon significatif de 103 lycées dont en définitive **71 ont fait l'objet d'une analyse à partir d'une visite** sur place d'une équipe de deux, voire trois inspecteurs généraux dans chaque cas¹⁵.

Répartition des 71 lycées analysés par la mission

LEGT à valeur ajoutée positive	23	38 LEGT	41 lycées LEGT et LP à valeur ajoutée positive
LEGT à valeur ajoutée négative	15		
LP à valeur ajoutée positive	18	33 LP	30 lycées LEGT et LP à valeur ajoutée négative
LP à valeur ajoutée négative	15		

L'échantillon assure l'équilibre entre LEGT et LP, et la prédominance numérique des lycées à valeur ajoutée positive sur les lycées à valeur ajoutée négative.

1.2.2. Les premiers enseignements tirés de la composition de l'échantillon

- **La répartition académique**

Constitué en partant des résultats des établissements, l'échantillon ne couvre pas toutes les académies. Si toutes les académies comptent évidemment des lycées à valeur ajoutée positive, de fait les lycées présentant une conjonction de deux valeurs ajoutées élevées ne

¹³ Selon la typologie utilisée par la DEPP dans les IVAL : lycées généraux, généraux et technologiques à dominante tertiaire, généraux et technologiques à dominante industrielle, technologiques tertiaires, technologiques industriels et pour les LP, lycées professionnels à dominante tertiaire, lycées professionnels à dominante industrielle.

¹⁴ *Étude des facteurs de réussite à partir d'un panel d'établissements franciliens*, juin 2014.

¹⁵ La liste des lycées vus par la mission figure en annexe 1.

se situent pas dans toutes les académies¹⁶. Il convient d'être très prudent quant à l'interprétation de cette situation. Elle peut en effet varier selon les années : les résultats fournis par les IVAL connaissent des variations pouvant aboutir à une répartition changeante des lycées à plus forte valeur ajoutée¹⁷. Factuellement, cela indique que l'amplitude des valeurs ajoutées est plus resserrée dans certaines académies, plus forte dans d'autres. Cela peut également conduire à étudier plus attentivement cette répartition géographique.

- **Le poids relatif de l'enseignement privé sous contrat dans les LEGT**

La part de l'enseignement privé parmi les LEGT ayant les valeurs ajoutées les plus élevées est forte. Ainsi, sur les 40 LEGT de France ayant des valeurs ajoutées égales ou supérieures à 5 pour les deux indicateurs retenus, on compte 24 lycées publics, 16 lycées privés. Sur les 80 LEGT ayant une conjonction de valeurs ajoutées égales ou supérieures à 5 ou 4 pour ces deux indicateurs, on compte 42 lycées publics, 38 lycées privés. Pour autant, beaucoup de ces lycées privés ont des effectifs plus faibles que les lycées publics et ont encore, pour nombre d'entre eux, une structure de lycée général au sens strict, situation devenue assez rare dans l'enseignement public. En revanche, la part de l'enseignement privé sous contrat dans les LP à forte valeur ajoutée est beaucoup plus modeste.

La mission a choisi de retenir un échantillon de lycées privés sous contrat selon un pourcentage plus proche de leur poids global dans l'ensemble des lycées et ayant des structures comparables à celles des lycées publics. Les lycées privés retenus sont situés dans les académies où l'enseignement privé est bien implanté.

- **La taille des lycées**

La taille des lycées qui ressortent du mode choisi de constitution de l'échantillon varie de 380 à 1 524 élèves pour les LEGT (de 124 à 1 350 pour la seule partie générale et technologique de lycées polyvalents) et de 221 à 615 élèves pour les LP (de 120 à 663 pour la partie professionnelle en lycées polyvalents). La référence à la taille d'un lycée est d'ailleurs à préciser : s'agit-il de l'effectif de l'établissement toutes formations confondues y compris post-bac, – dimension à prendre en compte car c'est bien dans cet ensemble que vivent les élèves – ou celui des classes de seconde à terminale seules concernées par les IVAL avec distinction entre séries générales et technologiques et voie professionnelle dans les lycées polyvalents ? La taille des lycées qui ont été vus par la mission considérée sous ces différents angles figure en annexe 2. La part de l'effet taille de l'établissement est également abordée plus précisément au point 2.1.4.

Par-delà cette diversité des situations, il apparaît néanmoins que les lycées à forte valeur ajoutée sont, pour un assez grand nombre, des lycées de taille intermédiaire voire de taille plus petite que la moyenne nationale, ce qui n'est pas sans conséquence sur les variations annuelles de leur valeur ajoutée (point 4.3.2 et annexe 3)

¹⁶ La mission a retenu pour principe de conduire ses investigations sur place dans les académies où il y avait à la fois des LP et des LEGT à forte valeur ajoutée.

¹⁷ Voir *infra* pp. 60-62 et l'annexe 3 la variation du niveau de valeur ajoutée fourni par les IVAL.

- **La répartition sur le territoire**

La répartition sur le territoire des lycées à forte valeur ajoutée fait apparaître plusieurs profils d'établissements : beaucoup sont situés dans des zones difficiles, banlieues de grandes métropoles plus particulièrement en Île-de-France. Il s'agit alors de lycées ayant les plus faibles taux attendus compte tenu de leur contexte, mais qui réalisent d'importantes valeurs ajoutées (de fait leur marge de progrès est mathématiquement forte ce qui ne signifie pas que leur action dans le réel soit facile). Un second ensemble est constitué par des lycées situés dans des villes moyennes, voire petites où les taux attendus sont un peu plus élevés, voire nettement plus élevés et où les lycées font réussir et progresser nettement les élèves (leur marge de progrès est plus faible, ce qui ne signifie pas que leur réussite soit acquise).

- **La structure pédagogique des lycées**

Il ressort du tri effectué à partir des établissements à forte valeur ajoutée que beaucoup de lycées retenus, soit au titre des LEGT (13 sur 23 LEGT à forte valeur ajoutée), soit au titre des LP (7 sur 18 à forte valeur ajoutée), sont des lycées polyvalents. Sans préjuger l'importance de cette structuration des lycées dans la réussite mesurée par les IVAL, la mission a systématiquement examiné l'ensemble des formations, quelle que soit la voie dont elles relèvent et tenté d'apprécier l'effet de la polyvalence sur tout le lycée.

1.2.3. La méthode d'analyse de l'action des lycées

Dans la recherche des éléments qui paraissent les plus déterminants pour l'obtention d'une valeur ajoutée positive, la mission s'est d'abord attachée à identifier **les domaines** où peut se jouer l'action propre d'un lycée. Elle en a retenu cinq :

- la direction de l'établissement ;
- le climat scolaire, les relations avec l'environnement de l'établissement ;
- les parcours des élèves ;
- le pilotage du lycée, la gestion des ressources humaines, les moyens ;
- la pédagogie et l'enseignement.

Ces cinq domaines ont structuré ses investigations lors de ses déplacements dans les lycées et servi de guide aux entretiens qu'elle y a conduits.

À travers ces différents champs d'action communs à tous les établissements, la mission s'est attachée à identifier les **facteurs** contribuant à la production de valeur ajoutée et les **leviers** sur lesquels s'appuient les établissements.

À l'issue des premières visites effectuées, la mission a pu circonscrire un premier ensemble de facteurs susceptibles d'être déterminants qui a servi de grille à l'analyse des lycées.

Facteurs observés par la mission pour en apprécier le rôle dans la construction de la valeur ajoutée

- Un effet direction
- Un effet cohésion des équipes

- Un effet de la polyvalence réelle du lycée
- L'offre de formation, son attrait et sa cohérence
- La concurrence entre établissements, la carte et le bassin de formation

- La vie scolaire et sa cohérence avec l'enseignement
- La discipline assumée et la sécurité assurée
- La surveillance dans l'établissement et la réactivité aux absences

- L'organisation pédagogique, son adaptation aux situations
- La réalité et la régularité des devoirs et du travail donné aux élèves
- L'intensité de la réflexion pédagogique (vitalité du conseil pédagogique,...)
- La vitalité des projets pédagogiques
- L'innovation, les expérimentations conduites dans le lycée

- La prise en compte des difficultés des élèves
- Le degré d'exigence vis-à-vis des élèves et leur évaluation

- Les caractéristiques du corps enseignant (composition, dynamisme, stabilité)
- L'accompagnement de l'établissement (par les autorités académiques, l'inspection, la formation)

- L'importance des moyens et leur utilisation
- La taille du lycée
- La taille des classes
- La qualité des bâtiments
- La qualité des équipements

- Les conditions de vie
- La vie lycéenne
- L'ouverture culturelle et internationale
- Les relations avec les parents
- Les relations avec les partenaires institutionnels
- Les relations avec les partenaires professionnels

- Les liens avec les collèges
- Les choix et pratiques du lycée en matière de passages, de flux (redoublements...)
- La préparation aux études post-bac et l'information sur l'orientation

- Les relations élèves-professeurs
- Les relations professeurs-direction

- La communication interne
- Le travail sur l'image du lycée
- Le sentiment d'appartenance au lycée

- L'histoire du lycée : l'existence d'un moment où s'infléchit son histoire

- **Les personnes rencontrées en établissement**

Lors de ses soixante-et-onze déplacements dans des lycées, de novembre 2014 à début mai 2015, la mission a conduit des entretiens avec le plus grand nombre de ceux qui font la réalité vivante des lycées. Adaptés selon la structure de chacun des lycées, ces entretiens de deux journées ont permis aux inspecteurs d'avoir des échanges avec :

- l'équipe de direction : proviseur, proviseur-adjoint, chef de travaux (en lycées technologiques et lycées professionnels), gestionnaire, parfois la ou le secrétaire de direction ;
- les professeurs généralement réunis en deux voire en trois groupes : professeurs principaux, élus au conseil d'administration, coordonnateurs de niveaux, de disciplines ou professeurs ayant des responsabilités particulières avec, dans les lycées polyvalents, des professeurs des formations générales, technologiques et professionnelles ;
- les conseillers principaux d'éducation ;
- les professeurs-documentalistes ;
- l'infirmière scolaire ;
- les personnels techniques, ouvriers, de service ;
- les élèves généralement en deux voire en trois groupes dont les élus au conseil d'administration, les membres du CVL, des délégués de classe avec, dans les lycées polyvalents, des élèves des formations générales, technologiques et professionnelles ;
- des représentants des parents d'élèves élus au conseil d'administration ;
- des représentants des collectivités locales, municipalité et conseil régional, siégeant au conseil d'administration ;
- des représentants des professions et des entreprises ou institutions partenaires du lycée.

La mission tient à souligner la qualité de l'accueil qu'elle a rencontrée dans les établissements et surtout l'intérêt des échanges que ces entretiens ont permis. Si la connaissance des IVAL est diverse comme cela sera précisé dans la dernière partie de ce rapport, la discussion sur ce qui fait le cœur de l'activité d'un lycée, à savoir la construction de la réussite des élèves, s'est le plus souvent rapidement enclenchée, facilement déroulée et toujours révélée féconde. Ces rencontres ont permis de confirmer que dans bien des cas cette possibilité d'échanges et ce temps de réflexion suscitaient l'intérêt au sein des établissements. La venue d'un regard extérieur (*in-spectio*) sans être mission de contrôle, ni mission d'évaluation, montre, en creux, combien les établissements manquent aujourd'hui de ces occasions d'échanges et de réflexions collectives.

2. Les facteurs de réussite classiquement évoqués : de fausses évidences

La présente mission a été l'occasion d'analyser différents facteurs de réussite, entendus comme tels dans la littérature scientifique, dans le cadre institutionnel ou encore dans les échanges de pratiques entre professionnels de l'enseignement. Souvent évoqués, ils pourraient passer pour des évidences. Dix facteurs ont été identifiés dont l'effet sur les performances des lycées est plus nuancé qu'il n'y paraît.

2.1. Les acteurs, le cadre et les moyens de l'action du lycée

2.1.1. « L'effet chef d'établissement »

Comme cela a été maintes fois souligné, la façon de diriger un établissement a une influence, souvent déterminante, sur son fonctionnement. Toutefois, les situations que la mission a pu observer se sont révélées variées et nuancent ce qu'il est usuel de désigner par « l'effet chef d'établissement ». Sans essayer de réaliser une catégorisation systématique des situations, on peut relever quelques cas éclairants.

Parmi les établissements visités, quelques-uns, à valeur ajoutée positive, ont clairement un chef d'établissement qui « porte » l'établissement, cet effet d'entraînement par une seule personne étant rendue possible, au-delà de la personnalité affirmée du proviseur, par des situations particulières telles celle d'un lycée professionnel de petite taille ou encore un lycée disposant d'une localisation géographique très spécifique. À l'inverse, d'autres établissements à valeur ajoutée négative se remettent lentement d'un pilotage antérieur inadapté, par manque d'impulsion et surtout par un management non participatif, n'instaurant pas de relation de confiance et ne créant pas d'envie d'aller de l'avant ni d'effet d'entraînement. De même la succession trop rapide de proviseurs, pour certains peu investis ou n'ayant guère eu le temps de conduire une action dans la durée, a pour conséquence une nette absence de pilotage et une lassitude des professeurs. La nomination d'un nouveau proviseur peut alors être source de grands espoirs, surtout si, comme cela a été constaté dans un lycée vu par la mission, l'équipe de direction renouvelée parvient en quelques mois à donner des signes qui peuvent être perçus très positivement par les enseignants. Ces situations confortent l'idée d'un « effet chef d'établissement ».

En revanche, la mission a observé des lycées qui avaient été confrontés à un déficit de chef d'établissement suite à une absence prolongée consécutive à une maladie ou pour d'autres raisons et qui produisaient néanmoins de la valeur ajoutée positive. Il est alors apparu que ces lycées vivaient sur un élan porteur impulsé par le chef d'établissement précédent et que, pour quelque temps au moins, la situation positive pouvait perdurer. Dans un autre lycée où le proviseur se consacre principalement au collège de la cité scolaire, son relatif effacement parvient à être compensé par un fort investissement du proviseur adjoint et du conseiller principal d'éducation.

Enfin, dans beaucoup d'établissements, notamment ceux de taille un peu importante à valeur ajoutée positive, l'essentiel est qu'il y ait une impulsion clairement perçue, une direction reconnue et que celle-ci ne soit pas le fait d'une personne seule. C'est pourquoi la mission a estimé qu'il s'agissait plutôt d'un « effet direction » que d'un effet chef d'établissement au sens strict. Cet aspect sera développé plus loin. (3.2.1)

2.1.2. La stabilité des équipes pédagogiques

Si le rapide renouvellement des équipes enseignantes ou de direction est souvent déploré et identifié comme une des causes des difficultés de beaucoup d'établissements, la stabilité des équipes peut produire des effets variables. L'aspect positif réside dans la possibilité de construire dans le temps des relations fluides, de mettre en place des habitudes de travail communes, de faciliter la communication et les échanges. Cependant, à l'opposé, des équipes constituées et installées depuis trop longtemps risquent de présenter les inconvénients de toute routine, à savoir un manque de renouvellement des réflexions, une diminution de l'énergie et de l'envie de se lancer dans de nouveaux projets, une fixation dans des conflits improductifs. Le dynamisme et le renouveau insufflés par des collègues nouvellement arrivés dans une équipe « installée » peuvent avoir un effet tout-à-fait bénéfique, sous réserve que l'assimilation du nouveau venu par le groupe constitué ne gomme pas trop rapidement l'ouverture potentielle vers un renouveau des pratiques et des comportements.

Les effets de la stabilité sur la performance des lycées ne sont pas avérés et c'est bien ce que la mission a pu observer à travers les visites réalisées. En effet, les équipes sont généralement plutôt stables, quelle que soit la performance de l'établissement. Les raisons motivant la stabilité des enseignants sont fréquemment plus liées à des choix de vie personnelle (commodité de transport, proximité de son logement,...) qu'à des considérations professionnelles. Dans certains établissements peu attractifs on constate néanmoins un taux de rotation important des professeurs et une difficulté à pourvoir les postes autrement que par le recours à des contractuels moins formés.

Il apparaît ainsi que la stabilité des équipes n'est pas significativement différente entre les lycées à valeurs ajoutées positives et ceux à valeurs ajoutées négatives.

2.1.3. Les moyens et leur utilisation

L'importance des moyens et de la dotation de l'établissement est-elle un paramètre caractéristique des lycées ayant les plus hauts niveaux de valeur ajoutée ?

De fait, les moyens n'ont pas été spontanément cités par les interlocuteurs de la mission comme l'un des facteurs expliquant les résultats de leur lycée, qu'il ait une valeur ajoutée positive ou négative.

Au-delà des déclarations, une analyse des dotations des lycées ne permet pas davantage d'établir une corrélation entre les moyens et le niveau de valeur ajoutée. En se référant aux

ratios habituellement utilisés, à savoir le nombre d'heures par élèves (H/E), le nombre d'élèves par division (E/D), le nombre d'élèves par structure (E/S), les lycées ayant des valeurs ajoutées positives figurant dans l'échantillon visité connaissent une diversité de situations.

Sur les 23 LEGT à double valeur ajoutée positive, 12 ont des moyens légèrement au-dessus des moyennes servant de référence académique ou nationale, 7 des dotations correspondant à ces moyennes, 4 des dotations inférieures aux moyennes.

Il en va de même pour les lycées professionnels : sur les 18 ayant une double valeur ajoutée positive, 11 ont des moyens légèrement au-dessus des moyennes servant de référence académique ou nationale, 4 des dotations correspondant à ces moyennes, 3 des dotations inférieures aux moyennes.

De plus, les proportions sont les mêmes pour les LP dont la valeur ajoutée est négative : sur 15 LP visités à ce titre, 9 ont des moyens légèrement au-dessus des moyennes, 4 des dotations correspondant à ces moyennes, 2 des dotations inférieures aux moyennes.

Il est certain que le nombre de lycées observés est insuffisant pour en tirer une conclusion. De fait, les lycées à valeurs ajoutées positives de l'échantillon ont en majorité des dotations un peu supérieures aux moyennes mais cela vaut aussi pour beaucoup d'autres lycées qui n'atteignent pas ces résultats. Les raisons peuvent en être diverses et pour certains lycées en zone difficile la répartition modulée des moyens par les services académiques peut l'expliquer.

Plus d'ailleurs qu'au volume global des moyens, les équipes de professeurs sont d'abord sensibles aux effectifs par division et à la taille des groupes d'élèves.

Davantage que les moyens, c'est en fait l'utilisation qui en est faite qui importe et peut servir de levier à des choix d'organisation favorisant l'enseignement et la réussite des élèves. Des marges de manœuvre sont désormais inscrites dans les grilles horaires résultant de la réforme du lycée et la répartition d'une partie de la dotation horaire globale relève de façon plus affirmée de la responsabilité et des choix de l'établissement. La mission a pu constater combien cette part de décision revenant aux lycées était diversement utilisée et se traduisait par des organisations très variées.

Nombre des lycées à fortes valeurs ajoutées savent faire de tels choix dans la gestion optimale des moyens et l'organisation des enseignements : choix de donner une forte priorité à la classe de seconde en consacrant des moyens à l'accompagnement personnalisé organisé réellement en petits groupes, choix d'organiser des dispositifs d'aide, de tutorat, de remise à niveau, choix d'avoir une division supplémentaire de seconde quitte à réduire l'offre d'options, acceptation de limiter les dédoublements pour pouvoir renforcer l'accompagnement personnalisé dont l'organisation constitue une ligne de partage assez nette entre les lycées aux valeurs ajoutées inverses. Il y a ceux qui en font une priorité non

seulement en seconde mais aussi en première et ceux dans lesquels ces heures sont surtout des heures de cours supplémentaires.

La question des moyens nécessaires à la mise en place de ces dispositifs et de ces différentes formes de suivi des élèves trouve également une solution à travers la transformation d’HSA en HSE vue dans plusieurs lycées comme dans ce LP qui y procède depuis une dizaine d’années, à l’initiative des professeurs. Les heures « gagnées » sur les périodes de stages – en nombre important dans des filières professionnelles – sont réinvesties auprès des élèves lors de leur présence dans l’établissement. Le volume d’heures dégagées permet aussi la rémunération de tâches complémentaires pour les personnels enseignants.

Surtout, il importe que ces choix soient explicites, délibérés et partagés avec les professeurs comme l’indiquaient déjà fortement les rapports des inspections générales lors de la mise en œuvre de la réforme du lycée général et technologique ou de la rénovation de la voie professionnelle¹⁸. La cohésion à l’intérieur d’un lycée et la cohérence des actions qu’il conduit s’affirment et se construisent également à travers ses décisions de gestion et d’organisation pédagogique.

2.1.4. La taille de l’établissement

Les effectifs présentés dans le tableau ci-dessous portent sur les lycées retenus par la mission et sont présentés en quatre colonnes selon d’une part qu’il s’agit de lycées généraux et technologiques ou de lycées professionnels et d’autre part de lycées à valeurs ajoutées positives ou à valeurs ajoutées négatives.

Dans chaque colonne, les données renvoient aux seuls effectifs des parties soit générales et technologiques (LEGT), soit professionnelles (LP) de chaque établissement visité.

	Lycées de l’échantillon retenu par la mission			
	LEGT ++	LEGT --	LP ++	LP --
Effectif maximum	1176	1350	528	663
Effectif minimum	180	124	126	198
Effectif moyen	614	660	321	362
Effectif médian	600	663	300	333
Effectif moyen en France	980		405	

LEGT ou LP ++ : lycées à double valeur ajoutée positive

LEGT ou LP -- : lycées à double valeur ajoutée négative

¹⁸ Voir notamment le rapport IGEN-IGAENR n° 2012-003, *Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée général et technologique*, janvier 2012.

L'observation de ces données chiffrées ne met pas en évidence de différences significatives entre les lycées à valeurs ajoutées positives et ceux à valeurs ajoutées négatives figurant dans l'échantillon.

Cependant, de fait, les lycées à fortes valeurs ajoutées sont pour beaucoup des lycées de taille intermédiaire, voire de taille inférieure à la moyenne nationale.

La mission a pu entendre assez souvent les enseignants valoriser l'effet « famille » de leur établissement, estimant que le nombre limité d'élèves permet de tous les connaître et ainsi d'opérer un réel accompagnement de proximité. Cela est vrai de plusieurs lycées à valeur ajoutée positive, pour lesquels, outre la taille, se conjuguent d'autres facteurs comme la bonne insertion dans des villes moyennes ou de petites villes « où tout le monde se connaît » et le fait que des professeurs sont souvent originaires des quartiers ou de villes proches. Il s'ensuit une certaine proximité sociale, une identification et une perception des difficultés et besoins des élèves plus immédiates facilitant les échanges avec les élèves et leurs parents.

Pour autant l'argument de la taille ne semble pas déterminant à lui seul au regard de la production de valeur ajoutée.

En effet, les petits effectifs de certains des lycées visités à valeurs ajoutées négatives sont en deçà de leurs capacités d'accueil lorsque localement des lycées ou des formations plus attractifs sont privilégiés par les élèves et leur famille, voire en raison de stratégies d'évitement. La conséquence risque alors d'être une limitation de la diversité des publics, en particulier en ce qui concerne la mixité sociale, engendrant par la suite une sorte de cercle vicieux. Sortir d'une telle situation suppose une mobilisation des énergies de l'ensemble de l'équipe éducative et des services académiques. Toutefois, le nombre limité d'enseignants intervenant à chaque niveau, dans chaque discipline ou dans chaque formation risque de réduire les capacités d'innovation et les forces disponibles pour réagir face à des situations compliquées, rendant délicat le retour à une situation plus harmonieuse.

Inversement, la taille importante de certains lycées peut avoir des effets positifs puisqu'elle leur confère des marges de manœuvre supplémentaires, non seulement quant à l'offre de formation mais aussi en matière de gestion de leur dotation horaire globale.

En conclusion, comme pour la stabilité des équipes, la taille des établissements peut avoir tout aussi bien des effets positifs que négatifs.

2.2. Les actions conduites dans le lycée

2.2.1. Les projets

L'existence de nombreux projets dans un établissement peut passer pour un signe de dynamisme et être la marque de fortes initiatives. Pourtant, les projets produisent nettement des effets contrastés selon qu'ils sont coordonnés ou non. Ainsi la mission a

souvent observé dans des lycées à valeurs ajoutées négatives, une abondance d'énergie, de richesses culturelles et humaines et de potentiels de réussite peinant à se fédérer, chacun restant propriétaire de « ses » projets. Ces derniers, souvent de bonne tenue, ne sont alors que peu connus, notamment des parents, n'offrant pas la possibilité d'enrichir la notoriété de l'établissement ni de valoriser son image. Parfois même les projets arrivent à être contre-productifs et nuisent à la bonne relation entre élèves et enseignants, les élèves ne comprenant pas, en l'absence de vision cohérente, pourquoi certains de leurs camarades bénéficient d'un projet tandis que d'autres en sont privés.

Dans ce genre de situation, les établissements ont des difficultés à comprendre pour quelles raisons tous leurs efforts et tout leur engagement n'ont pas davantage d'incidence sur les résultats et les indicateurs. Cela vaut pour les équipes enseignantes mais aussi pour les équipes de direction et peut même être le cas de membres des corps d'inspection. Quelle ne fut pas la surprise d'une IEN lorsqu'elle découvrit en séance de travail et par les échanges avec les membres de la mission que le LP qu'elle suit pourtant au titre d'inspecteur référent avait une valeur ajoutée nettement négative alors qu'elle croyait qu'il avait une valeur ajoutée positive, compte tenu de la bonne ambiance et de l'engagement de beaucoup de professeurs dans de nombreux projets dont elle portait témoignage.

En revanche, les projets élaborés dans la transparence au sein d'équipes soucieuses de les inscrire dans un cadre collectivement défini, en lien avec les axes du projet d'établissement, créent une dynamique positive au service de la réussite des élèves, toujours sensibles à la cohésion des équipes. Ces habitudes de coordination et d'élaboration collaborative de projets se mettent en général en place sous l'impulsion de chefs d'établissement convaincus des effets bénéfiques des dynamiques d'équipes. Ils savent alors être à l'écoute, stimuler, déléguer, accompagner mais aussi recadrer, si nécessaire.

2.2.2. La mise en œuvre des réformes et des nouveaux dispositifs pédagogiques et organisationnels

Les réformes des lycées généraux et technologiques comme de la voie professionnelle ont fixé des objectifs à atteindre et introduit de nouveaux dispositifs tout en laissant des marges de manœuvre importantes aux établissements quant aux modalités de mise en œuvre. Les constats sont hétérogènes sur ce point : certains lycées se sont emparés de ces possibilités, d'autres très peu. Dans les cas où ils l'ont fait on observe ici un conseil pédagogique particulièrement actif, là un conseil pédagogique très formel ou une absence de conseil et en même temps une équipe de professeurs très impliquée. Ce sont la forte cohésion des équipes et une forte réactivité qui sont déterminantes plus que l'application formelle des textes.

À l'inverse, dans d'autres lycées, tous les dispositifs prévus institutionnellement peuvent exister et, cependant, tourner à vide comme c'est le cas notamment avec le conseil pédagogique. Ce dernier fonctionne en effet de façons très diverses selon les établissements et ne s'intéresse dans bien des cas que très modérément à des questions d'ordre

pédagogique ; la mission a en effet fréquemment entendu de la part de professeurs, des propos du type : « Le rôle du conseil pédagogique est essentiellement de recevoir l'information et de la diffuser ».

La mission a aussi pu entendre des refus explicites de mettre en place tel ou tel dispositif. En revanche, elle a aussi observé des cas d'effets positifs de réformes qui, même si elles avaient été discutées voire contestées, avaient stimulé la réflexion pédagogique. Concomitantes, par exemple, à l'arrivée d'un nouveau proviseur ou d'un nouvel adjoint, les réformes peuvent être le déclencheur d'une inflexion dans les résultats du lycée. Certains établissements à valeur ajoutée positive se caractérisent même par leur ingéniosité à utiliser toutes les possibilités offertes par les textes réglementaires pour conduire les élèves à la réussite. Les différentes réformes (réforme du lycée d'enseignement général et technologique, rénovation de la voie professionnelle, réforme de la voie technologique industrielle, expérimentations art 34 de la loi de 2005, plateforme technologique, campus des métiers et des qualifications...) sont alors utilisées à la fois comme des éléments décisifs pour consolider la politique du lycée et comme des moyens pour conforter le travail et les initiatives des équipes au service de la réussite des élèves.

Les visites effectuées à l'occasion de cette mission dans les lycées confirment cependant l'érosion rapide des dispositifs résultant de la mise en œuvre des réformes et l'entropie fait son œuvre si leur mise en place n'est pas le résultat d'une réflexion pédagogique de fond. L'accompagnement personnalisé en est l'illustration.

2.2.3. L'innovation

L'innovation pédagogique est souvent présentée comme un levier de fort renouvellement des pratiques favorisant de meilleurs apprentissages. Cela se trouve-t-il vérifié dans les établissements à forte valeur ajoutée positive ? Force est de constater que l'innovation pédagogique est peu présente et très rarement mentionnée comme levier de réussite. En règle générale, la mission a plutôt observé que l'accompagnement et le suivi des élèves primaient sur le côté novateur des pratiques pédagogiques. Cependant, dans les établissements où les valeurs ajoutées sont élevées, c'est peut-être justement dans la qualité et la cohérence du suivi et de l'accompagnement qu'il faut chercher l'innovation.

2.2.4. L'usage pédagogique du numérique

De manière générale, la mission a visité des lycées plutôt bien équipés dans le domaine du numérique. Vidéoprojecteurs et tableaux numériques interactifs (TNI) font désormais partie du matériel présent dans de très nombreuses salles de classes de lycées.

Or, l'outil numérique et *a fortiori* la culture numérique ne sont quasiment jamais cités comme un levier de réussite. Certes, les élèves disent que « c'est mieux » mais ont du mal à préciser pourquoi, hormis le fait que l'utilisation du TNI rend le cours « plus moderne et plus vivant ». Aurions-nous déjà affaire à une banalisation de l'outil ou bien ce dernier est-il utilisé de manière encore trop proche de celle dévolue à son ancêtre, vert ou noir ? En tout

état de cause, les seuls avantages évoqués comme facilitant le travail des élèves et des enseignants sont ceux liés à l'utilisation des espaces numériques de travail (ENT) et les différents outils de communication interne.

2.2.5. La présence d'un enseignement post-baccalauréat

La présence de formations d'enseignement supérieur, classes préparatoires aux grandes écoles ou sections de techniciens supérieurs peut donner un sens, au sein d'un même lycée, à certains parcours de formation. Outre le fait d'être un élément concourant à l'attractivité du lycée, ces formations peuvent nourrir l'ambition des élèves. L'ensemble d'un LEGT situé dans un quartier défavorisé a ainsi pu être marqué par une redynamisation forte de ses classes préparatoires aux grandes écoles. Dans les lycées polyvalents, avec voie technologique et voie professionnelle, l'articulation entre le niveau baccalauréat et les STS est souvent fructueuse et le partenariat avec le milieu professionnel, très vivant dans ces formations post-bac, bénéficie à tous les niveaux du lycée. Cela est d'autant plus marqué dans les lycées où le post-bac peut représenter une part importante des effectifs et correspondre à des secteurs de formation fortement identifiés et très attractifs. Polyvalence et présence de formations supérieures permettent d'offrir aux élèves une plus large gamme de formations et une visibilité accrue sur les poursuites d'études.

Pourtant, la présence de formations post-bac dans certains lycées généraux et technologiques ne suscite pas de lien pédagogique particulier entre le pré et le post-bac même si quelques enseignants disposent d'un service partagé. Les formations pré-bac et post-bac semblent alors juxtaposées au sein du même lycée et ne parviennent pas à impulser une véritable dynamique d'ambition ni même à constituer un débouché pour les élèves de l'établissement.

2.3. Le rôle de l'académie (IA-IPR et IEN-ET-EG référents, contrat d'objectifs, DASEN...)

La déconcentration est une réalité du système éducatif français, non seulement sous l'angle de la gestion mais aussi de l'animation pédagogique. Néanmoins, la politique académique a été rarement citée au cours des entretiens conduits dans les lycées visités. D'une manière générale, les lycées ont une faible perception de l'accompagnement par les services académiques et les corps d'inspection territoriaux.

La mission a souvent perçu à travers les témoignages une faible présence des inspecteurs référents. Néanmoins, dans les cas de lycées situés en zones urbaines sensibles et dont les taux attendus sont très faibles, les services académiques sont souvent jugés très présents, attentifs et apportant leur appui au lycée.

Enfin, lorsque les établissements se situent à une certaine distance du rectorat, les enseignants mentionnent souvent des visites d'inspecteurs très, voire trop espacées.

Un des intérêts de la mission a justement été de rencontrer des équipes éloignées qui souvent ne voient que peu d'inspecteurs. Ces équipes ont apprécié que leur soit donnée l'occasion de « se poser », de s'interroger sur leurs choix et leurs modes de fonctionnement, de bénéficier de regards extérieurs lors de moments de réflexion collective et partagée.

3. La réussite d'un lycée : une construction complexe

3.1. L'influence du contexte

Qu'il s'agisse du lieu d'implantation d'un établissement, de son architecture ou des voies de formation qu'il propose, la situation, au sens large, dans laquelle il se trouve lui est donnée et en grande partie ne relève pas de ses choix.

Au-delà de ces éléments de contexte, c'est plutôt la capacité des établissements à composer avec cette forme de déterminisme et à en tirer le meilleur parti qui a retenu l'attention de la mission.

3.1.1. L'architecture

Au terme des entretiens conduits dans les lycées, il apparaît que les locaux peuvent, certes, être une condition favorable au bien-être et à la réussite des élèves, mais que c'est surtout la façon de les entretenir, de les utiliser, de les habiter et de les faire vivre, et la manière dont l'architecture s'y prête plus ou moins, qui est essentielle. La qualité architecturale d'un lycée, surtout si celui-ci est neuf, peut être facteur de fierté pour une communauté scolaire, mais il est difficile d'apporter la preuve de son incidence sur la valeur ajoutée : la mission a visité des locaux peu avenants dans lesquels les élèves se sentaient bien et progressaient de manière significative et, à l'inverse, de « beaux » bâtiments dans lesquels les progrès se faisaient sévèrement attendre.

En effet, l'agrément de l'établissement, tel qu'il est ressenti par ses usagers, n'est pas apparu automatiquement corrélé à la valeur de l'architecture, ni même à l'état des locaux. La mission a visité un établissement qui se trouvait dans un état fort dégradé : cloisons enfoncées, claustra effrités, jointoiements et applications de matériaux de parement défaits. Or, étonnement, l'ensemble de la communauté éducative a parlé d'un établissement « agréable à vivre ». Cette expression a été utilisée dans un autre lycée, en attente d'une rénovation vraiment nécessaire. Or, ces deux établissements avaient fait l'objet de quelques travaux de peinture réalisés par les agents. Dans l'un des deux par exemple, la salle des professeurs et le foyer avaient été repeints et équipés de meubles récents. Ces travaux, qui pourraient être qualifiés de bien modestes par l'observateur extérieur, avaient été fort appréciés par les personnes concernées qui ont exprimé leur satisfaction d'avoir eu le sentiment d'être prises en considération.

Plus que les qualités ou défauts esthétiques de l'architecture, ce sont donc des facteurs liés aux usages qui ont été soulignés comme ayant une incidence sur la progression des élèves et le succès de la pédagogie. Trois questions peuvent être soulevées à propos d'un usage optimal des locaux, leur distribution, la circulation en leur sein et l'aménagement d'espaces de rencontres informelles.

- La distribution : des locaux répartis trop loin les uns des autres engendrent de la fatigue et des retards, mais aussi empêchent une forme de vivre-ensemble. Ils peuvent aussi renforcer le cloisonnement des formations et des équipes enseignantes, voire séparer les professeurs de la direction ou du pôle vie scolaire. La mission a visité un lycée (exemple A) dont les locaux sont répartis sur deux sites de part et d'autre d'une rue : outre les risques que courent les lycéens malgré la présence d'une passerelle – en particulier pour aller au réfectoire – l'absence d'échanges entre les élèves suivant des formations implantées sur un site et sur l'autre a été signalée, au point qu'il a fallu créer un mini-centre de documentation pour des élèves qui n'auraient pas franchi la rue pour venir au CDI.

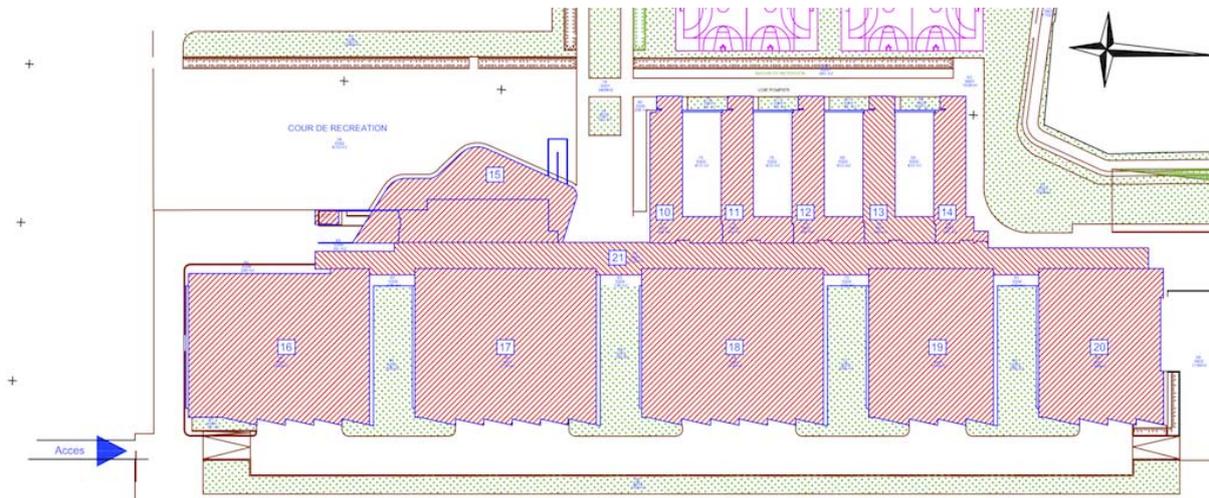


Exemple A : un lycée sur deux sites

- La circulation : la visite de deux lycées récemment construits a offert à la mission une comparaison éclairante. L'un (exemple B) organise ses bâtiments autour d'une cour qui réinterprète le modèle claustral : celui-ci n'est nullement ressenti comme enfermant car l'espace est vaste, les bâtiments bas et la séparation de ceux-ci ménage de larges brèches. La dimension généreuse des couloirs intérieurs et une galerie extérieure couverte au rez-de-chaussée des bâtiments s'ajoutent au double rôle que joue la cour, comme espace de circulation et de sociabilité. Les élèves aiment s'y rencontrer et ne s'y gênent jamais. Tout au rebours, un lycée architecturalement spectaculaire (exemple C) apparaît de l'extérieur avec la majesté d'un bâtiment-sculpture mais, à l'intérieur, ne permet de circuler entre ses bâtiments rangés en peigne que par une seule « *galleria* » (*sic*) en hauteur, trop étroite, mal chauffée l'hiver et mal ventilée l'été ; la cour de récréation est, elle, marginalisée à une extrémité des bâtiments. Les élèves n'ont pas d'endroits où stationner et discuter, ils se gênent les uns les autres en passant, les distances à couvrir sont importantes ; les interours deviennent des moments de heurts entre élèves et des occasions de violences verbales, voire physiques. Dans les deux cas, l'ensemble de la communauté scolaire a souligné le rôle de l'architecture dans la valeur ajoutée, positive pour l'exemple B, négative pour l'exemple C, décrit comme « une prison ».



Exemple B : un modèle claustral librement réinterprété



Exemple C : un plan en peigne mal distribué

- L'aménagement d'espaces en-dehors des salles de cours : la manière qu'aura le lycée d'être un lieu de vie que les élèves puissent s'approprier est un élément important. L'existence d'espaces échappant à l'alignement des salles de cours y joue son rôle. Le lycée cité plus haut comme exemple B bénéficie non seulement d'une salle de

conférences mais aussi d'un mini-amphithéâtre équipé en audio et en vidéo, destiné à préparer aux prestations orales : le simple aménagement de l'espace place l'élève dans une position différente, plus responsabilisante et valorisante. Ailleurs, le proviseur d'un lycée construit en étoile, sur plusieurs niveaux, a décidé de laisser les espaces centraux et autres « recoins » à l'utilisation des élèves : tables et chaises pour travailler, lieux d'exposition de travaux, les couloirs, à tous les étages, sont habités par la vie de l'établissement. Ainsi, des rencontres informelles sont rendues possibles en divers lieux et contribuent à une véritable vie en commun.

3.1.2. La situation géographique

L'éloignement des villes ou de leur centre est souvent souligné comme un facteur nuisant à l'ouverture culturelle des élèves. S'il est vrai que, pour ces établissements, toute sortie culturelle implique un coût et une organisation supplémentaires qui peuvent parfois être un frein, certains établissements pallient cet état de fait en développant la vie scolaire et certaines formes de démocratie lycéenne.

Ainsi la mission a visité un établissement à valeurs ajoutées positives situé en périphérie de la ville, non loin d'une sorte de *no mans land* que l'ensemble de la communauté éducative qualifiait de « mal famé ». Si les élèves sortaient du lycée, ils pouvaient soit se rendre dans le centre-ville, ce qui leur prenait une bonne vingtaine de minutes (et les conduisait à ne pas revenir au lycée ou à arriver en retard), soit se rendre dans ce lieu de tous les trafics. « Il faut leur donner envie de rester ! », ainsi la conseillère principale d'éducation (CPE) a-t-elle résumé la politique de cet établissement. De fait, clubs divers, lieux de rencontres informels, maison des lycéens, association sportive, tous les leviers de la vie lycéenne ont été activés en confiant une grande part d'initiatives et de responsabilités aux élèves. Les résultats ne se sont pas fait attendre : baisse significative de l'absentéisme et des retards l'après-midi.

La situation en ville moyenne peut aussi être utilisée et vécue comme un atout à l'exemple de ce lycée dont l'histoire est fortement liée à celle de la ville et du canton : fort attachement des habitants à « leur » lycée où beaucoup ont été élèves, partenariats nombreux avec la ville, ses clubs sportifs et son centre culturel, forte implication des élèves dans les activités locales, on peut alors parler d'une véritable symbiose entre l'établissement et son environnement immédiat qui, incontestablement, contribue à sa réussite.

À l'inverse, un lycée de centre-ville à valeurs ajoutées négatives, fort de sa situation géographique valorisante, n'a pas ressenti le besoin de chercher à améliorer l'accueil des élèves. Sans demi-pension, les élèves, de plus en plus souvent issus de milieux défavorisés, sont obligés de faire de longs trajets pour rentrer déjeuner à domicile car ils ne peuvent financièrement pas prendre un repas en ville. L'établissement n'ayant rien entrepris pour tenir compte de cette évolution, certains élèves sont amenés à se priver de déjeuner ou à ne pas revenir au lycée après être retournés chez eux durant la pause méridienne.

3.1.3. L'ancrage local

Plus que la notoriété d'un établissement qui peut relever d'un passé révolu, ce sont davantage les actions menées en lien avec le contexte local qui semblent corrélées aux valeurs ajoutées positives. Bien entendu les relations institutionnelles avec les collectivités de proximité (commune et communauté de communes) ou de tutelle (région) comptent mais certainement moins que le faisceau de relations tissées par l'établissement et surtout ses personnels. Que ce soit auprès des entreprises, des associations ou des collectivités territoriales, les lycées à valeurs ajoutées positives ont en effet souvent une place reconnue au niveau local où ils sont très actifs : installation du wifi par une classe de baccalauréat professionnel SEN (système électronique numérique) pour une manifestation locale, implication des élèves lors de la semaine d'aide aux personnes âgées, représentation théâtrale ou musicale dans une salle municipale, concours impulsés ou soutenus par la ville (mathématiques, éloquence...), accords avec les clubs sportifs locaux, commémorations, accueil officiel à la mairie d'élèves ayant effectué une mobilité à l'étranger ou, à l'inverse, cérémonie municipale ou départementale et même régionale organisée dans un établissement scolaire, représentativité significative des élèves dans le conseil des jeunes de la ville, forte présence d'élus au sein même du personnel du lycée ... toutes ces actions ou ces situations encore une fois très présentes dans les établissements à valeurs ajoutées positives, ont en commun de créer du lien intergénérationnel, de développer les compétences civiques des élèves, de reconnaître et valoriser leur travail ainsi que celui de leurs professeurs.

3.1.4. L'établissement et l'extérieur

Outre l'importance de l'ancrage local, on ne peut que souligner l'apport essentiel de l'ouverture des établissements sur l'extérieur, ouverture qui prend des formes diverses selon les spécificités locales.

- **L'ouverture culturelle et internationale**

Dans la grande majorité des établissements à valeurs ajoutées positives, la question de la culture est très présente même si elle est rarement évoquée en premier lieu comme déterminante dans la réussite des élèves. Or, il est frappant de constater que ce que des professeurs rencontrés ont appelé « l'école hors les murs » constitue une ligne de partage entre les établissements à valeurs ajoutées positives et négatives, en particulier dans les établissements dont les élèves sont issus de milieux plutôt défavorisés. Dans ces établissements, lorsque les équipes mettent tout en œuvre pour combler les déficits culturels des élèves, les bénéfiques se font nettement sentir. Dans certains établissements, les options ainsi que les pratiques artistiques et culturelles sont citées comme facteur de réussite et même considérées comme des voies de reconstruction de la confiance en soi, notamment grâce au théâtre.

Des partenariats sont d'ailleurs souvent mis en place avec les théâtres locaux voire avec des scènes nationales ou bien avec les associations culturelles qui contribuent à la mise en place de diverses actions, comme des concours littéraires.

Dans ces établissements, l'ensemble des professeurs, dont les professeurs documentalistes qui jouent un rôle important aussi dans ce domaine, s'évertuent à élargir l'horizon culturel des élèves. Les internats peuvent jouer un rôle à cet égard. De nombreux établissements accueillant des internes utilisent le temps de présence des élèves pour leur offrir des activités culturelles. Les élèves choisissent alors d'être internes en soulignant que l'aspect culturel a joué un rôle dans leur décision tout autant que l'aide au travail qui leur est fournie.

Quant à l'ouverture internationale, elle est un véritable atout, en particulier dans les établissements moins favorisés ou subissant un déficit d'image ou bien encore une forte concurrence. Un lycée de banlieue d'une grande agglomération compte à son seul actif deux partenariats, l'un avec l'Autriche l'autre avec l'Allemagne, et organise des séjours en Angleterre, en Italie et en Espagne. Loin d'être considérés comme des perturbations du temps scolaire, les voyages et échanges à l'étranger sont planifiés de longue date dans certains établissements qui mettent en avant l'importance de cette bonne organisation. Un établissement à valeur ajoutée positive a mis en place un partenariat avec le Japon qui procure un enrichissement culturel à l'ensemble de l'établissement.

L'ouverture culturelle et internationale d'un établissement offre aux élèves ce qu'un professeur rencontré a appelé « le plaisir de la découverte et l'ivresse culturelle » !

- **Le lien avec les entreprises locales**

Dans les lycées professionnels visités, les liens avec les entreprises sont forts, quels que soient les résultats des élèves. Ce lien fait partie intégrante de l'identité de ces établissements, notamment dans les établissements dont l'ancrage local est solide, ces deux éléments étant étroitement liés. Rien d'étonnant à ce qu'un établissement tisse facilement des liens avec les entreprises locales si son offre de formation est directement en phase avec les activités développées localement, comme la mission l'a constaté, par exemple, dans les domaines de la plasturgie, de l'aéronautique, du bois, de la chaudronnerie, de l'hôtellerie-restauration ou encore des métiers de la montagne.

Pour autant, la seule présence d'entreprises ne fait pas tout. La mission a visité deux établissements assez semblables, pas très éloignés l'un de l'autre et dont l'environnement industriel était similaire. Dans l'un des deux, les élèves se sont plaints de difficultés pour trouver des stages, dans l'autre, visiblement mieux implanté dans le réseau industriel local, aucune remarque de ce type n'a été entendue.

Ce lien ne va donc pas de soi. Il se noue d'autant plus aisément que la réputation de l'établissement est bonne et que les équipes de direction et les professeurs sont impliqués. Il faut aussi souligner l'influence prépondérante du chef des travaux. La stabilité dans ce poste

est souvent importante et, de ce fait, c'est souvent lui qui garde la mémoire des relations avec les entreprises et qui les fait vivre.

Le degré de proximité avec les entreprises est variable mais le lien peut être étroit, comme par exemple dans ce lycée polyvalent qui est le siège du Comité local école-entreprise, ou bien cet autre qui a fait de sa plate-forme technologique un centre de ressources et d'expérimentations dans le cadre d'un partenariat avec des entreprises.

Les relations avec l'entreprise se créent parfois par l'intermédiaire d'anciens élèves qui, devenus cadres ou chefs d'entreprise eux-mêmes, gardent le contact avec leur établissement et aident les élèves selon leurs possibilités. Ce lien maintenu et souvent très vivace, est tout particulièrement fréquent dans des lycées dont la valeur ajoutée positive est confirmée par d'autres signes : les professionnels reconnaissent la qualité du corps enseignant qui sait demeurer en contact avec le milieu professionnel, ils apprécient la capacité des lycées à innover, à sortir des sentiers battus, à intégrer les évolutions des métiers, ils louent souvent le dynamisme de la direction et des équipes enseignantes. Surtout, nombre des professionnels estiment que les élèves du lycée sont bien formés et ont, sauf exceptions, un bon comportement lors des périodes de formation en entreprise.

3.1.5. La sécurité

Assurer la sécurité du lycée n'est pas un facteur de réussite mais en est au moins une des conditions nécessaires. C'est parfois en réaction à une situation devenue intenable, marquée par des agressions jusque dans l'enceinte des établissements, à l'origine d'une image très dégradée auprès des parents et des élèves, que des lycées ont pris les mesures qui s'imposaient. Dans ces situations, l'amélioration vise d'abord à rétablir les conditions élémentaires de sécurité, de sérénité dans l'établissement avant d'avoir des objectifs pédagogiques qui, pour leur part, s'inscrivent dans un temps plus long.

La sécurité est d'abord celle de l'accès et du régime des sorties, d'où les débats, souvent vifs autour de « la grille » d'entrée. Élément incontestable de sécurité reconnu même par les élèves et protégeant l'établissement des intrusions, la grille ou la porte polarise rapidement les débats sur les heures d'entrée, les tolérances face aux légers retards, la liberté d'entrer et de sortir que revendiquent des élèves majeurs ou près de l'être. La situation est rendue plus aiguë en cas de cité scolaire où le régime applicable aux élèves du collège influe sur les règles et procédures d'entrée applicables aux élèves du lycée.

3.1.6. Le fait générateur : les lycées ont une histoire

Outre la géographie, l'histoire est tout aussi déterminante pour comprendre la dynamique d'un lycée dans la durée. Sans aller jusqu'à parler d'un événement originel qui serait à la source de la réussite d'un établissement, force est toutefois de constater que bon nombre d'établissements à valeurs ajoutées positives ont connu dans leur passé des événements marquants qui ont infléchi leur histoire, inversé les tendances, enclenché une progression de leurs résultats et les ont conduits à s'interroger, à repenser leur mode de fonctionnement.

Les causes et circonstances peuvent en être multiples. Que ce soit la fusion d'un lycée général et technologique avec un lycée professionnel, la suppression ou l'ouverture de certaines séries ou spécialités, une mauvaise image du lycée qu'il s'agit de corriger, une situation dégradée qu'il importe d'inverser, la chute des effectifs qu'il convient d'enrayer, un choc (humain, climatique ou autre) ou bien encore l'annonce de valeurs ajoutées très négatives, sous l'effet de telles circonstances, la communauté éducative peut se ressaisir, aller de l'avant et mettre tout en œuvre pour faire de nécessité vertu.

Inversement, des lycées sans à-coups glissent insensiblement d'année en année vers une moindre réussite, sans en prendre véritablement conscience. Inapparente d'une année à l'autre, mise sur le compte de variations liées aux aléas du recrutement, la chute reste inaperçue pendant longtemps.

3.1.7. Les formations spécifiques porteuses

Indéniablement, certaines filières de formation « particulières » offertes dans un établissement influent sur la réussite des élèves. Il est clair qu'une série avec un fort taux de pression (telle que l'hôtellerie, l'aéronautique ou encore la filière technologique arts appliqués) accueille les élèves les plus motivés qui ont de meilleures chances de réussite ; la présence de ces filières spécifiques attirant souvent des élèves aux profils particuliers instaure au sein des établissements un climat favorable à la réussite de tous.

Soulignons également que des formations en lien avec les besoins locaux, telles que celles offertes par exemple dans un lycée des métiers de la filière bois dans l'est de la France, remportent un vif succès.

3.1.8. La concurrence entre établissements et l'image du lycée

Dans des secteurs où la concurrence est importante, l'image de l'établissement est déterminante. C'est elle qui va conduire les familles à mettre en place toutes sortes de stratégies pour obtenir le lycée souhaité.

Or, cette concurrence n'est pas nécessairement synonyme d'échec pour les élèves d'établissements moins attractifs. En effet, si les établissements ont conscience d'avoir à relever le défi d'une renommée préjudiciable, ils le font souvent en prenant à bras le corps les questions d'apprentissage et il est fréquent que les démarches et actions mises en place conduisent les élèves à la réussite.

Pour autant, certains lycées peinent à modifier leur image, même lorsque les résultats évoluent favorablement. Les réputations sont difficiles à changer, en particulier dans les grandes villes alors que les lycées situés dans de petites villes parviennent plus rapidement à faire reconnaître les progrès accomplis du fait de la proximité avec la population et du relais de la presse locale.

3.1.9. La difficile prise en compte de la marche du temps et de la réalité

Dans un lycée général et technologique de centre-ville, accueillant environ mille élèves, les enseignants parlent d'« image perdue ». N'ayant pas pris la mesure de l'évolution des profils d'élèves, ils se disent surpris : « Il faut sans arrêt motiver les élèves ». Ils évoquent une distance culturelle très importante « Nous ne parlons pas le même langage », alors que les conseillers principaux d'éducation observent que « plus que de vrais problèmes, comme partout, il y a surtout une nostalgie des professeurs » qui finalement les empêche de développer « une culture d'établissement pour prendre en charge collectivement les élèves avant que cela ne dégénère ; l'exclusion semble être la seule solution ».

Ce cas un peu extrême révèle la difficulté que rencontrent certains établissements, plutôt « tranquilles », à évoluer. La mission a constaté un clivage assez net entre d'une part les établissements que l'on pourrait qualifier de « nostalgiques », qui regrettent une époque parée rétrospectivement de bien des attraits et rejettent les mauvais résultats sur des causes extérieures (des filières qui n'attirent pas, le niveau des élèves à leur entrée au lycée, leur manque d'éducation, les IVAL mal conçus...) et d'autre part, les établissements qui, au contraire, accueillent les élèves comme ils sont, sans jugement de valeur, et mettent tout en œuvre pour faire réussir chacun au maximum de ses capacités tout en développant son ambition et sa confiance.

Cette distinction, sans être toutefois systématique, constitue aux yeux de la mission une ligne de partage entre les établissements aux valeurs ajoutées positives et négatives.

3.1.10. La polyvalence

Incontestablement la réussite se trouve partout, dans des lycées généraux, généraux et technologiques, professionnels ou bien encore polyvalents. Pour autant, la mission tient à souligner les effets souvent bénéfiques de la polyvalence des établissements. On pourrait citer en premier lieu une plus grande richesse offerte au parcours de l'élève qui peut passer d'une filière générale à une filière technologique ou professionnelle sans avoir à subir un changement d'établissement. À l'inverse, le passage de la voie professionnelle à la voie technologique, certes plutôt rare, est également rendu plus facile dans un établissement polyvalent. Il importe cependant de veiller à ce que dans la réussite d'un lycée polyvalent, la valeur ajoutée de la partie générale et technologique ne se construise pas en multipliant les réorientations vers la voie professionnelle : l'analyse comparée des valeurs ajoutées des deux voies de formation est à cet égard significative.

Un autre effet bénéfique est celui de l'esprit de tolérance et de respect qui se développe plus facilement dans ces établissements. Aux dires des personnes rencontrées, les élèves, habitués à voir certains de leurs camarades porter des vêtements propres à leur spécialité professionnelle, acceptent davantage la différence et parfois même la valorisent.

Un dernier effet bénéfique concerne les professeurs. Les établissements polyvalents à valeur ajoutée positive ont, en règle générale, une seule salle des professeurs, un seul conseil pédagogique, ce qui génère un enrichissement des réflexions pédagogiques compte tenu de la diversité des situations, des expériences professionnelles et des pratiques. Les professeurs travaillent ensemble, certains intervenant dans la voie professionnelle comme dans la voie générale et technologique. Une forme de cohésion s’instaure et peut se développer.

3.2. Une constellation de facteurs internes déterminants

Au cœur de la réussite des élèves se trouvent bien évidemment des personnes. Pour autant, ce ne sont pas seulement les individus eux-mêmes qui paraissent déterminants mais les relations entretenues au sein d'un même groupe ou bien les relations entre les différents groupes constitutifs de la communauté éducative.

3.2.1. L'équipe de direction

Comme cela été mentionné plus haut (2.1.1) la mission a davantage constaté un effet « équipe de direction » qu’un « effet chef d’établissement ».

Par « équipe de direction », nous entendons le chef d’établissement, son ou ses adjoints, le(s) chef(s) des travaux, le gestionnaire ou le gestionnaire comptable, auxquels il convient d’adjoindre les CPE, voire dans certains cas, la ou le secrétaire de direction ; en tout état de cause, son rôle n’est pas à négliger.

Dans les lycées à valeurs ajoutées positives visités, la mission a le plus souvent pu dialoguer avec des équipes de direction réellement constituées autour du chef d’établissement dans lesquelles la réflexion était conduite de manière collaborative, s’enrichissant des expériences et des regards des uns et des autres. La richesse des dialogues, la capacité à assumer les différences, parfois les divergences, et à en tirer profit, constitue un facteur positif. Dans ces situations, les messages portés au sein de l’établissement, qu’ils s’adressent aux enseignants, au pôle vie scolaire ou aux élèves, sont particulièrement cohérents, chaque membre de l’équipe pouvant s’en faire l’écho dans la gestion quotidienne comme dans l’élaboration de projets à plus long terme.

Le gestionnaire joue également un rôle déterminant. S’il comprend son rôle comme un rôle à enjeu pédagogique, il facilite la tâche des enseignants et contribue au bien-être de la communauté éducative, un des facteurs reconnus de réussite. Certains vont même jusqu’à observer des projets dans les classes ou être présents lors de la présentation des projets pour en comprendre l’intérêt pédagogique et pouvoir mieux juger de l’intérêt de financer telle ou telle action. C’est grâce à lui que des débats inutilement chronophages autour de la cantine et de la propreté des toilettes peuvent être évités. C’est aussi en grande partie grâce à lui que les agents peuvent prendre toute leur part à la mission éducative de l’établissement.

Les établissements à valeurs ajoutées positives se caractérisent presque tous par une équipe de direction qui partage les mêmes objectifs et qui sait faire émerger des valeurs communes, qui échange de manière constructive et n'a pas subi de changements trop fréquents en son sein. On peut mentionner ici deux contre-exemples d'établissements en difficulté qui ont changé pour l'un trois fois et pour l'autre cinq fois de proviseur en neuf ans. Car, s'il convient d'insister sur l'équipe, il n'en reste pas moins que l'absence ou les changements fréquents de chef d'établissement déstabilisent profondément une communauté éducative. Sont donc véritablement réinterrogés ici la formation et le mouvement des personnels de direction mais aussi ceux des gestionnaires.

Pour autant, l'« effet direction » ne peut pas à lui seul être décisif. Il est déterminant certes, mais seulement s'il se conjugue à une autre série de facteurs. Ainsi, dans un lycée visité l'évolution positive a été déclenchée par la conjonction de l'arrivée d'un nouveau proviseur et d'une fusion d'établissements, dans un autre par la conjonction d'un changement dans l'équipe de direction et d'un risque de fermeture d'une grande partie des formations, dans d'autres encore par la conjonction d'une nouvelle équipe de direction et de nouvelles organisations pédagogiques à l'occasion de la réforme des lycées.

3.2.2. Les professeurs

- **Paroles d'élèves sur les professeurs**

La mission a rencontré de très nombreux élèves : délégués de classe, élus au conseil d'administration, au CVL, au CAVL, élèves sans responsabilité particulière. Or, il a été frappant de constater à quel point leur discours sur les professeurs était positif, quels que soient l'établissement et les résultats. Certes, ils déplorent parfois le « chahut » et le désordre qui règnent dans certains cours, regrettant tout autant l'attitude des « élèves perturbateurs » que le « manque d'autorité » de certains professeurs. Pourtant, en règle générale, ils reconnaissent la qualité de l'enseignement reçu.

Des élèves d'un établissement dont les valeurs ajoutées étaient négatives, interrogés sur les points positifs de leur lycée, ont cité en premier lieu la qualité et la disponibilité de leurs professeurs, soulignant qu'ils sont accessibles à toute heure par messagerie électronique. Ils ont insisté sur leur propre manque de travail et exprimé leur sentiment d'être encouragés et aidés par leurs professeurs.

Une élève de terminale indiquait à la mission qu'en trois ans aucun professeur qu'elle questionnait n'avait prétexté un empêchement pour reporter leur entretien. Soulignons que de très nombreux adultes tiennent le même discours. Les parents ainsi que des proviseurs dirigeant des établissements à forte valeur ajoutée positive citent comme premier facteur de réussite l'investissement des équipes enseignantes.

On constate donc un discours quasi unanime : l'implication et l'investissement des professeurs sont soulignés partout et par tous. Un véritable hommage leur est rendu.

- **Le travail en commun des professeurs**

Lorsque l'on interroge les professeurs sur les facteurs de réussite d'un établissement, il n'est pas rare d'entendre des phrases de ce type : « Ici, tout le monde s'entend bien, nous sommes comme un groupe d'amis. » Or, la « bonne entente des professeurs » n'est pas un gage de la réussite des élèves.

La mission a par exemple rencontré des équipes qui s'entendaient bien mais qui n'échangeaient que rarement sur les pratiques pédagogiques ou sur les élèves. Les actions menées par les professeurs pouvaient être foisonnantes mais, non coordonnées entre elles, elles ne produisaient pas les effets positifs escomptés.

Il semblerait que, à l'instar de l'équipe de direction, l'effet « équipe de professeurs » eût des retombées plus bénéfiques que des actions isolées.

Les élèves du reste ne s'y trompent pas. « Ici, tout se sait, et tout de suite ». Les équipes soudées, qui s'informent mutuellement, se soutiennent (certains prenant les élèves de collègues dans leur classe lorsqu'un comportement est devenu difficile ou lorsqu'il faut réexpliquer), montent des projets en commun, se trouvent en grande majorité dans les établissements à valeurs ajoutées positives.

Il faut souligner le caractère souvent très informel du travail en commun et de la communication entre les enseignants. Parfois ressenties comme lourdes et peu réactives, les instances prévues à cet effet telles que le conseil pédagogique semblent moins porteuses que les communications par courriel, une salle des professeurs accueillante, des emplois du temps qui rendent possibles des temps d'échange impromptus, comme, par exemple, une pause méridienne suffisante, au moins une fois par semaine.

L'informel est cependant ambigu : il peut être le fruit d'ajustements pragmatiques et successifs au sein d'équipes habituées à travailler ensemble. C'est souvent l'argument avancé dans les petits établissements. L'informel est aussi le prétexte à ne pas se coordonner, à ne pas s'interroger, à laisser aller sur la lancée et à laisser se développer des pratiques et des attitudes divergentes.

Aux dires des personnes interrogées, les échanges entre professeurs et leur travail en commun portent essentiellement sur la gestion de classes, des cas individuels d'élèves, les projets et devoirs communs ainsi que sur l'accompagnement personnalisé. Des discussions de fond sur les méthodes et démarches pédagogiques semblent n'avoir lieu qu'à la marge.

L'accompagnement personnalisé, s'il fait souvent l'objet de discussion et de travail en commun, prend des formes très différentes, plus au moins conformes aux textes réglementaires et se réduit trop souvent, au-delà de la classe de seconde, à des travaux traditionnels simplement menés en groupes à effectifs réduits. La mission n'a pas pu constater de corrélation entre une forme particulière d'accompagnement personnalisé et des valeurs ajoutées positives. Toutefois, comme cela a déjà été évoqué dans ce rapport,

une véritable réflexion de fond sous-tendant la manière dont l'accompagnement personnalisé est mis en place se trouve fréquemment dans les établissements qui réussissent.

En tout état de cause, les établissements à valeurs ajoutées positives proposent des réponses diversifiées et localement adaptées à la difficulté scolaire et apportent ces réponses de manière collégiale et globale.

3.2.3. Place et fonction du pôle vie scolaire

Dans les établissements à valeurs ajoutées positives, les conseillers principaux d'éducation sont intégrés dans une équipe de direction élargie et notamment participent au conseil pédagogique, de façon à comprendre les orientations choisies et être en situation, lorsque nécessaire, de prendre le relais de façon cohérente avec les attitudes adoptées par les enseignants et les actions d'accompagnement mises en place. Dans ces établissements, les questions de vie scolaire sont l'affaire du plus grand nombre. On observe que cette intégration fructueuse des CPE et des professeurs en une même équipe est une étape souvent franchie dans les lycées qui fonctionnent bien et en constitue un point fort.

Dans d'autres établissements en revanche, le pôle vie scolaire semble œuvrer de manière déconnectée des autres intervenants. Au-delà de la gestion de l'équipe des surveillants, les conseillers principaux d'éducation (CPE) gèrent les retards et les absences des élèves, ainsi que les difficultés rencontrées par les professeurs face à l'attitude des élèves. Cependant, ce traitement s'effectue sans concertation avec les enseignants, tentés trop souvent de considérer que les problèmes de discipline ne sont pas de leur ressort, *a fortiori* si cela concerne l'attitude et le comportement des élèves en dehors de leur cours. On observe également un manque de rapidité dans la transmission des informations, concernant notamment des situations vécues par les élèves et pouvant influencer et expliquer leur comportement, mais aussi relativement aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans certaines disciplines, les alertes n'étant alors pas données suffisamment tôt.

On peut également noter dans bon nombre de lycées un désintérêt des professeurs pour les questions de vie scolaire. Un enseignant rapporte ainsi avoir observé avec étonnement, lors de la visite d'un autre établissement que le sien, que tous les membres de l'équipe éducative se préoccupaient de l'application du règlement intérieur, notamment en ce qui concerne le comportement des élèves dans les couloirs.

3.2.4. Les élèves, leur vie dans l'établissement et leur travail scolaire

- **Les élèves et la vie lycéenne**

Dans les lycées où la vie lycéenne est dynamique, les élèves en apprécient les actions et les mentionnent comme un des points favorisant leur bien-être au lycée. Toutefois, la mission a aussi pu observer des lycées à valeurs ajoutées positives où la vie lycéenne semblait largement perfectible.

Majoritairement, les professeurs n'accordent pas une importance primordiale à la vie lycéenne et même, dans bien des cas, estiment que les élèves passent trop de temps à des occupations non strictement scolaires aux dépens du temps qu'ils devraient consacrer au travail scolaire. Dans certains établissements à forte valeur ajoutée, c'est comme si la modestie de la vie lycéenne était une contrepartie de l'exigence scolaire.

La différence de point de vue entre enseignants et élèves est frappante car, si l'on en juge par l'ensemble des établissements visités, les établissements aux valeurs ajoutées positives se caractérisent en majorité par une vie lycéenne active toujours soutenue par des adultes impliqués, alors qu'elle l'est nettement moins dans les établissements à valeurs ajoutées négatives.

Cependant, quelle que soit la situation du lycée, la vitalité de la vie lycéenne est rarement mise en avant dans le discours sur la réussite. Sans doute cet état de fait est-il imputable au caractère protéiforme de la vie lycéenne et à sa propension à se loger là où on ne l'attend pas.

Dans certains établissements, les structures telles que le conseil de vie lycéenne (CVL) ou la maison des lycéens (MDL) fonctionnent mal. En effet, il est parfois difficile pour les élèves de s'engager de manière régulière quand les temps de trajet sont longs, les pauses méridiennes trop courtes ou inexistantes ou encore quand les périodes de stages en entreprises les éloignent pour un temps non négligeable du lycée.

Pour autant, on constate souvent dans ces établissements une belle vitalité de l'association sportive et une implication forte des élèves dans des actions ponctuelles (*infra* 3.2.5.) qui contribuent à développer un sentiment d'appartenance et à renforcer l'identité d'un établissement.

La vie lycéenne n'est que rarement totalement prise en charge par les élèves. Ils ont besoin du soutien des adultes (CPE, professeurs) pour ce qui est de l'impulsion et surtout de la logistique. Il n'en reste pas moins que les élèves prennent des initiatives, mais en utilisant plutôt des moyens qui leur sont familiers. Dans un établissement aux valeurs ajoutées négatives par exemple, les élèves ont créé des pages sur un réseau social, par classe, dont l'objectif est constituer un réseau d'entraide mis à disposition de tous.

Nous retrouvons ici une caractéristique déjà soulignée pour les enseignants : l'informel prend souvent le pas sur le formel. Sans doute faudrait-il réinterroger le rôle des différentes structures au regard des nouveaux modes de communication largement privilégiés par les jeunes générations d'enseignants et les élèves.

- **Les élèves et l'encadrement**

- **L'importance du contrôle des absences**

Dans de nombreux lycées désormais, l'information des parents concernant les retards ou absences de leurs enfants se fait par SMS, ce qu'ils disent apprécier. Ainsi, dès qu'un élève arrive après la fermeture des portes, ses parents en sont informés. Interrogés sur ce système, des élèves de toutes classes et voies de formation d'un lycée de banlieue parisienne ont observé que, s'il était bien sûr un peu dérangent d'être ainsi « pistés », il était également très intéressant d'être « cadrés » afin de garantir le sérieux de leurs attitudes, fût-ce contre leur tendance spontanée.

Dans d'autres cas moins favorables, la mission a perçu que l'homogénéité de traitement des absences des élèves par la vie scolaire et les professeurs n'est pas forcément acquise. Il a ainsi été rapporté que selon la filière à laquelle les élèves appartiennent, le seuil de tolérance des absences peut différer. Il s'agit bien évidemment en la circonstance d'une situation inacceptable, assurément guère propice à une égale dignité des voies de formation, risquant notamment d'entretenir des pratiques d'orientation fondées sur de mauvais arguments et des représentations biaisées.

- **Encadrement et autonomie : quel équilibre ?**

Selon les propos d'une infirmière, « les jeunes ont du mal à faire face au stress » et « moins de cadre génère un climat d'insécurité ». La même infirmière estime que « pour calmer l'angoisse, les jeunes se mettent à jouer à l'ordinateur et disent ensuite qu'ils n'ont plus le temps pour apprendre ».

Ces propos font ainsi parfaitement écho à ceux entendus par la mission lors d'un entretien avec des lycéens dont on pourrait dire qu'ils étaient assez éloignés de la culture scolaire. Dans cet établissement à valeur ajoutée positive, le cadre était très strict. Les élèves s'en sont dits satisfaits, expliquant que les règles les dispensaient d'efforts « parasites » (autorégulation pour les retards, les absences etc.) et les rendaient manifestement plus disponibles pour apprendre et se mettre au travail.

Pourquoi donc cet encadrement semble-t-il si souvent absent ou insuffisant dans les établissements ?

Les entretiens avec les différents acteurs rencontrés font ressortir essentiellement deux difficultés.

La première est liée au fait que, en dehors de heurts manifestes (*infra* 3.1.6.), les établissements fonctionnent selon des modalités rarement remises en question et n'ont pas une conscience exacte et synchrone des évolutions des élèves et du contexte général. Les établissements sans difficulté majeure peuvent donc persister dans des modes de

fonctionnement qui deviennent, au fil du temps, inadaptés aux élèves, la prise de conscience de leur évolution arrivant alors un peu tard.

La deuxième consiste à trouver le juste équilibre entre le développement de l'autonomie et la fermeté de l'encadrement.

- **Le travail scolaire des élèves**

Grâce à une sécurité assurée, à un cadre de vie au lycée formalisé, expliqué et respecté, les élèves expriment souvent leur satisfaction de pouvoir se consacrer à leur travail scolaire.

La mission a pu constater, malheureusement, que sur bien des points, les pratiques des professeurs ne sont pas harmonisées. Lors des rencontres avec différents groupes d'enseignants, ces derniers ont été souvent surpris de constater que, n'ayant pas défini de pratique commune, ils ont des attitudes diverses que ce soit pour la gestion des retards, vis-à-vis d'un travail non rendu ou encore relativement à l'évaluation et la notation des élèves.

La question des devoirs et travaux donnés aux élèves est un indice de la « stimulation » pédagogique des élèves, de la régularité du travail qu'ils effectuent, mais aussi de la cohérence des pratiques des différents professeurs. Elle se révèle être un facteur assez clivant entre lycées à valeur ajoutée positive et lycées à valeur ajoutée négative.

Les devoirs en temps limité, surveillés, organisés régulièrement, inscrits dans l'emploi du temps sont un élément de cadrage et d'entraînement efficace des élèves dans plusieurs lycées à valeur ajoutée positive, notamment en zone difficile, apprécié des élèves comme des parents. Structurant le rythme de travail, entraînant les élèves aux épreuves, incitant les professeurs à concevoir des sujets communs, ces devoirs sont un des points forts explicitement affichés par certains lycées ayant les meilleures performances et identifiés par la mission comme contribuant à l'obtention de leurs bons résultats.

En revanche, il existe des cas assez nombreux dans lesquels le travail donné aux élèves est relativement faible, de l'aveu même des élèves. Un élève a déclaré à la mission : « On n'a jamais de travail. Cette année, je n'ai même pas acheté d'agenda. ». On constate aussi une forme de renoncement de la part de certains professeurs devant le risque qu'un grand nombre d'élèves ne rendent pas les travaux demandés. Face à cette situation de devoirs non faits, la réaction de l'établissement est significative et déterminante : systématiquement interrogés par la mission au cours des entretiens qu'elle a conduits, les professeurs reconnaissent souvent que la réaction est variable selon les uns et les autres, découvrent même au cours des rencontres avec la mission l'attitude qui est celle de leurs collègues : certains attribuent un zéro, d'autres accordent un délai supplémentaire, beaucoup « bricolent » des solutions de compromis, parfois baissent les bras. De plus, le recours très fréquent à des textes et documents copiés sur internet décourage bon nombre d'enseignants à donner des devoirs en temps libre. La mission a même rencontré un professeur de philosophie ne donnant plus de dissertation à faire en temps libre pour cette raison, au rebours des consignes explicites des corps d'inspection. La réduction des travaux à

faire chez soi devrait avoir au moins pour contrepartie l'organisation de devoirs réalisés au lycée. Cependant, là encore, lorsque la cohérence des actions au sein de l'établissement est faible, ces devoirs sont organisés de façon variable. Sans avoir toujours la régularité souhaitable, ils peuvent également concerner plus ou moins les différentes séries.

Cette question du travail donné aux élèves paraît donc à la mission très révélatrice de la cohésion des équipes enseignantes certes et, bien au-delà, de l'ensemble d'un établissement. Elle est aussi un élément qui renforce la confiance des familles envers l'établissement. Elle est surtout un élément essentiel de la formation des élèves et de la vérification des acquis. Elle ne saurait donc être laissée à l'initiative de chacun et varier selon les classes, les disciplines, les professeurs mais devrait faire l'objet d'une réflexion et d'un traitement collectifs.

Il n'est pas étonnant dès lors, qu'elle se révèle être une ligne de partage assez nette entre les lycées à valeur ajoutée positive et ceux à valeur ajoutée négative vus par la mission.

3.2.5. Du bal, de l'élégance et des talents... des rites réinventés

Connaissant l'existence dans certains lycées de manifestations diverses ressemblant à la réinvention de pratiques ou de rituels qui semblaient révolus, la mission ne s'attendait pas à ce qu'il y en eût autant, sous des formes aussi différentes et vivaces, et qu'elles soient autant appréciées des élèves.

Le bal de fin d'année pour les terminales, le bal du printemps, le carnaval du lycée, la journée de l'élégance, le concours d'élégance, le concours d'éloquence, la soirée des talents, la remise des diplômes, officielle et festive, la fête des 18 ans, co-présidée par le maire et le proviseur, temps forts religieux dans les établissements privés... la liste est longue et, visiblement, ces pratiques se développent. Les commentaires qui les décrivent mettent tous en avant leur caractère fédérateur au sein d'une communauté éducative. Elles donnent également l'occasion aux élèves de faire preuve d'autonomie et de développer des compétences civiques car ils jouent souvent un rôle important dans leur organisation. À travers elles, les lycéens se forment aussi aux usages, aux attitudes et aux comportements sociaux, qui pour être ritualisés, n'en sont pas moins constitutifs de toute vie en société.

Certains lycées polyvalents ayant institué une journée de la tenue professionnelle constatent que celle-ci incite les élèves en voie technologique ou générale à s'habiller différemment et que, ces jours-là, les élèves se comportent mieux.

Indices ou leviers de cohésion, sans doute les deux, il est à noter que ces pratiques sont particulièrement installées dans des établissements à valeur ajoutée positive.

3.2.6. L'équipe de direction, la vie scolaire, les enseignants, les élèves, les parents... « Ensemble pour réussir »

Cette devise, « Ensemble pour réussir », a été choisie comme en-tête du projet d'établissement d'un lycée visité. Elle a été citée à maintes reprises lors des entretiens, quels que soient les groupes concernés, preuve s'il en est de l'écho qu'elle trouve au sein de cette communauté éducative où les agents aussi jouent un rôle éducatif.

Elle paraît bien correspondre à la réalité des établissements à valeurs ajoutées positives, dans lesquels tous les acteurs agissent non seulement en commun mais aussi de concert pour conduire les élèves à la réussite. Dans un établissement visité, la mission a pu constater l'efficacité en termes de suivi des élèves de ce que le chef d'établissement appelle « le tiercé gagnant » : il s'agit d'une équipe constituée du proviseur ou de l'un de ses adjoints, du conseiller principal d'éducation qui suit la classe et du professeur principal.

Dans ces établissements, les enseignants apprécient la liberté d'initier qui leur est laissée et le rôle de « facilitateur de projet » du proviseur ainsi que le sentiment « d'être suivis » et soutenus par l'équipe de direction. De fait, l'importance du chef d'établissement ne signifie pas omnipotence et omniprésence : ce qui compte c'est de créer un climat de confiance, de susciter un esprit d'initiative, de soutenir les initiatives, de créer les conditions permettant aux enseignants de conduire les apprentissages et de les faire adhérer au projet éducatif. En quoi la direction n'est pas antinomique avec la liberté pédagogique des professeurs.

Il est à noter que, dans ces établissements, le travail d'équipe est particulièrement présent pour les classes de seconde qui bénéficient d'une attention particulière : « Il nous faut un an pour les former à nos exigences. Les problèmes que nous avons en première sont avec des élèves qui arrivent d'ailleurs. »

Dans ces établissements, tous les adultes sont susceptibles d'apporter de l'aide aux élèves qui en sont conscients : en accompagnement personnalisé, en soutien (régulier ou à la demande), à la fin du cours, dans la pause méridienne, par courriel, auprès des professeurs, auprès des CPE et des assistants d'éducation (recrutés sur profil pour couvrir tous les champs disciplinaires), des infirmières, des assistantes sociales, des conseillers d'orientation-psychologues. Certains établissements ont même mis en place des lieux d'écoute animés par des personnes différentes (personne recrutée à cet effet dans un établissement privé, assistants d'éducation ou bien même des élèves formés à la gestion de conflits) et prenant des noms différents : point écoute, cellule de médiation, cellule de veille...

Dans ces établissements, les élèves osent demander de l'aide car ils ont confiance en l'adulte : « Ils ne nous laissent jamais tomber et font tout pour qu'on réussisse. »

Dans un des lycées visités, les élèves de terminale bénéficient même d'une semaine délocalisée de révision pour le baccalauréat. À l'initiative d'un de leurs professeurs, ils partent une semaine et révisent environ six heures par jour – ce qui, de leur propre aveu,

serait pour beaucoup irréalisable chez eux, pour diverses raisons : manque de volonté, d'accompagnement, de lieu propice au travail.

Tous les moyens sont utilisés pour maintenir les liens avec les familles : SMS, messagerie électronique, téléphone. L'un des plus fréquemment employés est la remise des bulletins en mains propres. Même si les observations de la mission ne permettent pas d'établir un lien systématique entre les valeurs ajoutées et la présence marquée des familles dans un établissement, ce souci de leur ouvrir le lycée est essentiel. Mieux accueillir les parents, davantage les informer, souvent les associer, autant d'actions qui confortent l'image de l'établissement et favorisent l'adhésion des familles à ses orientations.

3.3. La cohésion des équipes et la cohérence qui en découle

Un établissement est une forme de « corps collectif » composé d'entités diverses dont le dysfonctionnement d'une seule d'entre elles ne met pas en péril nécessairement et immédiatement son équilibre ni sa performance. Les faiblesses d'une des parties sont souvent compensées par une autre, dans une forme d'autorégulation.

Pour autant, il ne faut pas oublier que le lycée français est marqué par de multiples distinctions ou segmentations : distinction entre les voies de formation (générale, technologique, professionnelle), entre les séries (et leur « hiérarchie »), entre les disciplines, entre les fonctions d'enseignement, de vie scolaire, de documentation, assurées par des personnels différents, de fonctionnement, d'entretien et de maintenance assuré par les TOS, entre les corps de fonctionnaires, etc. Segmentation qui peut conduire à une fragmentation à laquelle il faut ajouter la liberté pédagogique souvent comprise comme strictement individuelle. Comment s'étonner dès lors si la cohésion n'est pas spontanée ? Loin d'être donnée, elle est donc toujours à construire alors qu'elle est déterminante. C'est dire si un lycée n'a pas d'emblée son unité. Pour qu'il y accède, encore faut-il :

- une capacité de la direction à créer, à susciter, à encourager ;
- une cohésion entre la direction et l'ensemble des équipes enseignantes, entre les équipes enseignantes elles-mêmes ;
- une cohésion entre l'enseignement et la vie scolaire ;
- une cohésion en matière de sanctions, dans l'application des règles, dans l'attitude vis-à-vis des élèves ;
- une cohésion nourrie par la polyvalence de l'établissement qui ne soit pas que juxtaposition ou fusion administrative ;
- une cohésion pédagogique s'exprimant à travers les progressions pédagogiques, les travaux et devoirs donnés aux élèves et leur évaluation.

Autant de points que la mission a pu voir à l'œuvre dans bien des lycées à valeur ajoutée positive.

Si la cohésion apparaît comme un facteur déterminant, l'élément moteur de cette cohésion peut varier d'un lycée à l'autre.

3.3.1. La cohérence, harmonie ou chimère ?

Dans un lycée polyvalent à valeurs ajoutées positives, situé dans un quartier réputé difficile, la cohérence des propos tenus par tous les interlocuteurs rencontrés est remarquable et significative. À la question des facteurs de réussite, tous, y compris les agents, la gestionnaire ou encore l'infirmière, mentionnent les devoirs en temps limité, les voyages ou encore la journée « élégance ». Les élèves sont convaincus de l'intérêt de se former et pas seulement de préparer le baccalauréat, écho d'une préoccupation portée par les professeurs. Enfin, tous les membres de l'équipe éducative sont concernés par le respect du règlement intérieur et une belle harmonie existe entre les interventions des uns et des autres.

À l'opposé de la situation précédente que l'on pourrait presque considérer comme exemplaire, l'adjointe du proviseur d'un lycée général et technologique, à valeurs ajoutées négatives depuis plusieurs années, souligne que « la meilleure image du lycée serait peut-être celle d'une gargouille de pierre qui trône dans ses jardins dont la tête, les membres, le corps sont disparates et sans harmonie ». Et en effet, dans cet établissement, la mission a observé des équipes qui s'ignorent, voire expriment une méfiance dans certains cas ou du ressentiment les unes envers les autres (enseignants envers les CPE, enseignants envers la direction...), mais aussi des difficultés au sein mêmes des équipes : des CPE qui peinent à s'accorder sur leurs pratiques respectives, deux documentalistes qui peinent également à s'entendre.

3.3.2. Les multiples facettes de la cohérence

La question de la cohérence est centrale au sein des établissements et fortement corrélée aux valeurs ajoutées positives.

La cohérence se situe tout d'abord dans l'adéquation entre le discours et les actes. Il est bien connu en matière d'éducation, que rien n'est plus contreproductif qu'une promesse, un engagement ou une menace non tenus.

Elle se situe ensuite dans les discours des différents acteurs. Un discours partagé par tous, de la direction aux professeurs en passant par la vie scolaire et les agents, par exemple sur le respect du règlement intérieur, favorise l'appropriation des règles de vie commune par les élèves et contribue à la réussite. À *contrario*, un défaut de cohérence apparaît fréquemment dans les lycées à valeurs ajoutées négatives.

La cohérence des pratiques est également fondamentale, comme cela a été évoqué à propos du traitement des retards et des travaux donnés aux élèves. Les divergences de pratique des professeurs dans ces domaines amènent un certain nombre d'élèves à adapter leur

comportement à ceux des enseignants, avec pour conséquence, un engagement déséquilibré de leur part selon les disciplines concernées et donc des résultats inégaux.

Cette mise en cohérence des attitudes des professeurs est une étape difficile à franchir car elle suppose de dépasser la tendance forte de beaucoup à agir de façon autonome, en minimisant l'importance de l'appartenance à une équipe ou la difficulté à rompre solitude et isolement.

Soulignons également l'importance de la cohérence dans la gestion des projets. Comme il a été dit précédemment, ce sont bien les projets conçus de manière collaborative et coordonnée qui produisent les meilleurs effets en terme de réussite des élèves et de cohésion des équipes.

Ce sont dans les lycées où l'ensemble de la communauté éducative, et pas seulement le pôle vie scolaire, cherche à agir de concert pour le suivi et le traitement stricts des retards et absences, où existe une application juste et équitable des sanctions en cas de manquements au règlement intérieur, que les effets sont les plus convaincants.

Tout l'intérêt d'une élaboration collaborative du règlement intérieur apparaît ici, collaboration impliquant non seulement les acteurs de la communauté éducative du lycée mais aussi les élèves et leurs parents. Il s'agit de construire un discours commun, gage de cohésion, où les notions d'autonomie, de respect des règles, et des autres au sein d'une communauté sont rappelées et circonscrites.

3.4. Les leviers pour améliorer les performances de l'établissement

3.4.1. La nécessité d'un pilotage adapté aux réalités de l'établissement

Les textes réglementaires prévoient désormais des marges de manœuvre en matière d'organisation pédagogique des enseignements comme pour la mise en place de certains dispositifs, permettant alors une adaptation à la situation locale et aux besoins des élèves tels que les équipes pédagogiques les analysent. Cette appropriation par les équipes de chaque lycée doit être encouragée et soutenue. Car il importe de faire confiance au professionnalisme des professeurs. Une telle souplesse et latitude de mise en œuvre peut se révéler porteuse de résultats et gagnerait à être développée.

3.4.2. Une impulsion nécessaire

La question porte sur la manière d'inciter les enseignants à sortir de leurs démarches souvent solitaires et à se mobiliser dans une dynamique d'analyse des situations et de réflexion sur leurs pratiques au sein d'une équipe. Or le changement suppose l'abandon de certaines habitudes et un effort d'appropriation de nouvelles approches alors que les effets positifs d'un changement ne peuvent se ressentir que dans un deuxième temps.

Dans ces conditions, on perçoit nettement le besoin d'une impulsion forte pour rompre un équilibre installé qui peut confiner à l'immobilisme. L'adhésion d'une partie significative des professeurs est alors indispensable et un groupe de professeurs peut même être à l'origine de ce changement. Pour autant, si tout ne peut pas et ne doit pas émaner de l'équipe de direction, sa fonction de catalyseur reste déterminante. Dans plusieurs lycées, la mission a rencontré des professeurs prêts à réfléchir collectivement aux évolutions nécessaires sans se décider à s'y engager faute d'une direction qui assume cette fonction d'impulsion et de pilotage. S'il s'agit de vaincre la résistance au changement, il s'agit également de convaincre et non de contraindre, d'amener les équipes à construire collectivement afin d'impliquer l'ensemble des acteurs dans un même élan et de mettre au jour les avantages d'un travail collaboratif. La difficulté réside ainsi dans le besoin de fédérer en évitant les prescriptions et en favorisant le plus possible l'émergence de propositions d'un groupe. Un des moyens utilisés les plus féconds est la diffusion de responsabilités au sein de tout l'établissement afin de faire en sorte que le maximum de personnes travaillant au lycée aient des responsabilités.

3.4.3. La formation des cadres et le mouvement des chefs d'établissement

Tout cela montre l'importance croissante de la composante managériale dans la formation des personnels d'encadrement compte tenu de la part d'autonomie conférée aux établissements. Les chefs d'établissements et leurs adjoints doivent apprendre à piloter de manière souple mais déterminée : indiquer la direction, expliciter le sens des évolutions, fédérer les équipes, donner envie de changer en permettant aux acteurs de s'approprier les changements sans les leur imposer, si possible, mais en impulsant néanmoins avec détermination. Ce mode de pilotage s'inscrit dans un temps supérieur à trois ans et demande une certaine stabilité des équipes de direction. Comment ne pas rappeler, une fois de plus, qu'il est souhaitable que tous les membres d'une équipe de direction ne mutent pas en même temps, ce qui, hélas, se produit parfois et déstabilise les établissements.

3.5. Une conjonction de facteurs favorables à la réalisation de valeur ajoutée

Dans cette recherche des facteurs de valeur ajoutée des lycées, la mission n'a pas dégagé un facteur qui l'emporterait sur tous les autres. L'idée même d'un facteur clé ouvrant à la réussite ne lui paraît pas pertinente. Car jamais un facteur n'est à lui seul décisif : c'est toujours une conjonction de facteurs qui s'allient, se renforcent mutuellement, qui peut expliquer la valeur ajoutée d'un établissement. Cette conjonction est elle-même variable selon les lycées. Il n'y a pas de conjonction modèle, pas de conjonction standard. Il y a des modèles différents dans la construction de la réussite des élèves.

Cette première conclusion ressort nettement du panorama d'ensemble que l'on peut établir sur la base des soixante-et-onze analyses distinctes résultant des visites de lycées. Semblable vue globale, présentée sous forme de tableaux dans les pages suivantes, permet également de tenter de répondre à la question centrale posée à la mission : est-il possible de déterminer les facteurs qui contribuent le plus à la valeur ajoutée des lycées ?

3.5.1. Plusieurs constats peuvent être établis

- **Une cohérence apparaît.** Les missions conduites sur place concluent à l'existence de nombreux facteurs qui jouent très positivement dans les lycées dont la valeur ajoutée est estimée positive par les IVAL. Inversement les visites mettent en évidence différents facteurs, parfois même nombreux, dont l'effet est jugé négatif dans les lycées où la valeur ajoutée est estimée très négative par les IVAL ¹⁹.
- **Un trait dominant se dégage.** La valeur ajoutée, qu'elle soit positive ou négative, ne peut pas être imputée à un seul facteur. L'analyse d'un lycée montre qu'il a toujours des points forts tandis que d'autres facteurs, qui peuvent être jugés importants ailleurs, jouent un moindre rôle ou ont un effet moins déterminant. Cependant, les lycées à forte valeur ajoutée sont ceux qui mobilisent une grande variété de facteurs favorisant la réussite des élèves. Si cette conjonction de facteurs favorables est spécifique à chaque lycée, nombre d'entre eux sont assez largement communs aux différents lycées.
- **Le caractère déterminant de certains des facteurs observés se trouve affirmé.** En effet, les facteurs qui jouent fortement en faveur de la réussite dans les lycées à valeur ajoutée positive sont également ceux que l'on retrouve dans une efficacité inversée dans les lycées à valeur ajoutée négative. C'est notamment le cas de « l'effet direction », de la cohésion des équipes, de la forte articulation entre la vie scolaire et l'enseignement, de l'organisation pédagogique et de son adaptation à la situation de l'établissement, de l'intensité de la réflexion pédagogique, autant de points forts des lycées à valeur ajoutée positive qui sont souvent les points les moins assurés des lycées à valeur ajoutée négative.
- **Une convergence se dessine entre LEGT et LP.** En grande partie, les facteurs qui contribuent le plus à la valeur ajoutée sont assez semblables dans les différents types de lycées.

3.5.2. Une analyse globale peut être proposée quant aux facteurs les plus déterminants

Au-delà de l'analyse de chacun des établissements, il apparaît que les lycées à forte valeur ajoutée sont ceux qui réussissent à conjuguer, dans leur action propre, des facteurs de réussite dans plusieurs grands domaines.

Ces lycées parviennent d'abord à se construire en tant qu'ensemble uni autour d'un projet pédagogique. Un dénominateur commun aux établissements à valeurs ajoutées positives apparaît nettement, alors qu'il fait souvent défaut dans ceux à valeurs ajoutées négatives. Il s'agit de l'engagement d'équipes fédérées autour d'un projet éducatif partagé, qu'elles se sont approprié et qu'elles font vivre, mettant en évidence une réelle cohésion de groupe. La

¹⁹ Ceci vaut pour la quasi-totalité des établissements, à l'exception de quelques cas : un, voire deux LEGT à valeur ajoutée négative dont l'analyse laisserait attendre une meilleure « performance », un LP à valeur ajoutée positive dont l'analyse montre cependant bien des faiblesses ; un LP à valeur ajoutée négative dont l'analyse souligne bien des points forts dans son action. Les valeurs ajoutées de plusieurs de ces lycées ont d'ailleurs nettement évolué entre 2013 et 2014.

cohérence au sein des différentes composantes de l'action éducative est alors au rendez-vous, au bénéfice des apprentissages et de la réussite des élèves. Le rôle de la direction y est évidemment déterminant, ce qui signifie que la direction en tant que fonction institutionnelle y est assurée, que son autorité sait s'y faire reconnaître, que la direction sait aussi donner, concrétiser, porter le sens d'une action collective. Sans verser dans un unanimité artificiel ni se priver de la richesse des différences individuelles, ces lycées savent s'organiser autour de leur mission d'enseignement et d'éducation assumée collectivement.

Le dynamisme de l'action pédagogique s'y affirme comme le montre l'importance de plusieurs des facteurs relevés dans ces lycées. La valeur ajoutée y résulte d'abord d'une volonté affirmée de prendre en compte les difficultés des élèves et d'y apporter concrètement des réponses par le recours à une variété de formes d'accompagnement des lycéens. Il est remarquable que ce facteur soit explicitement relevé dans tous les LEGT et dans la très grande majorité des LP visités. Une forte attention est portée à l'organisation pédagogique comme à son adaptation à la situation particulière de l'établissement, la vitalité des projets pédagogiques y est réelle, la réflexion pédagogique trouve à s'incarner. La réalité et la régularité du travail donné aux élèves se conjuguent avec un degré d'exigence affirmé.

La qualité de la vie au lycée est une priorité qui s'exprime à travers la cohérence qui existe entre la vie scolaire et l'enseignement, elle se traduit par des conditions de vie appréciées des lycéens comme des personnels du lycée et un climat scolaire apaisé. La discipline y est assumée, la sécurité y est assurée, la réactivité aux absences est forte. La vie lycéenne peut se développer sous des formes extrêmement variées.

Les lycées à valeurs ajoutées positives savent aussi être des lycées inscrits dans la cité et leur environnement. L'ouverture du lycée aux parents, l'ouverture culturelle et internationale, les relations avec les partenaires institutionnels sont, pour plus de la moitié des lycées visités, un des points forts de leur action.

Deux autres facteurs structurels favorisent également la valeur ajoutée des lycées, la polyvalence et, évidemment, la gamme des formations qu'ils offrent jointe à l'attractivité qu'elle engendre.

Tous ces facteurs ne jouent pas de façon très différente en lycées généraux et technologiques et en lycées professionnels.

Cette vision globale confirme que d'autres facteurs, s'ils ne sont pas les plus systématiquement relevés, marquent néanmoins une très nette ligne de partage entre lycées à valeur ajoutée positive et lycées à valeur ajoutée négative. C'est le cas de la préparation au post-bac, particulièrement en LEGT, de la place de l'innovation et des expérimentations.

La concurrence avec d'autres établissements, si elle constitue parfois une donnée de contexte pour certains lycées à valeur ajoutée positive, montre bien par là même, qu'elle ne saurait être une difficulté insurmontable et préjudiciable à la réussite.

En conclusion, s'il n'existe assurément pas de facteur clé, il est également vain de chercher une méthode garantie pour assurer la réussite du plus grand nombre au meilleur des capacités de chacun. Loin d'être décevant, ce constat est en soi plutôt satisfaisant en ce qu'il rappelle la diversité, la richesse et parfois même l'originalité des projets éducatifs élaborés en réponse à des situations variées et mis en œuvre par des équipes aux profils et compétences multiples, loin d'être uniformes. Si ce qui compte le plus est en définitive l'attention portée aux élèves et la cohésion des adultes, c'est aussi le rappel que la réussite d'un lycée est d'abord celle d'une institution humaine qui a pour fin une mission éducative.

Il est à noter que les projets éducatifs, même partagés, aboutissant à des valeurs ajoutées positives font apparaître deux choix sensiblement différents en terme d'objectif du cycle terminal. Certains sont très clairement focalisés sur la réussite au baccalauréat alors que d'autres affichent nettement le souci d'une préparation au post-baccalauréat, qu'il s'agisse de poursuite d'études ou de parcours professionnels ultérieurs. Cette dichotomie des choix pointe une limite des indicateurs de valeur ajoutée, liée à leur conception. Si des valeurs ajoutées positives révèlent de façon évidente de bons taux de réussite et d'accès au baccalauréat, elles ne mesurent rien de la préparation à l'après-baccalauréat. Ce point sera repris et développé dans la partie suivante.

Les tableaux 1 à 4 permettent de visualiser la contribution de différents facteurs à l'explication de la valeur ajoutée. En ligne se lit le profil de chaque lycée, en colonne l'importance de ce facteur dans les lycées de l'échantillon. Tous les lycées vus par la mission sont présentés en quatre tableaux : les LEGT à valeur ajoutée positive, les LEGT à valeur ajoutée négative, les LP à valeur ajoutée positive, les LP à valeur ajoutée négative.

Le tableau 5 présente la fréquence de chacun des facteurs dans les lycées vus par la mission. Il indique le pourcentage des lycées où ce facteur joue un rôle déterminant, soit au titre de point fort soit au titre de point faible. Ainsi, l'effet direction joue dans les LEGT à valeur ajoutée positive un rôle très positif dans 78,3 % des lycées et est un facteur négatif dans 4,3 % d'entre eux ; dans les LEGT à valeur ajoutée négative, ce facteur joue un rôle positif dans 33,3 % des lycées et est un point faible dans 53,3 % d'entre eux.

Légende des tableaux 1 à 4 :

- En vert** : ce facteur de réussite joue fortement dans le lycée
- En bleu** : facteur jouant positivement mais sur une partie du lycée seulement
- En jaune** : ce facteur de réussite est présent mais a un effet neutre
- En rouge** : ce facteur de réussite est mal assuré ou joue négativement
- En blanc** : ce facteur n'a pas de rôle notable

Quelques cas particuliers :

- Effet polyvalence

- En vert** : la polyvalence est réelle, fonctionnelle et n'est pas seulement administrative mais source d'une dynamique interne
- En jaune** : la polyvalence n'apporte rien de notable
- En rouge** : la polyvalence se traduit par une juxtaposition de deux lycées en un, sans aucune dynamique, avec des valeurs ajoutées contrastées en voies GT et voie professionnelle.

- Offre de formation

- En vert** : le lycée a des formations attractives, une offre de formation cohérente, des taux de pression importants, des formations avec débouchés
- En jaune** : offre de formation sans caractère distinctif
- En rouge** : le lycée n'a pas de formations lui conférant un attrait particulier, voire des formations sans grand débouchés, faibles taux de pression

- Concurrence

- En vert** : le lycée n'est pas en situation de concurrence forte
- En jaune** : la concurrence n'est pas un facteur identifié comme jouant un rôle
- En rouge** : le lycée est en situation de forte concurrence

- Bâtiments / équipements

- En vert** : les bâtiments et leur agencement, les équipements sont de qualité
- En jaune** : bâtiments et équipements ne semblent pas jouer un rôle particulier
- En rouge** : les bâtiments ou équipements sont un point faible du lycée

- Taille des divisions et groupes

- En vert** : divisions et groupes moins chargés qu'en moyenne
- En jaune** : divisions et groupes à effectifs moyens
- En rouge** : divisions et groupes plus chargés qu'en moyenne

Sur le tableau 5; les couleurs indiquent les facteurs particulièrement fréquents, **en vert** au titre de facteur positif, en **rouge** au titre de facteur négatif

Tableau 4 : LP à valeur ajoutée NÉGATIVE

Polyvalents GT + pro	effet direction	effet cohésion équipe	effet positif polyvalence	offre de formation attrait, cohérence	concurrence carte bassin	vie scolaire et cohérence avec enseignement	discipline assumée, sécurité assurée	surveillance, réactivité aux absences	organisation pédagogique (AP, etc.)	devoirs et travail donnés aux élèves	réflexion pédagogique (conseil, pédagogique)	vitalité projets pédagogiques	innovation, expérimentation	prise en compte difficulté des élèves	exigence vis-à-vis élèves	stabilité corps enseignant	taille des divisions/groupes	qualité bâtiment	qualité équipement	cadre conditions de vie	vie lycéenne	ouverture culturelle / sorties / voyages	relations avec parents	relations avec partenaires institutionnels	relations avec partenaires professionnels	info orientation prépa post-bac	communication interne	travail sur image du lycée	histoire du lycée / point d'inflexion
LPO	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red
LPO	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red	White	Yellow	Red	Yellow	White	White	Red	White	Yellow	Red	Green	Red	Red	White	Yellow	White	Red	Red	Red	White	Red	White	Green
	Red	Red	White	Yellow	White	Red	Red	Red	Red	White	Red	White	White	Red	White	White	White	White	White	White	Red	White	White	White	White	Red	White	White	White
LPO	Green	Green	Green	White	Green	Yellow	Green	Green	White	Green	Red	White	White	White	White	Green	White	White	White	Green	White	White	Yellow	White	White	White	White	White	White
LPO	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow	White	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	White	White	White	White	Green
	Red	Yellow	Red	Yellow	White	Red	White	Red	Red	White	Yellow	Yellow	White	White	White	Green	White	White	White	Green	White	White	Red	Red	White	Yellow	Red	White	White
	Yellow	Red	White	Red	Red	Yellow	White	Green	Red	Red	Red	White	Green	Yellow	Yellow	Green	White	Green	Green	Yellow	Red	White	Red	Yellow	Yellow	White	White	Green	White
LPO	Green	White	Green	White	Yellow	White	White	White	Green	White	White	White	White	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Red	Green	White	Green	Green	Green	White	Green	Green
	Red	Red	Red	Red	White	Red	Red	Green	Red	Red	Red	White	Red	Red	White	Yellow	White	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red	Green	White	Red	Red	Yellow
	Red	Red	White	White	Yellow	Red	Red	Red	Red	White	Green	Red	Red	White	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	White	White	White	White
	Red	Red	Red	Red	White	Red	White	Red	Red	White	Red	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White	White
	Red	Red	White	White	Yellow	Red	Red	Red	Red	White	Red	White	White	White	Red	Yellow	Green	White	Green	Green	White	White	Red	Green	Green	White	White	White	White
	Red	Red	Red	White	Red	Red	White	Red	Red	White	Red	White	White	White	Red	Yellow	Green	White	Green	Green	White	White	Red	Green	Green	White	White	White	Red
	Red	Red	White	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red	White	Red	White	White	White	Red	Green	Green	White	Green	Green	White	White	Red	Green	Green	White	White	White	Yellow

Tableau 5 : importance des facteurs déterminants dans l'ensemble les lycées visités

	LEGT à valeur ajoutée positive		LEGT à valeur ajoutée négative		LP à valeur ajoutée positive		LP à valeur ajoutée négative	
	Facteurs positifs	Facteurs négatifs	Facteurs positifs	Facteurs négatifs	Facteurs positifs	Facteurs négatifs	Facteurs positifs	Facteurs négatifs
Un effet direction	78,3%	4,3%	33,3%	53,3%	61,1%	11,1%	26,7%	46,7%
Un effet cohésion des équipes	69,6%	0,0%	20,0%	66,7%	66,7%	5,6%	13,3%	60,0%
Un effet positif de la polyvalence réelle du lycée	52,2%	0,0%	6,7%	20,0%	33,3%	0,0%	13,3%	33,3%
L'offre de formation, son attrait et sa cohérence	69,6%	8,7%	13,3%	26,7%	33,3%	11,1%	6,7%	26,7%
La concurrence entre établissements, la carte et le bassin de formation	13,0%	43,5%	0,0%	46,7%	16,7%	22,2%	6,7%	13,3%
La vie scolaire et sa cohérence avec l'enseignement	69,6%	4,3%	6,7%	60,0%	55,6%	11,1%	6,7%	66,7%
La discipline assumée et la sécurité assurée	69,6%	0,0%	40,0%	13,3%	77,8%	0,0%	6,7%	40,0%
La surveillance et la réactivité aux absences	65,2%	0,0%	26,7%	33,3%	61,1%	0,0%	13,3%	33,3%
L'organisation pédagogique, son adaptation aux situations	60,9%	8,7%	20,0%	60,0%	72,2%	5,6%	13,3%	66,7%
La réalité et la régularité des devoirs et du travail donné aux élèves	56,5%	0,0%	13,3%	26,7%	16,7%	5,6%	13,3%	26,7%
L'intensité de la réflexion pédagogique	56,5%	0,0%	13,3%	46,7%	44,4%	0,0%	6,7%	66,7%
La vitalité des projets pédagogiques	60,9%	0,0%	13,3%	6,7%	61,1%	0,0%	20,0%	6,7%
L'innovation, les expérimentations conduites dans le lycée	26,1%	4,3%	6,7%	20,0%	16,7%	0,0%	6,7%	40,0%
La prise en compte des difficultés des élèves	100,0%	0,0%	26,7%	33,3%	66,7%	0,0%	20,0%	26,7%
Le degré d'exigence vis-à-vis des élèves et leur évaluation	52,2%	0,0%	13,3%	13,3%	27,8%	5,6%	6,7%	26,7%
Les caractéristiques du corps enseignant (composition, dynamisme, stabilité)	73,9%	0,0%	46,7%	13,3%	66,7%	11,1%	46,7%	20,0%
La taille des classes	34,8%	8,7%	26,7%	46,7%	61,1%	5,6%	20,0%	6,7%
La qualité du bâtiment	47,8%	8,7%	40,0%	20,0%	22,2%	16,7%	33,3%	20,0%
La qualité des équipements	39,1%	0,0%	33,3%	6,7%	33,3%	16,7%	46,7%	13,3%
Les conditions de vie	69,6%	0,0%	60,0%	13,3%	72,2%	11,1%	53,3%	13,3%
La vie lycéenne	60,9%	0,0%	40,0%	26,7%	38,9%	5,6%	13,3%	46,7%
L'ouverture culturelle	52,2%	0,0%	26,7%	0,0%	33,3%	5,6%	20,0%	13,3%
Les relations avec parents	56,5%	0,0%	40,0%	6,7%	66,7%	0,0%	6,7%	60,0%
Les relations avec les partenaires institutionnels	52,2%	8,7%	6,7%	0,0%	22,2%	0,0%	13,3%	26,7%
Les relations avec les partenaires professionnels	26,1%	0,0%	20,0%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	13,3%
La préparation aux études post-bac et l'information sur l'orientation	26,1%	4,3%	6,7%	6,7%	11,1%	5,6%	0,0%	6,7%
Le travail sur l'image du lycée	34,8%	0,0%	6,7%	6,7%	16,7%	0,0%	13,3%	6,7%
L'histoire du lycée	60,9%	0,0%	20,0%	20,0%	27,8%	0,0%	20,0%	13,3%

4. En deçà et au-delà des indicateurs de valeur ajoutée : construire et apprécier la réussite d'un lycée

4.1. Les indicateurs de valeur ajoutée : une corrélation parfois difficile avec les réalités observées

Nous avons indiqué d'emblée que la mission n'avait pas pour objet de repenser ou de reconstruire les IVAL. De plus, comme cela a été dit précédemment dans ce rapport, il faut prendre garde à ne pas dissoudre trop rapidement les difficultés d'analyse de l'action et des résultats obtenus par les lycées en critiquant la pertinence ou la justesse des indicateurs. Sous couvert de critiques techniques de l'instrument de mesure, cela pourrait s'apparenter à une forme d'esquive de la réflexion à laquelle les indicateurs invitent ou de dénégation de certaines réalités qu'ils révèlent.

Pour autant, la façon dont les IVAL sont perçus est une réalité qu'il faut aussi prendre en compte. Elle indique souvent une difficulté à accorder la perception que l'on a ou la représentation que l'on se fait du réel avec les données fournies par les indicateurs. Nous n'en citerons que quelques cas symptomatiques.

4.1.1. Des décalages qui peuvent surprendre

La mission a pu être surprise par certains décalages qui lui sont apparus. Ainsi la situation de ce lycée professionnel dont beaucoup d'éléments ne plaident pas en faveur d'une image « positive » de l'établissement : lycée isolé au milieu d'une zone industrielle, situé au pied d'une usine, installé dans des bâtiments dont la vétusté est criante, confronté à une baisse de ses effectifs, à un absentéisme marqué comme à des incivilités d'élèves maîtrisant mal les codes sociaux et qui obtient cependant des résultats et une valeur ajoutée positive – certes changeante selon les années²⁰ – grâce à une équipe de direction soudée, disponible et une équipe enseignante stable avec des adultes jouant tous la même partition. C'est bien le signe que les indicateurs incitent à aller au-delà des images mais aussi que les variations annuelles sont à analyser.

Plus étonnant encore le cas de cet autre lycée dont tout dans l'analyse du fonctionnement semble conduire à des résultats négatifs : une instabilité de l'équipe de direction avec cinq proviseurs en cinq ans, une grande difficulté à s'inscrire dans la durée et à faire partager des objectifs communs à travers un projet fédérateur, le cumul d'une mauvaise image, d'un climat scolaire perturbé et d'une ressource enseignante fragile. Marqué par tant de facteurs qui jouent contre la réussite, ce lycée obtient néanmoins des résultats que reflète une valeur ajoutée positive dans la voie professionnelle²¹. Ce n'est pas ici seulement l'image qui est à dépasser, c'est l'interprétation même des résultats qui est délicate.

²⁰ Valeur ajoutée réussite au bac, 2012 : + 8 / 2013 + 13 / 2014 : 0
valeur ajoutée taux d'accès 2nd-bac : 2012 : + 1 / 2013 + 10 / 2014 : + 1

²¹ Valeur ajoutée réussite au bac : 2012 : + 2 / 2013 : +14 / 2014 : + 8
valeur ajoutée taux d'accès 2nd-bac : 2012 : + 5 / 2013 : + 12 / 2014 + 11

Inversement, la mission a été amenée à voir des établissements comme ce lycée polyvalent où bien des facteurs semblent converger vers la réussite avec un fort engagement des professeurs, une dynamique pédagogique à la hauteur des enjeux et dont pourtant la valeur ajoutée est négative. Il est vrai que de création récente, le lycée n'est pas encore pleinement installé dans l'environnement concurrentiel local et n'a pas encore pu donner tout son effet à la fusion d'établissements précédents dont il résulte. La nécessité de prendre en compte son évolution sur plusieurs années est d'ailleurs confirmée par la forte progression de sa valeur ajoutée entre 2013 et 2014²². C'est ici la question d'une appréciation de la valeur ajoutée à l'échelon de chaque lycée, indépendamment du réseau d'établissements, qui est posée, ainsi que celle de la fragilité des données obtenues en cas de montée en charge progressive de nouveaux lycées.

4.1.2. Des sources d'interrogation dans les lycées

Vus depuis les lycées, les indicateurs sont également source d'étonnement car, pour certains établissements, ils ne sont pas exactement à la hauteur de l'image qui fait leur « marque » auprès des parents et dans la cité mais aussi de l'identité vécue en interne. Pour certains, leur niveau de valeur ajoutée leur apparaît comme une surprise surtout lorsqu'elle est négative : ce peut être le cas de lycées réputés, ayant une image de lycées d'excellence ou de lycées ayant une forte identité par l'existence de formations valorisantes et qui n'ont pas conscience d'avoir une « performance » inférieure à celle que l'on pourrait en attendre. Cela ne vaut pas seulement pour des lycées généraux et technologiques prestigieux au centre des grandes villes. Cela peut aussi concerner certains lycées professionnels qui ne trouvent pas dans le niveau de valeur ajoutée obtenu la traduction de leur fort engagement auprès des élèves.

La tentation est alors grande en cas de valeur ajoutée négative, d'interpréter ces résultats en les imputant à des facteurs extérieurs à l'établissement comme la mission l'a constaté dans un lycée où tous les dysfonctionnements ou insuffisances internes, pourtant réels, ont été systématiquement écartés dans la recherche des explications possibles. En revanche, les causes des difficultés sont énumérées : la situation économique et sociale, la baisse du niveau des élèves à l'entrée au lycée, les effets de la carte des formations et des décisions en matière de secteur de recrutement qui pénalisent le lycée ; en bref les difficultés viennent d'ailleurs et sont la conséquence des décisions des autres.

Si, parfois, « la difficulté scolaire, c'est les autres », il est plus étonnant de constater que la « réussite, ce peut aussi être les autres ». Ainsi dans un lycée d'Île-de-France partant d'une situation initiale très dégradée, scolarisant des élèves des catégories socio-professionnelles les plus défavorisées dont un fort pourcentage réside en zones urbaines sensibles, l'évolution de la valeur ajoutée est impressionnante tant par le niveau atteint que par les progrès réguliers des cinq dernières années²³. Étonnamment, les équipes aussi bien

²² Valeur ajoutée réussite au bac, 2013 : - 13 / 2014 : + 1
valeur ajoutée taux d'accès 1^{ère}-bac, 2013 : - 12 / 2014 : + 3

²³ Valeur ajoutée réussite au bac : de - 2 en 2010 à + 11 en 2013 et + 9 en 2014
valeur ajoutée taux d'accès 1^{ère}-bac : de - 7 en 2010 à + 7 en 2013 et + 8 en 2014

enseignantes que de direction sont enclines à considérer qu'elles n'y sont pas pour grand-chose. L'amélioration de l'image de l'établissement est présentée comme un phénomène relativement exogène aux équipes enseignantes, dû à l'apport d'élèves de meilleur niveau ayant eu un effet bénéfique d'entraînement sur l'ensemble de l'établissement. Cette tendance prédominante à se référer au contexte et aux facteurs extérieurs aboutit à sous-estimer le travail accompli dans l'établissement et explique pourquoi les équipes de professeurs de plusieurs lycées situés en zones difficiles ont découvert la valeur ajoutée produite dans leur lycée à l'occasion des entretiens avec la mission.

Ce décalage avec la réalité vécue peut aussi susciter d'autres interrogations de la part des lycées.

Certains se demandent si les indicateurs ne seraient pas en « trompe l'œil » ? La valeur ajoutée d'un lycée, même positive, peut en effet être interprétée comme ne reflétant pas exactement ses résultats si l'on s'en tient au seul niveau global. Les résultats d'une seule année peuvent-ils être tenus pour un reflet fidèle de l'action du lycée dans la durée ? Les indicateurs ne seraient-ils qu'un instantané mal adapté pour restituer le cours de la vie d'un lycée ? Tel lycée, retenu dans l'échantillon constitué par la mission du fait de sa valeur ajoutée très négative dans la voie professionnelle en 2013, peut faire valoir que celle-ci était positive en 2012 et est nettement remontée en 2014, relativisant le décrochage observé en 2013.

Les indicateurs ne sont-ils pas faussés par des mouvements d'élèves en cours de scolarité ? Outre les changements de lycées en fin de seconde liés à l'offre de formation, certains lycées font valoir que les sorties et entrées d'élèves ne peuvent pas toutes être comptabilisées de la même manière dans le calcul de la performance du lycée. Que dire ainsi de l'arrivée d'élèves redoublants de terminale affectés par le directeur académique des services de l'éducation nationale, du choix délibéré d'accueillir des élèves en difficulté issus d'autres lycées, de mouvements qui ne sont pas toujours le fait du lycée ?

Dans tous ces cas, au-delà de la satisfaction devant une valeur ajoutée élevée, mais aussi de la surprise, de l'étonnement, de l'incompréhension, de la déception, voire de la frustration, en cas inverse, on ne peut qu'inviter à se saisir des IVAL comme d'une occasion d'analyse plus approfondie. On ne saurait trop rappeler que leur rôle « d'indicateur » est d'aider et d'inciter à la réflexion, non de fournir un verdict ou de figer les résultats.

Encore faut-il qu'ils soient réellement connus et que leurs limites soient justement appréciées.

4.2. La connaissance des indicateurs de valeur ajoutée et l'usage qui en est fait

4.2.1. Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées sont généralement connus des équipes de direction

S'ils sont en général connus par les proviseurs et les équipes de direction, les IVAL n'en sont pas pour autant largement utilisés ni systématiquement diffusés au sein des établissements. Dans les meilleurs des cas, des références y sont faites par le proviseur en conseil d'administration, lors des réunions de rentrée, plus rarement dans le rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique du lycée ou dans le cadre d'un diagnostic établi sur sa situation. La mission a d'ailleurs pu disposer de quelques documents de ce type de bonne qualité, riches d'informations, explicites et donnant une vue complète des activités de l'établissement et de ses résultats. La référence aux IVAL est alors un argument et un point fort de la présentation.

Cet usage des IVAL est évidemment plus fréquent dans les lycées dont la valeur ajoutée est positive. Outre un usage interne, il est alors possible au proviseur de fonder également sa communication auprès des parents et de la presse sur la valeur ajoutée du lycée, surtout lorsqu'il s'agit d'en corriger l'image. L'effet de proximité et les contacts réguliers avec la presse quotidienne régionale sont évidemment davantage utilisés par les lycées de villes moyennes où ces contacts peuvent d'ailleurs produire des effets rapides sur l'opinion publique, comme la mission a pu l'observer.

4.2.2. Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées sont globalement méconnus des enseignants

Sans doute la situation est-elle très variable selon les lycées ; certains professeurs sont conscients des bonnes performances de leur établissement d'autant plus qu'elles sont régulièrement mises en avant par la direction lors des réunions de rentrée.

Cependant, lorsque les professeurs, personnels de vie scolaire et globalement les personnels d'un lycée déclarent connaître les IVAL, c'est souvent à travers leur diffusion par la presse. Ils en suspectent alors les déformations et en cas de valeur ajoutée négative peuvent se sentir découragés et y voir un facteur contribuant à la dégradation de l'image du lycée.

Reste que globalement, les IVAL sont très peu connus des professeurs. De fait, il y a une ignorance de la pluralité des indicateurs essentielle aux IVAL et de la distinction entre taux attendus et résultats bruts qui fonde la notion de valeur ajoutée. Il est très significatif que les interlocuteurs de la mission, quand bien même ils disaient avoir entendu parler des IVAL, aient rapidement souhaité en connaître les composantes et le mode de calcul. Tout aussi significatif le fait que dans bien des lycées visités, ils aient découvert à l'occasion de la venue de la mission que leur lycée produisait une valeur ajoutée positive ou négative, inverse parfois à celle qu'ils auraient attendue. C'est donc l'apport spécifique des IVAL qui reste méconnu, lesquels sont souvent réduits à la seule réussite au baccalauréat et confondus avec les indicateurs « en général » comme les taux de redoublement, de passage, d'absentéisme, etc.

Lors de l'explicitation des IVAL, quelques professeurs ont pu se montrer méfiants vis-à-vis du concept même de valeur ajoutée qui participe de leur réticence envers une quantification de « l'immatériel pédagogique et éducatif » selon leur expression. Cependant, ces situations ne sont pas les plus fréquentes et la mission a rencontré une très grande majorité de professeurs et d'interlocuteurs intéressés et tout à fait disposés à s'appuyer sur les données fournies par les IVAL pour engager un échange sur les facteurs de réussite dans leur lycée.

Les indicateurs IVAL sont également rarement connus des parents et leurs délégués les plus informés les perçoivent comme les personnels du lycée : connus souvent à travers la presse et, pour ce qui est de l'information donnée par l'éducation nationale, comme un des nombreux indicateurs auxquels il est fait référence sans en percevoir la spécificité. Sans doute les parents connaissent-ils les bons résultats de certains lycées : mais outre qu'ils les jugent trop souvent à partir des résultats bruts, cela ne les dispense pas toujours en zone urbaine dense comme à Paris, de souhaiter voir leurs enfants scolarisés dans un lycée voisin dont ils savent la moindre valeur ajoutée mais connaissent la réputation mieux installée.

4.2.3. L'utilisation des indicateurs de valeur ajoutée des lycées par les services académiques

L'usage des IVAL à l'échelon académique reste d'abord lié à leur fonction première d'information du public. Étant en relations fréquentes avec la presse quotidienne régionale, les recteurs accompagnent très souvent la publication annuelle des indicateurs effectuée par la DEPP d'une présentation à la presse des résultats concernant leur académie en rappelant des points méthodologiques essentiels. C'est aussi l'occasion dans certaines académies comptant un grand nombre de lycées situés dans des zones difficiles et ayant de faibles taux attendus, d'insister sur certains thèmes comme celui des lycées « accompagnateurs », lycées qui n'ont peut-être pas les meilleurs résultats bruts aux examens mais qui mènent le plus d'élèves possible à l'obtention du diplôme en trois ou quatre ans. De fait, on constate une très sensible évolution de la presse nationale et particulièrement de la presse quotidienne régionale dans la présentation des résultats : beaucoup de titres ont intégré le principe d'une présentation combinée de trois indicateurs et assurent l'explicitation de la notion de valeur ajoutée. Cette meilleure « pédagogie des IVAL » par la presse auprès du public est évidemment à mettre au compte du travail d'explication continu assuré par la DEPP et par les recteurs.

Il n'en demeure pas moins que certains titres, sur la base des niveaux de valeur ajoutée et de la pluralité des approches que fournissent les IVAL, continuent à établir un classement des lycées. Une pratique qui est encore plus éloignée de l'esprit des IVAL lorsque ce classement repose sur une note synthétique établie pour chaque lycée et qui peut renforcer des images déformées de la réalité des lycées et influencer sur les choix des élèves et des familles.

Enjeu de communication, les IVAL peuvent-ils également être utilisés dans une perspective de pilotage et de dialogue avec les établissements publics locaux d'enseignement ? Bien des outils et des procédures ont été mis en place depuis la création des IVAL et le sont encore pour répondre à ces fonctions essentielles. Il est d'ailleurs significatif que la création des IVAL à des fins d'information publique ait été accompagnée la même année de celle des

indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré (IPES) destinés quant à eux à un usage interne et à des fins explicites d'aide au pilotage, à commencer par l'aide aux établissements eux-mêmes. Rappelons aussi que les indicateurs de valeur ajoutée des lycées ont été conçus et diffusés dans la première moitié des années 90 alors même que l'usage des indicateurs était encore faiblement répandu. La période ultérieure, notamment avec la loi organique sur les lois de finances dix ans plus tard introduisant des indicateurs de performance, multiplia le recours aux indicateurs. Bien d'autres ont donc été créés qui ont vu leur usage se développer, à commencer par les nombreux indicateurs fournis dans *APAE aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements* qui, pour les établissements, ont pris en 2011 le relais des IPES.

À titre d'outil de pilotage, les IVAL sont donc d'un usage marginal ce qui ne signifie pas négligeable. Appréhender un établissement suppose un faisceau d'indices, une pluralité d'indicateurs, de familles d'indicateurs. Les IVAL peuvent contribuer à constituer une partie de ce faisceau, ils ne sauraient y suffire.

Plusieurs rectorats soulignent ainsi la nécessité de disposer d'autres données essentielles absentes des IVAL. À titre d'exemples et sans être exhaustif on peut citer l'écart des taux de réussite entre les élèves appartenant aux CSP les plus favorisés et les élèves appartenant aux CSP les plus défavorisés, comparaison qui donne une autre vision des stratégies suivies par les établissements. De même, l'analyse des parcours des élèves, des flux de passage et des redoublements permet de savoir à quel prix peut être obtenue une plus-value : ainsi un lycée avec de nombreux redoublements peut aboutir à un bon taux d'accès et de valeur ajoutée mais à une faible efficience. Un parcours avec redoublement conduisant au baccalauréat en quatre ans ne peut pas non plus être lu de la même façon selon les établissements et leur contexte.

Suivre les établissements c'est disposer de durée et d'un recul minimum, ce qui conduit certains rectorats à constituer une typologie des établissements à partir d'outils de suivi pluriannuels. En dépit de leur caractère annuel, les IVAL peuvent y contribuer de même qu'ils peuvent participer à la construction d'un dispositif d'auto-évaluation des lycées.

Accompagner les établissements cela doit aussi passer par l'identification de ceux dont l'évolution appelle une vigilance particulière. À cet égard, les IVAL sont utilisés comme signes d'alerte, comme indices de situations à analyser de plus près par les corps d'inspection, par exemple lorsque l'écart entre taux attendus et résultats bruts s'accroît. C'est le double mérite des IVAL que de conjuguer deux rôles : être un signe d'alerte (un « effet clignotant » selon l'expression utilisée par un rectorat) et favoriser localement la prise de conscience d'une situation.

Il ne s'agit donc pas de convertir tels quels les IVAL en indicateurs de pilotage, et encore moins en outils servant à l'évaluation des personnels de direction. Il ne convient pas de faire jouer à ces indicateurs d'autres rôles que ceux auxquels ils sont destinés, qui ont présidé à leur création et qui en font des données publiques. Reste que pour les rectorats comme

pour les établissements, les IVAL peuvent contribuer à mieux interroger et à mieux comprendre l'action des lycées.

4.3. Les limites des indicateurs de valeur ajoutée des lycées

Les différentes interrogations qui viennent d'être évoquées se nourrissent de la difficulté à appréhender plusieurs données : la décomposition du niveau global des résultats, l'ampleur des variations de performance d'une année sur l'autre, l'effet de la taille des lycées, la place de l'établissement dans un bassin et un réseau de lycées, la polyvalence de certains lycées, les mouvements et flux d'élèves compte tenu des politiques d'établissements.

4.3.1. Au-delà des taux de valeur ajoutée présentés globalement par lycée

Derrière des taux de réussite appréciés globalement pour un lycée d'enseignement général et technologique ou un lycée professionnel et la valeur ajoutée qui en résulte, on a souvent des différences entre séries ou entre spécialités de baccalauréat professionnel. On voit bien que dans un cas rencontré par la mission, c'est la série STMG qui conduit à une valeur ajoutée positive pour l'ensemble d'un lycée alors même que les séries générales ont une valeur ajoutée neutre, voire légèrement négative. Cette situation apparaît dans plusieurs des visites qui ont été faites, notamment en lycée professionnel, ou une seule spécialité de baccalauréat tire vers le haut ou fait plonger dans des valeurs ajoutées négatives l'ensemble d'un lycée. Ce phénomène en lycée professionnel se conjuguant avec les faibles effectifs de nombre d'entre eux ou des SEP de lycées polyvalents, engendre également de fortes variations annuelles.

L'intérêt des IVAL en LEGT est de permettre d'avoir les taux de valeur ajoutée par séries, permettant ainsi d'apprécier la contribution de chacune au taux global. L'analyse d'un LEGT ne doit donc pas se limiter aux résultats globaux et les IVAL permettent bien d'avoir une vision assez fine des voies où se joue la valeur ajoutée du lycée et pas seulement du baccalauréat ayant le meilleur taux de réussite. On peut regretter que ce ne soit pas le cas pour la voie professionnelle où n'est présentée que la distinction entre secteur de la production et secteur des services.

Afin d'affiner l'analyse, outre la différenciation entre les séries ou entre les spécialités, il serait également souhaitable d'aller au-delà de la seule prise en compte du succès au baccalauréat et de pouvoir travailler à partir des notes obtenues à l'examen. Cela ne permettrait pas seulement de mieux discriminer les écarts entre les établissements ayant les valeurs ajoutées les plus élevées mais offrirait à tous les lycées une possibilité de mieux comprendre où et comment se construit la réussite de ses élèves. Une telle évolution des IVAL figure d'ailleurs dans les projets de la DEPP et la mission ne peut qu'y souscrire.

4.3.2. Les variations annuelles

La comparaison d'une année sur l'autre des résultats fournis par les IVAL concernant les lycées sur lesquels a travaillé la mission révèle des variations relativement fortes. La

comparaison des résultats 2013, avec ceux récemment publiés pour 2014 est à cet égard éclairante. Parmi les LEGT ayant été retenus par la mission du fait de leur double valeur ajoutée élevée (taux de réussite au baccalauréat et taux d'accès 1^{ère} au baccalauréat égaux ou supérieurs à 4 ou 5 points), un tiers seulement retrouvent le même niveau de valeur ajoutée en 2014. En appliquant les mêmes critères, l'échantillon des lycées les plus performants serait donc très substantiellement différent d'une année sur l'autre.

Ces variations peuvent évidemment s'expliquer par la taille des lycées. Plus l'effectif est faible, plus les variations de réussite de quelques élèves ont de conséquences sur les taux globaux. Ainsi, la variation des résultats au fil des ans est plus marquée en lycées professionnels, comme la DEPP le souligne, et plus importante dans les lycées à petit effectif.

Cependant, **les variations de valeur peuvent avoir également d'autres causes.** Pour certains lycées c'est l'évolution des taux bruts de réussite au baccalauréat ou des taux d'accès qui fait évoluer leur valeur ajoutée. Une moindre réussite réduit bien normalement la valeur ajoutée. Cependant, pour beaucoup d'autres, c'est l'évolution des taux attendus qui modifie très sensiblement leur valeur ajoutée. Ainsi, pour plusieurs lycées généraux vus par la mission avec une valeur ajoutée de 4 ou 5 points en 2013, la « performance » est moindre en 2014 et les fait sortir du groupe des lycées à valeur ajoutée élevée. Leur taux brut de réussite peut n'avoir baissé que d'un point, voire pour certains s'être maintenu au même niveau que l'année passée, c'est l'élévation de plusieurs points du taux attendu qui réduit la marge de valeur ajoutée.

Il s'ensuit que les lycées ayant les taux attendus les plus faibles sont également ceux dont la marge de valeur ajoutée est la plus importante et dont même une progression des taux attendus permet de maintenir une valeur ajoutée qui demeure élevée tout en se réduisant un peu. C'est la situation des lycées situés en banlieue des grandes métropoles. En revanche, les lycées ayant des taux attendus plus élevés, voire élevés comme c'est le cas de plusieurs lycées de ville moyenne de l'échantillon, sont évidemment davantage affectés. Tout en gardant de bons ou très bons résultats bruts, leur valeur ajoutée passe de 5 à 3 ou 2 points par exemple. Semblables variations de l'indicateur de « performance », de plus présenté comme un « indicateur de résultats », peuvent difficilement être comprises localement surtout si l'on interprète les IVAL sous l'angle d'un « palmarès » des meilleurs établissements.

Nous donnons en annexe 3 des exemples symptomatiques de ces variations et des facteurs qui y concourent.

Cette évolution sensible d'une année sur l'autre des taux attendus demande donc à être analysée. Prenant en compte les facteurs extérieurs à l'établissement, le taux attendu peut en effet varier, soit sous l'effet d'une modification du recrutement des élèves accueillis avec changement de la structuration par catégories socio-professionnelles (en cas de modification du secteur de recrutement par exemple), soit sous l'effet d'une modification du profil des élèves (âge), mais surtout d'une évolution de leur niveau à l'entrée au lycée mesurée à travers la réussite au diplôme national du brevet.

Des évolutions dans le recrutement existent mais elles ne paraissent pas pouvoir expliquer à elles seules les hausses parfois importantes des taux attendus que connaissent en une seule année certains lycées. Compte tenu du poids des résultats au DNB dans le calcul du taux attendu par la DEPP, sans doute faut-il conduire une analyse plus poussée de ces variations pour en analyser plus précisément les composantes.

Ces variations posent deux problèmes de méthode

- **Un premier problème tient à la date de publication des résultats annuels des IVAL**

La mission des inspections générales a été effectuée en 2014-2015 sur la base des résultats IVAL 2013, seuls disponibles au moment de la constitution de l'échantillon des lycées, et présente son rapport en 2015. La « performance » des lycées visités est donc celle qui a été mesurée à partir du baccalauréat passé en juin 2013 pour une cohorte entrée en seconde en septembre 2010 sans redoublement, voire en 2009 en cas de redoublement.

Or, les résultats en termes de valeur ajoutée ne sont pas aussi stables qu'on pouvait le penser puisque 2/3 des lycées parmi les plus « performants » ne se retrouvent pas l'année suivante au même niveau.

- **Un second problème de méthode**

Il importe de prendre garde aux effets d'optique et de ne pas procéder à des corrélations hâtives à partir de phénomènes apparemment simultanés. Ainsi, les actions conduites aujourd'hui dans les lycées, le rôle des équipes de direction actuellement en fonction ne doivent pas être immédiatement corrélés aux résultats des IVAL lesquels reflètent une période antérieure.

La mission a ainsi souvent rencontré des équipes de direction renouvelées, au moins en partie depuis moins de trois ans, qui faisaient part, naturellement, des actions conduites lors des deux dernières années scolaires, éventuellement en décalage ou en évolution par rapport à celles conduites sur la période 2010-2013. Or, ce sont bien ces dernières qui ont pu avoir un effet sur les IVAL 2013.

Ces variations annuelles et les précautions auxquelles elles doivent inviter montrent bien l'importance de pouvoir disposer d'une lecture historique des données fournies par les IVAL. C'est sans doute un des impératifs premiers que de pouvoir disposer d'une série continue mettant en perspective sur la durée les actions conduites et les résultats obtenus.

4.3.3. La distinction dans les IVAL entre LEGT et LP pose le problème des lycées polyvalents

Une publication distincte des IVAL pour les LEGT et les LP était justifiée depuis la création de ces indicateurs et sans doute reste-t-elle aujourd'hui inévitable. Il n'empêche que la réalité des lycées polyvalents, leur part dans les lycées à valeur ajoutée élevée, conduit à s'interroger sur la constitution d'indicateurs d'établissements polyvalents. Au moins faut-il approfondir, au titre de la pédagogie des IVAL à destination des établissements eux-mêmes,

des guides ou pistes de lecture des indicateurs dans le cas des lycées polyvalents pour ne pas demeurer dans la simple juxtaposition. Car il importe dans l'analyse d'un lycée polyvalent de mesurer l'apport propre de la polyvalence.

4.3.4. Les lycées à petits effectifs

L'effectif des lycées contribue fortement aux variations des niveaux de valeur ajoutée et les lycées à petits effectifs y sont évidemment beaucoup plus sensibles. Même en ne retenant pas les lycées ne présentant que peu d'élèves au baccalauréat, la mission a noté la part des lycées de taille modeste ou intermédiaire (*supra* points 1.2.2. et 2.1.4. et annexe 2), réalité accentuée si l'on ne prend en compte que l'effectif des élèves concernés par les IVAL et non la taille ou l'effectif global de l'établissement toutes formations confondues.

La question est donc de savoir à partir de quels seuils d'effectifs les résultats calculés sont suffisamment significatifs et comparables d'une année sur l'autre. Une mise en perspective sur plusieurs années est là encore indispensable pour lisser les effets liés au succès ou à l'échec d'un petit nombre d'élèves. Concernant les lycées à petit effectif, l'hypothèse envisagée par la DEPP pour fiabiliser les taux serait de procéder à des calculs pluriannuels. Si des calculs agglomérant plusieurs années permettraient d'avoir un effectif plus significatif ils pourraient en revanche rendre plus difficile cette appréciation de l'évolution des résultats dans le temps.

4.3.5. Des politiques d'établissements « pénalisées », des réalités de bassin sous-estimées ?

Les indicateurs IVAL portent sur les établissements et tentent d'apprécier l'action qui leur est propre. Or, les lycées ne fonctionnent pas en vase clos et s'inscrivent dans un bassin. Les parcours des élèves se jouent d'ailleurs souvent à ce niveau. Les mouvements d'élèves entre lycées peuvent même résulter de choix délibérés visant à une meilleure réussite. Dès lors, l'action n'est plus propre à un lycée mais à un ensemble d'établissements.

Ainsi ces deux lycées qui ont choisi de s'échanger leurs redoublants de terminale afin d'éviter qu'après trois ans dans le même établissement, les élèves accomplissent une quatrième année à l'identique, dans le même cadre et avec les mêmes habitudes, voire les mêmes professeurs. Une telle disposition peut pénaliser ces deux lycées en matière de taux d'accès de la seconde ou de la première au baccalauréat.

D'autres lycées connaissent des mouvements d'élèves dus à la spécificité de leurs formations : c'est le cas par exemple pour des sportifs de haut niveau qui voient le rythme de leur parcours scolaire dicté par les impératifs sportifs et effectuent rarement la totalité de leur scolarité dans le même lycée dont ils pénalisent alors les indicateurs. Ces résultats, connus dans l'environnement du lycée, peuvent alors nuire à son image ainsi qu'à son recrutement surtout s'il est dans un contexte concurrentiel.

De même, les choix favorisant la prise en charge des décrocheurs d'autres établissements, l'accueil fait aux élèves les plus fragiles, s'ils sont fondés sur une volonté de mixité scolaire et

sociale ont naturellement des incidences sur les résultats au baccalauréat. Dans le cas de lycées ayant une gamme réduite de formations, le mode de calcul des IVAL génère localement frustration avec « l'impression de réparer des élèves en seconde sans pouvoir les emmener jusqu'au baccalauréat ». Toutes ces situations doivent s'apprécier à un niveau qui dépasse le seul lycée.

Faudrait-il aller jusqu'à concevoir des IVAL au niveau du bassin, si ce niveau devenait un échelon plus structurant de l'organisation de l'enseignement et des parcours scolaires ? Pour sa part la DEPP évoque, parmi les pistes d'évolution des IVAL, l'hypothèse d'un « calcul du taux d'accès de la seconde au baccalauréat quel que soit l'établissement »²⁴. Semblable solution pourrait évidemment rendre incertaine « l'attribution » de la valeur ajoutée : de quel lycée serait-elle le fait ? Cependant, passer à l'échelon du bassin, amènerait inévitablement à ne plus se limiter à une approche par établissement.

4.3.6. Des incertitudes quant à la fiabilité de certaines données

Les données à partir desquelles sont construits les IVAL peuvent donner lieu à deux types d'interrogations.

En amont du parcours scolaire en lycée, les données relatives aux catégories socio-professionnelles (CSP) prises en compte dans le calcul des taux attendus sont sans doute à affiner ou à enrichir. Ainsi plusieurs des lycées visités estiment qu'elles ne reflètent qu'imparfaitement l'évolution du contexte économique et social et la composition de leur population scolaire. Surtout, la structuration en quatre catégories²⁵ procède à des regroupements souvent discutés. Ils agrègent des CSP pour lesquels les taux moyens de réussite scolaire sont en réalité sensiblement voire très différents. Selon les contextes régionaux ou locaux d'autres données peuvent, à CSP identiques, enrichir l'analyse du milieu social : niveau de revenus des familles, taux de boursiers, taux de chômage dans la commune ou le secteur de recrutement du lycée, par exemple.

La fiabilité de ces données relatives aux CSP peut également être fragilisée d'un point de vue technique. D'une part le recueil de l'information repose sur des informations déclaratives, d'autre part leur transcription dans les établissements peut introduire des marges d'erreur. Ces deux étapes de la procédure ne garantissent pas toujours l'absolue rigueur de l'information collectée.

En aval du parcours scolaire au lycée, les résultats au baccalauréat constituent la référence pour la détermination des taux bruts et le calcul de la valeur ajoutée. Examen national, programmes nationaux, épreuves passées pour une grande part sur des sujets nationaux, le baccalauréat est bien une pierre de touche commune au terme de la scolarité secondaire.

²⁴ Marc Duclos et Fabrice Murat. *Comment évaluer les performances des lycées ? Un point sur la méthodologie des IVAL. Éducation & formations*, n° 85, novembre 2014.

²⁵ Cadres supérieurs et enseignants / cadres moyens / employés, artisans, commerçants et agriculteurs / ouvriers et inactifs.

Pour autant, l'homogénéité des corrections d'une académie à l'autre n'est pas absolument assurée. Aussi est-il toujours intéressant de prendre également en compte les niveaux de valeur ajoutée référés à l'académie et pas seulement ceux référés à la France entière.

4.3.7. Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées face aux enjeux actuels

La conception des indicateurs de valeur ajoutée des lycées repose sur la référence au diplôme du baccalauréat. La date même de leur création les inscrit dans la continuité de la loi d'orientation de 1989 fixant pour objectif au système scolaire un taux d'accès à ce niveau de formation.

Or, l'enseignement en lycée vise au-delà de l'obtention du baccalauréat. En conséquence, l'action d'un établissement doit désormais s'apprécier dans sa capacité à préparer ses élèves aux études supérieures ou aux parcours professionnels ultérieurs. Les objectifs reformulés dans le cadre de la loi d'orientation de 2005 et réaffirmés par la loi d'orientation et de programmation de 2012 s'ordonnent désormais en référence à l'enseignement supérieur²⁶.

D'ailleurs, comme l'a noté la mission, les lycées apportant une forte valeur ajoutée sont pour beaucoup ceux qui ont intégré ce changement de perspective et préparent leurs élèves au-delà du seul examen.

Dans ce contexte, l'absence de données sur le devenir des élèves après le baccalauréat est aujourd'hui la limite principale des IVAL. Car si l'obtention du diplôme n'est plus le seul horizon fixé en tant que terme de l'enseignement secondaire, le baccalauréat reste cependant la seule référence techniquement disponible.

La connaissance du devenir des élèves est en effet toujours fragmentaire et aléatoire. Les lycées, même ceux qui s'y intéressent le plus, ne disposent que d'informations incomplètes. De façon pragmatique, les journées de remise des diplômes, ou autres journées où d'anciens élèves sont invités à revenir dans leur lycée, permettent de savoir quel est le devenir de beaucoup d'entre eux. Des études plus systématiques sont aussi menées avec les services statistiques des rectorats, avec des universités. Ainsi, les taux de passage dans l'enseignement supérieur par lycée seraient une première donnée à connaître et à intégrer aux IVAL.

Néanmoins, cette information serait encore insuffisante et ne permettrait pas réellement de savoir ce que deviennent les élèves à la rentrée suivant l'obtention du baccalauréat, quelle formation ils suivent, et surtout quels sont leur succès dans leur parcours ultérieur.

Au-delà des IVAL, c'est donc bien la question du suivi des élèves après le lycée qui est posée et qui constitue pourtant un élément essentiel dans l'appréciation de sa performance. C'est

²⁶ « Les objectifs reformulés en 2005 étaient d'assurer que 80 % d'une classe d'âge accèdent au niveau du baccalauréat et de conduire 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. [...] La refondation de l'école doit en priorité permettre une élévation du niveau de tous les élèves. [...] réaffirmer les objectifs de conduire plus de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur ». Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, rapport annexé.

aussi tout le sens de la thématique de la continuité entre les trois années de lycée en amont du baccalauréat et, en aval, des trois premières années d'enseignement supérieur qui est en jeu. C'est aussi la seule façon de valider les conseils en orientation donnés aux lycéens en les comparant aux succès réels dans les formations suivies.

Il va de soi que ce souci de mieux connaître le parcours des élèves ne doit pas concerner les seuls LEGT mais aussi les LP. La question est alors beaucoup plus complexe compte tenu de la grande diversité des situations et de la grande difficulté à en avoir une vue même par grands domaines²⁷.

Vouloir mieux apprécier la façon dont un lycée construit la réussite de ses élèves peut conduire à compléter les indicateurs de valeur ajoutée des lycées dans deux directions : en deçà des IVAL actuels par une analyse plus détaillée s'appuyant sur les notes obtenues par les élèves, au-delà par une meilleure connaissance des parcours des élèves après le lycée.

Tout enrichissement des indicateurs de valeur ajoutée des lycées doit cependant tenir compte de l'impératif premier qui est de garder la possibilité d'une mise en perspective, dans la durée, des actions conduites et des résultats obtenus. La mission a noté combien l'histoire d'un établissement pouvait être déterminante et comment le fait de disposer de séries continues d'indicateurs pouvait faciliter le repérage de certains points d'inflexion dans l'action d'un lycée. Avant chaque modification éventuelle des IVAL il convient donc de faire la part entre ce qu'elle peut apporter et le risque de rompre cet historique.

²⁷ Les académies de Lyon et Grenoble, dans le cadre de l'enquête ADESI (accès dans l'enseignement supérieur et insertion), ont conduit des études sur le devenir des bacheliers professionnels après leur diplôme. La mission confiée à Christian Lermينياux avec l'appui de l'IGAENR sur le devenir des bacheliers professionnels devrait apporter de plus amples et riches informations sur ce sujet.

Conclusion

La mission confiée aux inspections générales visait à essayer de déceler les éventuelles spécificités que pourraient présenter, dans leur mode de fonctionnement et dans la conduite de l'action qui leur est propre, les lycées produisant des valeurs ajoutées positives. Il s'agissait également d'identifier des facteurs plus particulièrement favorables aux apprentissages des élèves et à leur réussite.

L'ensemble de ses travaux permet à la mission de tirer une double série d'enseignements. D'une part, il ne semble pas possible, ni souhaitable, d'établir une liste type des facteurs qui caractériseraient les lycées à forte valeur ajoutée positive et seraient gages de résultats. Ce serait simplifier à l'excès une réalité qui est multiple et risquerait d'aboutir à des schémas uniformes là où, au contraire, des réponses adaptées et non standardisées doivent se développer et être encouragées. Pour autant, il ressort des observations réalisées que certains facteurs ont plus que d'autres un rôle déterminant, à commencer par l'attention portée à tous les élèves ainsi qu'une nécessaire cohésion des équipes œuvrant au sein d'un lycée. La réussite d'un lycée n'est pas celle d'une entité abstraite ni celle d'individualités juxtaposées, mais celle d'une équipe et d'un projet pédagogique dont les orientations sont partagées par le plus grand nombre. D'autre part, et alors qu'ils existent depuis vingt ans, les indicateurs de valeur ajoutée des lycées sont encore trop souvent méconnus, notamment des professeurs, et insuffisamment, voire mal utilisés par les établissements. Si les marges de manœuvre dont disposent les lycées doivent les inciter à ne pas recourir à des solutions uniformisées ou figées, cela suppose une capacité de chaque établissement à s'analyser et à réfléchir aux voies et moyens d'améliorer l'efficacité de ses actions.

Au-delà des questions autour des points forts et des limites des indicateurs de valeurs ajoutées, bien au-delà des résultats chiffrés eux-mêmes, c'est leur capacité à interroger les réalités que connaissent les lycées qui suscite l'intérêt. Rechercher les conditions de la réussite des élèves en s'interrogeant sur le fonctionnement d'un établissement, en échangeant sur l'efficacité de certaines pratiques pédagogiques ou encore en passant au crible tous les facteurs de cohésion, voilà des préoccupations qui sont au cœur des métiers de l'éducation. Sans délivrer un verdict ni fournir une évaluation complète et définitive, les indicateurs de valeur ajoutée des lycées peuvent donc déclencher une démarche réflexive autour de la qualité de l'enseignement dispensé au sein d'un établissement, fidèles en cela au deuxième objectif ayant présidé à leur création.

Au regard des réactions de nombreuses équipes rencontrées, souvent prêtes à se questionner et à réfléchir ensemble aux raisons pouvant expliquer les résultats de leur lycée, quels qu'ils soient, la question se pose de savoir comment favoriser et enrichir ces temps d'échanges de nature à augmenter la réflexion au sein des établissements.

À l'heure où la plupart des pays européens procèdent à l'évaluation de leurs écoles, où, en France, des académies ont mis en place des audits d'établissements et où des expérimentations d'autoévaluation d'établissements telles que QualEduc rencontrent un

réel succès, la question peut à nouveau être posée de la mise en œuvre d'une évaluation des unités éducatives, sujet plusieurs fois abordé depuis dix ans par les inspections générales.²⁸

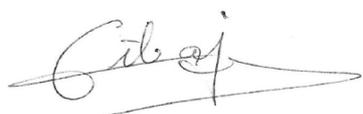
Les indicateurs de valeur ajoutée des lycées ont été la première traduction il y a vingt ans, à l'échelon des établissements, d'une volonté de rendre compte publiquement des résultats du système éducatif. Une évaluation des établissements s'inscrirait dans cet esprit. Elle y participerait également en n'entendant pas produire de classements ou de palmarès.

Si les indicateurs IVAL ne peuvent pas tenir lieu à eux seuls d'évaluation des établissements, il s'agirait donc d'aller au-delà des IVAL mais dans le même esprit. Interne ou externe²⁹, incluant ou non une part d'autoévaluation, l'évaluation des unités éducatives devrait viser avant tout l'amélioration des acquis des élèves.

Une évaluation des établissements devrait aussi se préoccuper des modalités d'enseignement elles-mêmes. Certes, la présente mission, pour des raisons de méthode, ne fournit pas de constats directement liés à cette question, hormis sur ce qui relève de l'organisation de devoirs par exemple, ou de l'accompagnement personnalisé ou bien encore de tous les dispositifs d'aide mis en place. L'importance de ces points mérite du reste d'être rappelée.

Fort d'une longue expérience de l'observation directe des actes pédagogiques dans les classes, le système éducatif français dispose de nombreux atouts qui pourraient être davantage exploités. Il gagnerait aussi à faire évoluer certaines pratiques d'évaluation afin d'en tirer un meilleur parti qu'il ne le fait actuellement.

En entrant dans une démarche d'évaluation des unités éducatives visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le système éducatif français sortirait de sa singularité sur le plan international et, surtout, encouragerait la réflexion collective au sein des établissements.



Brigitte Bajou



Fabienne Paulin-Moulard



Thierry Bossard

²⁸ Voir notamment le rapport des inspections générales IGAENR-IGEN n°2004-118, *L'évaluation des collèges et lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004*.

²⁹ Voir à ce propos les définitions données par les inspections générales dans le rapport cité ci-dessus, p. 50. : « Effectuée par des membres de la communauté scolaire, l'évaluation interne est censée mobiliser les personnels autour d'un projet d'amélioration de la qualité du service éducatif. Réalisée par des « experts » extérieurs à l'établissement, l'évaluation externe a pour principale finalité d'établir une analyse objective des performances des établissements. »

Annexes

Annexe 1 :	Les établissements visités par la mission.....	71
Annexe 2 :	Taille des lycées	73
Annexe 3 :	Exemples de lycées où les IVAL évoluent sensiblement entre 2013 et 2014..	77
Annexe 4 :	Liste des acronymes utilisés	81

Les établissements visités par la mission

Académie de Besançon	Lycée Condorcet	Belfort
	Lycée Jacques Duhamel	Dole
Académie de Bordeaux	LP Jean Capelle	Bergerac
	LP Sainte-Famille Saintonge	Bordeaux
	Lycée Marguerite Filhol	Fumel
	Lycée Paul Rey	Nay
	LP Saint-Exupéry	Parentis
	LP Jean Taris	Peyrehorade
Académie de Créteil	LP Maurice Rondeau	Bussy-St-Georges
	Lycée Robert Schuman	Charenton-le-Pont
	Lycée Jacques Amyot	Melun
	Lycée Flora Tristan	Montereau
	Lycée Olympe de Gouges	Noisy-le-Sec
	LP Lucie Aubrac	Pantin
	Lycée Marcelin Berthelot	Pantin
	Lycée François Arago	Villeneuve-St-Georges
Académie de Lille	LP Vauban	Aire-sur-la-Lys
	LP Automobiles et transports	Grande-Synthe
	LP Placide Courtois	Hautmont
	LP Louis Pasteur	Hénin-Beaumont
	LP Maria Goretti	Lammersart
	Lycée Jean Moulin	Roubaix
	Lycée de l'Aa	Saint-Omer
	Lycée Hélène Boucher	Somain
	Lycée Sévigné	Tourcoing
Académie de Lyon	Lycée Arbez Carme	Oyonnax
	LP René Cassin	Rive-de-Gier
	LP Claude Lebois	Saint-Chamond
	Lycée Jean Monnet	St-Etienne
	LP Les Canuts	Vaulx-en-Velin
	Lycée Marcel Sembat	Vénissieux
	LP Marie Curie	Villeurbanne
Académie de Nancy-Metz	Lycée Pierre Mendès-France	Épinal
	LP Jean Macé	Fameck
	Lycée Jean Zay	Jarny
	Lycée Frédéric Chopin	Nancy
Académie d'Orléans-Tours	Lycée Sylvia Montfort	Luisant
	Lycée en forêt	Montargis

Académie de Paris	Lycée Elisa Lemonnier	Paris
	Lycée Gabriel Fauré	Paris
	Lycée Rodin	Paris
Académie de Reims	LP Édouard Herriot	La Chapelle-Saint-Luc
	Lycée Chrestien de Troyes	Troyes
Académie de Rennes	LP Bertrand du Guesclin	Auray
	LP Pierre Guéguin	Concarneau
	Lycée Jean-Marie Le Bris	Douarnenez
	Lycée de l'Elorn	Landerneau
	Lycée Saint-Sauveur	Redon
	Lycée Jean Macé	Rennes
	Lycée Saint-Joseph	Vannes
	Lycée Alexandre Dumas	Illkirch
Académie de Strasbourg	Lycée Louis Marchal	Molsheim
	LP Jean Geiler	Strasbourg
	Lycée Stanislas	Wissembourg
Académie de Toulouse	LP Roland Garros	Toulouse
	LP Toulouse-Lautrec	Albi
	Lycée Victor Duruy	Bagnères de Bigorre
	Lycée Jean Jaurès	Carmaux
	LP Notre-Dame	Castres
	Lycée des Arènes	Toulouse
	Lycée Joseph Gallieni	Toulouse
	Lycée Sainte-Marie de Nevers	Toulouse
	Lycée Toulouse-Lautrec	Toulouse
Académie de Versailles	LP Garac	Argenteuil
	Lycée Louis Armand	Eaubonne
	Lycée Emmanuel Mounier	Chatenay-Malabry
	Lycée Jean Jaurès	Chatenay-Malabry
	Lycée Romain Rolland	Goussainville
	LP Vaucanson	Les Mureaux
	LP Claude Chappe	Nanterre
	Lycée Plaine de Neauphle	Trappes

Taille des lycées

Les histogrammes des pages suivantes donnent les effectifs de l'ensemble des lycées constituant l'échantillon retenu par la mission.

Taille du lycée et effectifs concernés par les IVAL

La référence à la taille des lycées demande à être précisée. Il convient en effet de distinguer la taille du lycée correspondant à son effectif global, y compris les formations post-bac (CPGE, STS) et, dans les lycées polyvalents, les effectifs de la voie générale et technologique comme ceux de la voie professionnelle.

La taille du lycée doit évidemment être prise en compte pour connaître le cadre où vivent et travaillent les élèves. En revanche, pour ce qui concerne les effectifs concernés par les IVAL, il convient de se référer aux formations préparant aux baccalauréats et de distinguer la part LEGT de la part LP dans les lycées polyvalents. Les effectifs concernés peuvent alors être très différents et s'approcher, voire être nettement inférieurs, à ceux de lycées de taille moyenne : ainsi un lycée de 1524 élèves n'a que 757 élèves dans les classes de seconde aux classes terminales générales et technologiques, un lycée de 1000 élèves que 389 élèves concernés par les IVAL en tant que LEGT. Inversement, un lycée considéré pour sa valeur ajoutée dans sa partie professionnelle peut ne représenter qu'un faible effectif d'un lycée polyvalent (126 élèves dans un lycée de 572). Ces effectifs plus faibles rendent la valeur ajoutée beaucoup plus sensible aux variations annuelles des résultats des élèves.

Les tableaux suivants donnent les effectifs maxima et minima des lycées de l'échantillon considérés sous ces deux angles.

Lycées de l'échantillon retenu par la mission - 71 lycées				
	Effectif complet pour LEGT ou LPO		Effectif complet pour LP	
	LEGT VA positive	LEGT VA négative	LP VA positive	LP VA négative
Effectif maximum	1 524	1 448	569	615
Effectif minimum	387	380	238	221
Effectif moyen en France	980		405	

Lycées de l'échantillon retenu par la mission - 71 lycées				
	Part GT en LEGT ou LPO		Part pro. en LP ou LPO	
	LEGT VA positive	LEGT VA négative	LP VA positive	LP VA négative
Effectif maximum	1 176	1 350	528	663
Effectif minimum	180	124	120	198
Effectif moyen	614	660	321	362
Effectif médian	600	663	300	333

Comparaison des lycées de l'échantillon à la taille moyenne des lycées en France

Rappel : répartition des établissements selon leur taille à la rentrée 2013
Effectif moyen des lycées polyvalents en France : 946 élèves (637 pour le privé sous contrat)
Effectif moyen des LEGT publics en France : 980 (417 pour le privé sous contrat)
Effectif moyen des LP publics en France : 405 (166 pour le privé sous contrat)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,
Repères et références statistiques 2014

La répartition des lycées de l'échantillon comparée à la répartition nationale par taille

Taille des lycées	LEGT > 1500	1500 ≥ LEGT ≥ 900	900 > LEGT > 500	LEGT ≤ 500
LEGT publics France	11,2 %	42,8 %	33,1 %	12,9 %
Part dans l'échantillon LEGT ++ *	0	43,5 %	39,1 %	17,4 %
Part dans l'échantillon LEGT -- *	0	40 %	53,3 %	6,7 %

** l'échantillon des lycées visités comprend des lycées privés dont la taille moyenne est inférieure aux établissements publics

Alors que 42,8 % des LEGT (enseignement public) ont une taille comprise entre 900 et 1 500 élèves, cette proportion est de 43,5 % dans l'échantillon de la mission. L'échantillon des lycées retenus par la mission ne comporte pas de LEGT ayant un effectif supérieur à 1 500 élèves.

Les lycées à petit effectif sont légèrement plus représentés dans les lycées à valeur ajoutée positive de l'échantillon. Les lycées à effectif intermédiaire sont plus représentés dans les lycées à valeur ajoutée négative de l'échantillon.

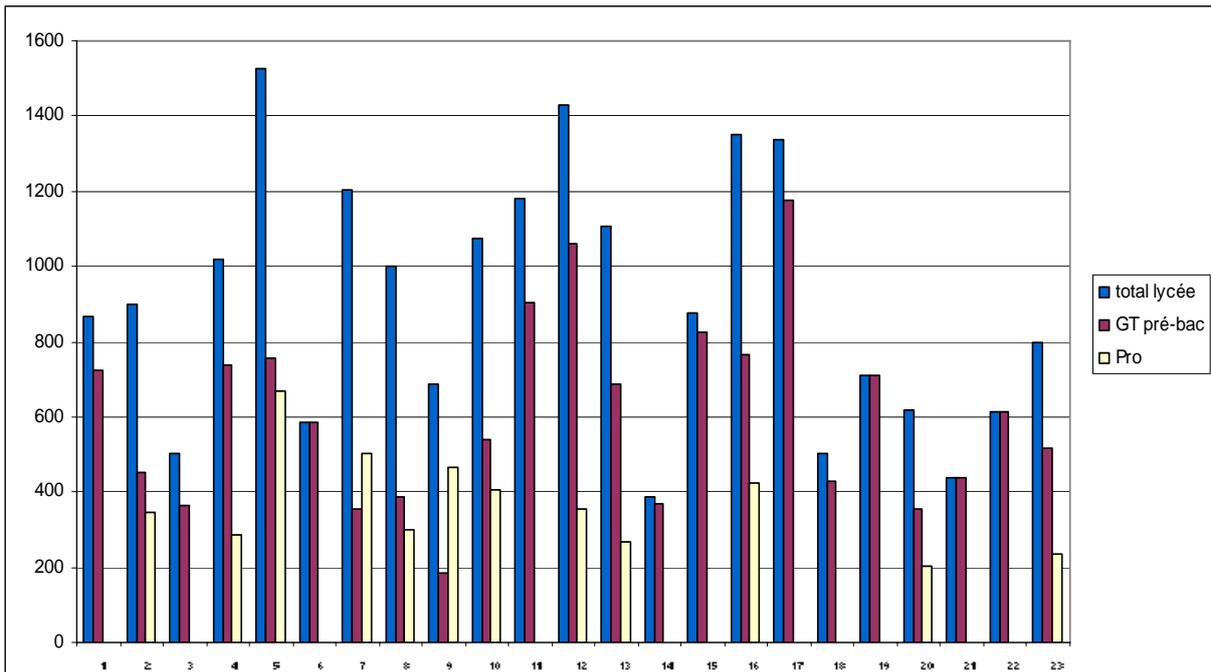
Part des lycées polyvalents

En France, 2 LEGT publics sur 5 sont des lycées polyvalents, soit 40 %.

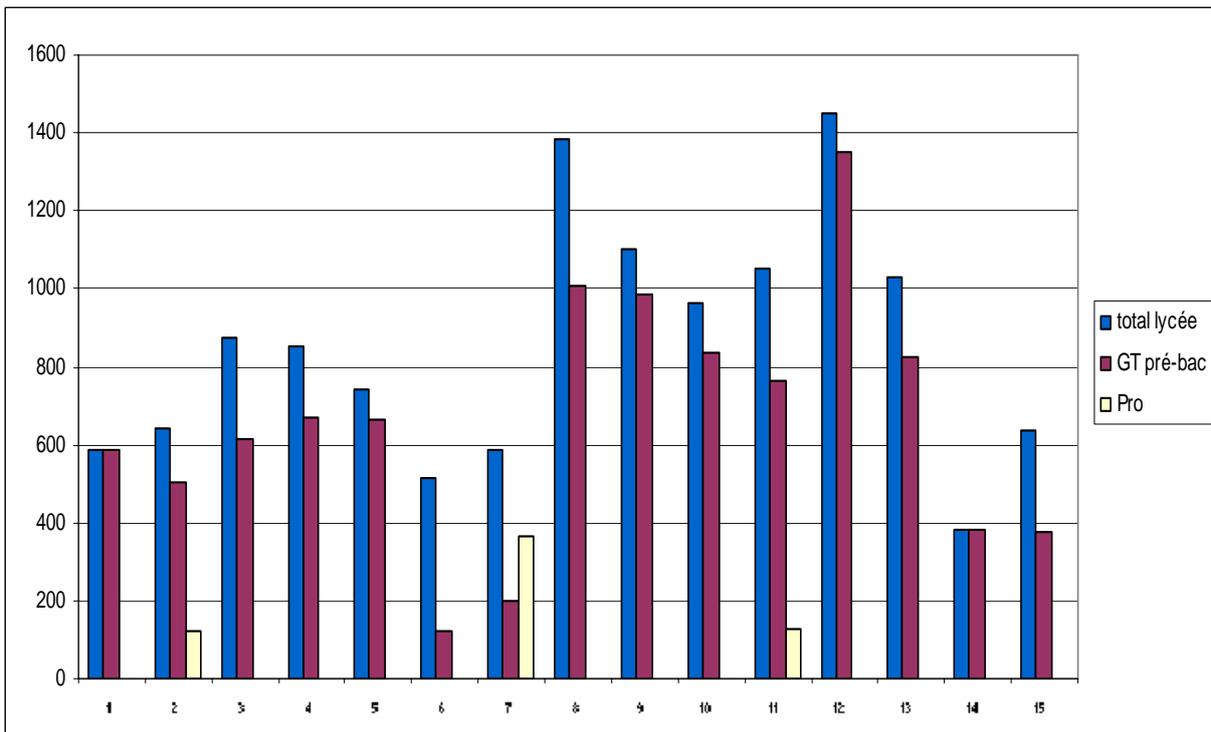
L'échantillon des lycées vus par la mission compte 13 lycées polyvalents sur les 23 LEGT à forte valeur ajoutée, soit 56,5 %, et 7 sur 18 LP à forte valeur ajoutée, soit 39 %.

3 des 15 LEGT à valeur ajoutée négative de l'échantillon sont des lycées polyvalents, soit 20 %.

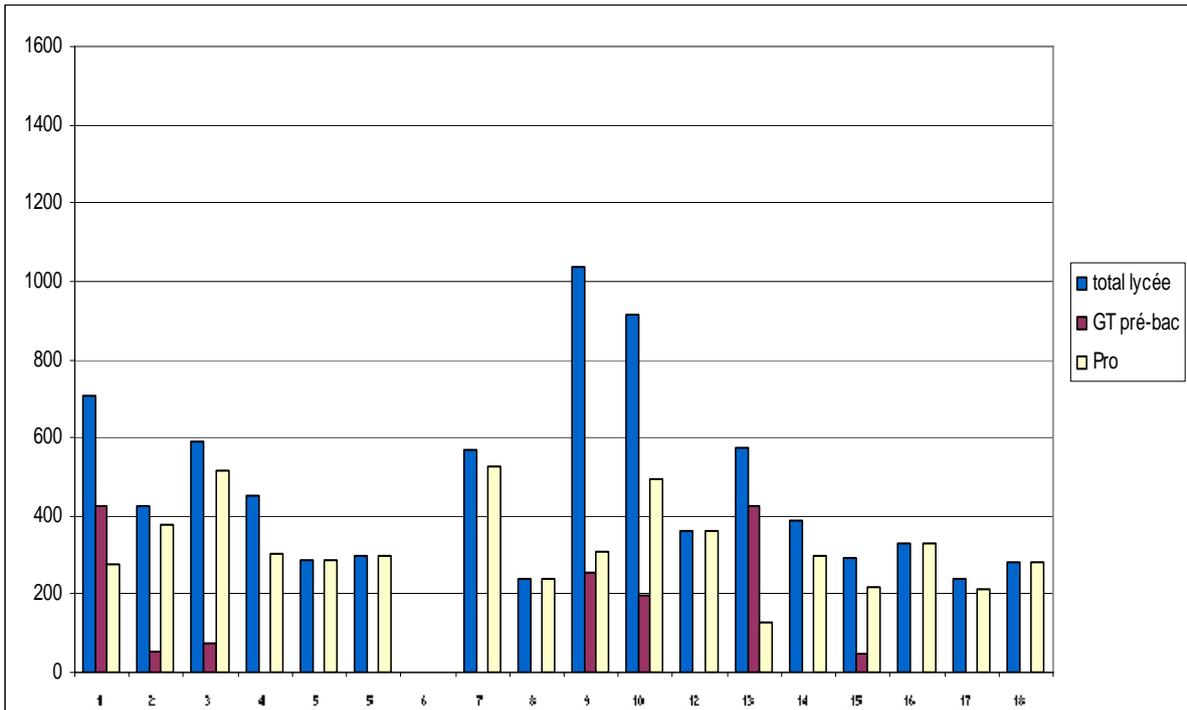
5 des 15 LP à valeur ajoutée négative sont en lycées polyvalents, soit 33 %.



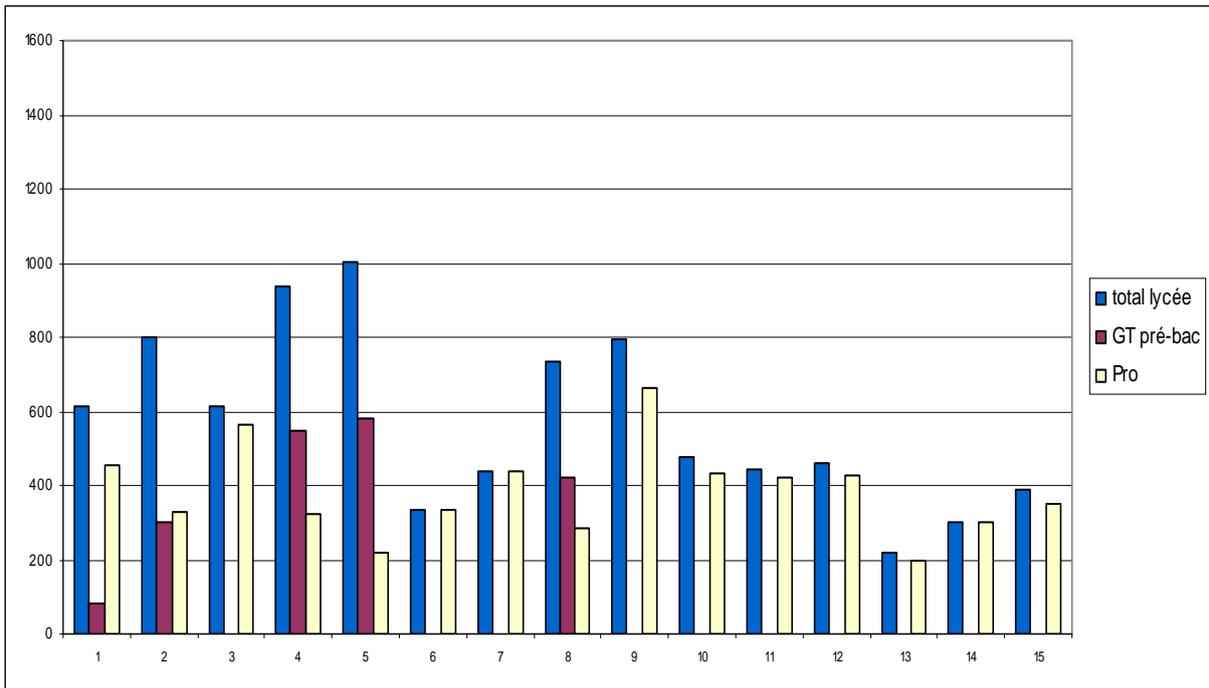
LEGT à valeur ajoutée positive visités par la mission.



LEGT à valeur ajoutée négative visités par la mission



LP à valeur ajoutée positive visités par la mission



LP à valeur ajoutée négative visités par la mission

Exemples de lycées où les IVAL évoluent sensiblement entre 2013 et 2014

- Situation de LEGT maintenant leur valeur ajoutée positive en zone urbaine difficile

① Exemple de valeur ajoutée maintenue du fait de la progression simultanée des résultats et des taux attendus (au baccalauréat) ou stables (pour les taux d'accès) : les taux attendus restent faibles et la marge de valeur ajoutée demeure.

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1 ^{ère} -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1 ^{ère} -bac
2013	83	69	14	82	74	8
2014	87	73	14	82	76	6

② Une valeur ajoutée peut rester élevée tout en diminuant du fait de la forte hausse des taux attendus, lesquels néanmoins restent bas : la marge de valeur ajoutée demeure.

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1 ^{ère} -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1 ^{ère} -bac
2013	84	70	14	83	68	15
2014	86	81	5	86	78	8

- Situation de LEGT voyant baisser leur valeur ajoutée positive : cas de lycées en villes moyennes avec des taux attendus plus élevés.

③ Pour les lycées étant dans cette situation, la baisse de valeur ajoutée peut évidemment provenir de la baisse des résultats bruts tandis que les taux attendus élevés restent stables.

Un lycée de ville moyenne

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1 ^{ère} -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1 ^{ère} -bac
2013	99	93	6	98	91	7
2014	93	90	3	91	92	-1

Un lycée de ville moyenne en grande banlieue d'Ile-de-France

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1 ^{ère} -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1 ^{ère} -bac
2013	94	90	4	95	89	6
2014	89	91	-2	89	90	-1

④ Dans d'autres cas la valeur ajoutée devient négative par l'effet conjugué de la baisse des résultats bruts et d'une légère hausse des taux attendus.

Un lycée de chef-lieu de département

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1 ^{ère} -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1 ^{ère} -bac
2013	92	88	4	93	87	6
2014	88	91	-3	89	89	0

Un lycée de ville moyenne

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1 ^{ère} -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1 ^{ère} -bac
2013	100	93	7	98	90	8
2014	92	95	-3	92	93	-1

⑤ Surtout, la baisse de valeur ajoutée imputable à la hausse des taux attendus (déjà élevés) peut se produire alors même que les résultats sont stables...

Lycée de petite ville

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1ère-bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1ère-bac
2013	96	90	6	93	88	5
2014	94	92	2	90	90	0

...voire progressent comme dans ce lycée situé en zone difficile d'Ile-de-France dont la situation est pourtant différente du cas ① ci-dessus : partant de taux attendus plus élevés, il dispose d'une plus faible marge de valeur ajoutée qui en conséquence s'érode.

Lycée de banlieue parisienne

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1ère-bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1ère-bac
2013	86	80	6	86	81	5
2014	88	88	0	88	85	3

⑥ Citons enfin, un rare exemple d'une valeur ajoutée qui en revanche augmente par stabilité des résultats mais baisse des taux attendus.

Lycée de banlieue parisienne

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1ère-bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1ère-bac
2013	91	83	8	90	82	8
2014	91	78	13	91	79	12

- Situation de LEGT à valeur ajoutée négative

⑦ Inversement des lycées en valeur ajoutée négative passent en une année en valeur ajoutée positive du fait de la forte augmentation de leurs résultats bruts (> 10 points) alors même que les taux attendus augmentent. Trois exemples de lycées situés dans des contextes différents.

Lycée de banlieue parisienne

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1ère-bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1ère-bac
2013	72	77	-5	70	78	-8
2014	81	79	2	80	80	0

Lycée ville moyenne

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1ère-bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1ère-bac
2013	79	86	-7	73	82	-9
2014	95	93	2	90	89	1

Lycée de banlieue parisienne

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1ère-bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1ère-bac
2013	76	89	-13	74	86	-12
2014	92	91	1	92	89	3

⑧ Une forte augmentation de la valeur ajoutée qui de négative devient neutre du fait de la nette progression de 10 points des résultats bruts.

Lycée chef-lieu de département

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1ère-bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1ère-bac
2013	80	92	-12	80	89	-9
2014	91	91	0	89	89	0

⑨ Un LEGT peut enfin passer en valeur ajoutée positive du fait de l'augmentation de ses résultats bruts tandis que les taux attendus diminuent.

Lycée en zone très urbanisée

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 1ère-bac	Taux d'accès attendu 1ère-bac	Valeur ajoutée taux d'accès 1ère-bac
2013	86	92	-6	82	88	-6
2014	91	89	2	84	83	1

- La même analyse peut être conduite pour les LP

① Comme pour les LEGT la baisse de valeur ajoutée peut évidemment d'abord provenir de la forte baisse des résultats bruts tandis que les taux attendus restent stables.

LP banlieue de grande ville

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 2nd -bac	Taux d'accès attendu 2nd -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 2nd -bac
2013	88	76	12	62	49	13
2014	64	72	-8	40	44	-4

② La baisse des résultats conjuguée à une hausse des taux attendus conduit à une diminution de la valeur ajoutée.

LP en zone urbaine

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 2nd -bac	Taux d'accès attendu 2nd -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 2nd -bac
2013	84	71	13	56	46	10
2014	76	76	0	52	51	1

LP de petite ville

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 2nd -bac	Taux d'accès attendu 2nd -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 2nd -bac
2013	89	75	14	66	55	11
2014	81	86	-5	55	61	-6

③ La chute des résultats peut aussi être bien supérieure à une légère baisse des taux attendus.

LP de petite ville

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 2nd -bac	Taux d'accès attendu 2nd -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 2nd -bac
2013	92	82	10	72	61	11
2014	77	80	-3	51	58	-7

④ Inversement des LP qui étaient en valeur ajoutée négative en 2013 améliorent très sensiblement leur performance grâce à la forte progression de leurs résultats et des taux attendus stables comme dans ces quatre exemples :

LP de ville moyenne

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 2 nd -bac	Taux d'accès attendu 2 nd -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 2 nd -bac
2013	74	85	-11	54	66	-12
2014	87	86	1	66	67	-1

LP métropole régionale

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 2 nd -bac	Taux d'accès attendu 2 nd -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 2 nd -bac
2013	72	84	-12	51	58	-7
2014	85	86	-1	73	60	13

LP métropole régionale

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 2 nd -bac	Taux d'accès attendu 2 nd -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 2 nd -bac
2013	53	80	-27	35	58	-23
2014	82	82	0	58	58	0

LP métropole régionale

IVAL	Taux de réussite brut	Taux de réussite attendu	Valeur ajoutée du taux de réussite	Taux d'accès brut 2 nd -bac	Taux d'accès attendu 2 nd -bac	Valeur ajoutée taux d'accès 2 nd -bac
2013	64	82	-18	48	59	-11
2014	90	84	6	64	60	4

Liste des acronymes utilisés

CAVL	conseil académique de la vie lycéenne
CPGE	classes préparatoires aux grandes écoles
CVL	conseil de la vie lycéenne
DEPP	direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
ENT	espace numérique de travail
IA-IPR	inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional
IEN-ET-EG	inspecteur de l'éducation nationale de l'enseignement technique et de l'enseignement général
IVAL	indicateurs de valeur ajoutée des lycées
LEGT	lycée d'enseignement général et technologique
LP	lycée professionnel
LPO	lycée polyvalent
MDL	maison des lycéens
STS	sections de techniciens supérieurs
TNI	tableau numérique interactif