



MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE

**INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

La réforme du lycée général et technologique

Rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

Table des matières

1	Introduction.....	3
1.1	Le champ de l'étude	3
1.2	La méthode	5
2	Nouvelles pratiques pédagogiques, forces et faiblesses.....	6
2.1	Modules et aide individualisée	6
2.2	Les Travaux personnels encadrés	9
2.3	L'éducation civique juridique et sociale (ECJS)	12
2.4	L'expérimentation des TPE et de L'ECJS dans les séries technologiques.....	17
2.5	L'utilisation des technologies d'information et de communication	21
2.6	La place des arts et de la culture	23
3	La vie lycéenne et le cadre lycén.....	25
3.1	Vie scolaire et citoyenneté lycéenne	25
3.2	Une nouvelle architecture des établissements scolaires	33
4	Les horaires et les contenus d'enseignement. Quelques exemples.....	37
4.1	Lettres	37
4.2	Philosophie	37
4.3	Langues vivantes	38
4.4	Histoire et géographie	38
4.5	Sciences économiques et sociales	39
4.6	Mathématiques.....	39
4.7	Sciences de la vie et de la terre	40
5	L'évolution des séries.....	41
5.1	Des tendances lourdes	41
5.2	Des intentions qui n'ont pas abouti	41
5.3	Repenser l'architecture de « l'organisme lycée »	42
6	Le pilotage de la réforme du lycée	44
7	Conclusion.....	45

1 Introduction

1.1 Le champ de l'étude

Le 4 mars 1999, le Conseil Supérieur de l'Éducation adoptait le texte "Un lycée pour le XXIème siècle", base de la réforme du lycée. La mise en place de cette réforme a commencé à la rentrée scolaire 1999 et est arrivée au niveau de la classe terminale en 2001-2002 dans les séries de la voie générale. Pour ce qui est des séries technologiques c'est seulement lors de cette année scolaire qu'une expérimentation a été lancée.

Alors que la réforme est dans sa troisième année, il convient de déterminer comment ont été réalisés à ce jour les objectifs fixés dans le texte fondateur du 4 mars 1999. Une telle étude doit permettre de mettre en évidence les réussites mais aussi d'éventuels échecs dont il faut identifier clairement les causes. Elle porte sur cinq grandes évolutions liées à cette réforme :

1) Une évolution profonde des **enseignements**.

Il s'agit d'étudier la façon dont les nouveaux horaires sont mis en œuvre, leur incidences sur le fonctionnement des différentes séries ainsi que la manière dont sont reçus les nouveaux programmes. L'enquête se penche aussi sur un objectif fixé à ces contenus dans le texte du 4 mars 1999 : "Les contenus à enseigner au lycée, tout en favorisant la spécialisation progressive dans un champ disciplinaire ou professionnel, doivent tous contribuer à l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de notions fondamentales sans lesquels les élèves, devenus adultes, se trouveraient dans l'incapacité d'assumer pleinement leur rôle de citoyens responsables, éclairés, critiques et vigilants".

2) Une évolution des **pratiques pédagogiques**.

L'introduction des **travaux personnels encadrés** comme des itinéraires de découverte au collège et des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel dans les lycées professionnels révèle une tendance lourde dans les évolutions du système éducatif : ces différentes pratiques visent à une **meilleure compréhension par l'élève du sens et de la cohérence de ses études**. A travers la convergence de plusieurs disciplines, l'élève peut être conduit à en **modifier sa représentation**. Il perçoit en effet, à cette occasion, la nécessité d'un croisement des savoirs et d'une ouverture des apprentissages scolaires sur le monde environnant. La cohérence entre les divers apprentissages et leur utilité lui apparaissent ainsi plus clairement, en opposition avec la représentation trop souvent présente chez l'élève, de matières renfermées sur elles-mêmes. Ces pratiques nouvelles, articulées avec un enseignement basé sur des programmes nationaux, font appel à l'**autonomie de l'élève**, mettent en jeu **plusieurs disciplines, le travail en équipe**, s'appuient sur l'**information**, les **pratiques documentaires** et les **technologies qui les accompagnent**, elles s'inscrivent dans des **démarches de projet**. Les travaux du groupe d'experts "Nouvelles modalités d'enseignement" présidé par le recteur de Nancy-Metz, Joseph Losfeld, sont aussi un des

signes de cette évolution. L'étude s'attachera à repérer comment ces différentes compétences se mettent en place.

Les **modules** et l'**aide individualisée** s'inscrivent dans une perspective plus classique : "chaque élève, en fonction de ses besoins propres, doit pouvoir trouver dans le cadre du lycée toutes les aides nécessaires à la réalisation du travail attendu de lui [...] l'enseignement modulaire mis en place dès 1992, visait à permettre la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée [...]" . Les modules ont déjà fait l'objet d'un rapport de l'IGEN en 1999, l'aide individualisée a été analysée dans le rapport de l'IGEN sur le suivi de la réforme du lycée en 2000, ainsi que dans un rapport de l'IREDU commandé par la DESCO au moment de la mise en place de cette innovation. Il ne s'agit pas ici de recommencer ces études, mais d'analyser les positionnements respectifs de ces dispositifs dans le fonctionnement du lycée, de voir comment ils sont actuellement utilisés et les orientations qui pourraient leur être données.

3) L'introduction d'un nouvel enseignement d'**éducation civique juridique et sociale**.

Cet enseignement vise à satisfaire la demande exprimée par les lycéens lors de la consultation de 1998. Il ne constitue pas une discipline nouvelle mais permet d'organiser le croisement des savoirs acquis dans les différentes disciplines autour du concept fédérateur de citoyenneté. Il est fondé sur des débats au cours desquels les élèves doivent apprendre à argumenter. Il constitue un apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie qui est aussi un des buts de la rénovation de la vie lycéenne.

4) Une évolution de la **vie lycéenne**.

Le rapport de l'IGEN "Suivi de la réforme du lycée" (n° 2000-044, septembre 2000) dans sa conclusion sur ce sujet, faisait une réflexion prospective : "Au total, le bilan de l'année 1999-2000 en matière de rénovation de la vie lycéenne est sans doute positif par les effets qu'on peut en espérer à terme plutôt que par un inventaire des résultats immédiats". Il s'agira d'étudier comment les différents dispositifs (heure de vie de classe, conseil de la vie lycéenne, modifications des procédures disciplinaires etc...) contribuent à la mise en place d'une pratique citoyenne fondée sur les droits mais aussi les devoirs des lycéens.

5) Un développement extrêmement rapide des **nouvelles technologies**.

Dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le texte du 4 mars 1999 affirme l'importance de cet aspect : "[...] Tous les élèves doivent avoir accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ceci est aujourd'hui possible dans les lycées grâce à l'effort d'équipement informatique consenti par les régions et par l'État [...]" . Il affirme aussi que :

- cet enseignement ne prend pas la forme d'une nouvelle discipline ;
- les disciplines intègrent l'usage et la compréhension de ces technologies ;
- dans le cadre des Travaux Personnels Encadrés, les lycéens sont invités à utiliser l'ordinateur de façon systématique ;
- un **enseignement de mise à niveau informatique en classe de seconde** est institué.

Ces annonces sont complétées par la création du **brevet informatique et internet** (B2i) dans le courant de l'année scolaire 2000-2001 (note de service n°2000-206 du 16 novembre

2000 publiée au BO n°42 du 23 novembre 2000) dont le but est de "soutenir et valoriser les efforts éducatifs appliqués aux technologies de l'information dès l'école élémentaire".

Ces dispositions ont fait l'objet d'études de l'inspection générale de l'éducation nationale.

L'introduction des Travaux Personnels Encadrés et de l'ECJS a joué un rôle incitatif plus important que prévu dans ce domaine. L'objet de l'étude sera de préciser cette observation sommaire, d'essayer d'en distinguer les causes et de déterminer les enseignements à en tirer.

1.2 La méthode

La méthode utilisée pour mener à bien cette étude est classique et s'est appuyée sur trois sources d'informations :

- 1) Les textes officiels régissant la réforme du lycée, ainsi que différents textes de l'éducation nationale comme par exemple les rapports de l'inspection générale, les rapports demandés par le ministre, etc.
- 2) Une enquête légère, définie par un protocole, menée auprès des trente académies avec l'aide des inspecteurs généraux, correspondants académiques. Elle consistait à recueillir les avis des différentes instances académiques sur cette réforme.
- 3) Une enquête approfondie, menée entre janvier et mars 2002 dans 36 lycées, à raison de 6 lycées dans 6 académies. Les établissements ont été choisis par les recteurs de ces académies en accord avec l'inspecteur général, correspondant académique. Cette enquête approfondie a consisté, dans chacun de ces lycées, en des entretiens avec les équipes de direction, les équipes vie scolaire, les documentalistes, des équipes d'enseignants et des groupes de lycéens.

L'étude a été coordonnée au niveau national par un groupe de pilotage constitué d'inspecteurs généraux des principaux groupes disciplinaires concernés par la réforme du lycée.

2 Nouvelles pratiques pédagogiques, forces et faiblesses

2.1 Modules et aide individualisée

L'individualisation des enseignements, réponse à l'hétérogénéité des élèves de seconde.

Institués lors de réformes différentes, les modules (introduits lors de la rénovation pédagogique des lycées en 1992) et l'aide individualisée (introduite en 1999 à l'occasion de la réforme « Un lycée pour le XXI^e siècle ») relèvent d'une même démarche : réagir aux problèmes posés par l'hétérogénéité des élèves de seconde en individualisant les enseignements.

Les modules : un dispositif disparu dans le tourbillon de la réforme de 1999

Initialement installés en seconde et en première, ils n'existent plus en 2001/2002 qu'en classe de seconde¹ pour trois heures réparties sur quatre disciplines : les lettres, la langue vivante 1, l'histoire-géographie et les mathématiques². Théoriquement, ils visent à mettre en place un enseignement différencié, concernant tous les élèves, organisés en groupes inférieurs à la classe entière et évolutifs tout au long de l'année scolaire. De fait, les modules sont devenus (dans certaines disciplines plus que dans d'autres) des séances de travaux dirigés : exercices d'entraînement avec des groupes fixes dans l'année (quelquefois par ordre alphabétique, d'autres fois en fonction des contraintes d'organisation des groupes d'options)³. Il n'y a plus vraiment de rapport avec les orientations initiales.

L'aide individualisée, appréciée, ne répond pas exactement à ce qu'on en attendait

Mise en place lors de la réforme de 1999, l'aide individualisée est censée être réservée aux élèves les plus en difficulté, organisée en groupes d'au maximum 8 élèves, à raison de deux heures hebdomadaires réparties entre le français et les mathématiques, auxquelles s'ajoutent, pour certains établissements, un contingent de deux heures supplémentaires réparties sur deux des disciplines enseignées à la discrédition de l'établissement. Après trois années de fonctionnement, on peut affirmer que l'aide individualisée contribue largement à

¹ En classe de première, ils ont été remplacés par des heures « dédoublées »

² Une demi-heure en français, une demi-heure en histoire-géographie ; une heure en langue vivante 1 et une heure en mathématiques.

³ Le phénomène est variable suivant les disciplines : très prononcé en mathématiques, il l'est peut-être moins en histoire-géographie.

l'amélioration des relations entre enseignants et élèves, qu'elle change certainement les pratiques pédagogiques en permettant une meilleure prise en compte des difficultés et une prise en charge plus individualisée.

Cependant les objectifs fixés par les différents textes sont loin d'être réalisés. La circulaire de rentrée 2001⁴ met bien l'accent sur les dérives rencontrées⁵. Certaines appellent quelques compléments en fonction des différentes observations qui ont été faites au cours de l'enquête .

Les élèves auxquels s'adressent l'aide individualisée ne sont pas forcément ceux qui rencontrent des difficultés importantes. Cela tient, entre autres choses, au fait que leur désignation hésite entre « prestation convaincante » et volontariat des élèves. Il semble que les élèves volontaires soient systématiquement acceptés en aide individualisée.

Elle peut servir parfois à certains élèves pour progresser et consolider un passage en série S ou ES dans de bonnes conditions⁶.

Par ailleurs, la complication extrême des emplois du temps de la classe de seconde fait que, suivant les priorités choisies par l'établissement, l'aide individualisée se trouve parfois placée à des heures qui lui donne plus l'allure d'une sanction que celle d'une aide.

L'utilisation insuffisante de l'évaluation à l'entrée en classe de seconde, puis sa disparition, privent les équipes éducatives et l'institution d'un outil qui pouvait permettre d'évaluer ces dispositifs (en rapportant cet indicateur à d'autres indicateurs comme l'évolution des orientations en fin de classe de seconde, les taux d'accès de la seconde au baccalauréat, etc.). Remarquons, qu'au niveau national, la simultanéité entre l'apparition de l'aide individualisée et l'augmentation des taux de non orientation en première générale et technologique à la fin de la classe de seconde est troublante et demanderait à être analysée.

Ainsi, on ne connaît pas véritablement l'efficacité de ce dispositif et on ne dispose que d'outils incomplets pour pouvoir apprécier cette efficacité

Le texte de 1999 « Un lycée pour le XXIème siècle » insiste sur « le devoir de la communauté éducative du service public d'éducation de faire du lycée son propre recours au moment où le secteur marchand développe une activité qui, à terme, finira par détruire ou tout au moins dénaturer le service public ». Aucune étude précise ne permet de dire si cette situation s'est améliorée. La multiplication des publicités pour des officines privées⁷ laisse plutôt supposer le contraire.

On constate ainsi à la fois des dérives et une certaine diversité des pratiques dans l'utilisation des modules et de l'aide individualisée; ces dispositifs sont utilisés par les équipes pour traiter à leur manière l'hétérogénéité des élèves de seconde. Ils ne suffisent

⁴ Préparation de la rentrée 2001 dans les lycées d'enseignement général et technologique - circulaire du 11 juin 2001 publiée au BOEN n° 24 du 14 juin 2001.

⁵ « - dans l'attribution du complément d'heures, certains établissements particulièrement bien dotés ne sont pas ceux qui reçoivent le public le plus défavorisé ;

- au sein des établissements, l'aide individualisée bénéficie souvent à des élèves n'éprouvant pas de difficultés particulières ;

- les contenus sont parfois décalés par rapport aux besoins des élèves en difficulté ;
- l'articulation entre les différents dispositifs de la classe de seconde (modules et aide individualisée) est encore insuffisamment exploitée par les équipes pédagogiques. »

⁶ Très souvent et même presque toujours à partir de la deuxième moitié du deuxième trimestre.

plus à traiter l'ensemble des situations rencontrées, étant inadaptés pour des élèves qui arrivent du collège avec des lacunes trop importantes.

Évolution de la population des élèves de seconde

On voit arriver dans les classes de seconde quelques élèves ayant de grosses difficultés (souvent à la fois scolaires et sociales) que les dispositifs actuels ne permettent pas de prendre en charge. Les établissements mettent alors en place des dispositifs spécifiques (accompagnement mis en place par l'équipe de direction à laquelle s'ajoutent les CPE, les assistantes sociales). Par exemple, un lycée a mis en place une classe spécifique de redoublants (ce n'est pas légal, la seconde ne doit pas être différenciée !) n'ayant pas le projet d'aller en S, la classe fonctionne avec un aménagement d'horaires, renforcés en français, mathématiques, histoire-géographie et langue vivante 1. La classe est dotée de moyens spécifiques et l'équipe enseignante dispose d'une certaine liberté dans l'utilisation des heures, dont une partie est fixe et stable, l'autre modulable. Cela peut être aussi la mise en place d'un tutorat des élèves de seconde par des élèves de première. Tel proviseur utilise un volant d'HSE permettant de rémunérer les appuis ponctuels qu'apportent les enseignants (à leur demande) à de très petits groupes d'élèves.

La remise en cause implicite de l'organisation de l'école en « classes »

Modules et aide individualisée contribuent à un phénomène que l'inspection générale relève déjà dans son rapport sur l'emploi du temps des élèves au lycée⁸ : « Le système éducatif évolue progressivement vers une plus grande individualisation des enseignements. Aujourd'hui, par exemple, un élève de seconde générale et technologique n'est en classe entière que 16h30 par semaine sur les 23 h de tronc commun ; avec LV2 et SES en enseignements de détermination et l'aide individualisée 20h30 sur 29 ». Ces procédés d'individualisation de la formation entraînent l'émettement du « groupe classe » sans qu'on ait un jour vraiment étudié quels pouvaient être les effets pédagogiques du fonctionnement en classe entière, des alternances entre le travail en grand groupe et en groupes plus restreints sur les apprentissages des élèves.

Enfin, on peut se demander comment cette tendance à l'individualisation des enseignements est cohérente avec l'objectif de socialisation qui est fixé à l'école.

Propositions

- 1) Repenser les **marges d'initiative des établissements** dans l'organisation des dispositifs et des choix des méthodes pédagogiques pour la prise en compte de l'hétérogénéité et l'aide aux élèves en difficulté en classe de seconde.
- 2) Accompagner la plus grande autonomie dans ce domaine, par l'**instauration d'un suivi de l'efficacité de ces dispositifs par les rectorats**. Les outils de suivi et de dialogue existent

⁸ L'emploi du temps des élèves au lycée - Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale au Ministre - n° 2001-48 - novembre 2001.

déjà en partie : données sur l'orientation en fin de seconde, taux d'accès de la seconde au baccalauréat. Il manque cependant un indicateur à l'entrée de seconde permettant d'apprécier les compétences et lacunes des lycéens. C'est pour cela que nous proposons la **remise en place de l'évaluation à l'entrée en seconde**, aussi bien comme dispositif pédagogique qu'institutionnel. Cette évaluation, utilisée par les établissements en suivant les évolutions des résultats dans le temps ainsi que par rapport aux résultats académiques et nationaux, contribuerait à donner corps au pilotage pédagogique et renforcerait le dialogue entre les établissements et les instances académiques.

3) Organiser la réponse à la question posée par la **prise en compte des élèves en grande difficulté à l'entrée en seconde**.

2.2 Les Travaux personnels encadrés

Une nouvelle modalité d'enseignement largement acceptée avec des réussites diverses

Expérimentés en 1999/2000 en classe de première, les travaux personnels encadrés sont en 2001-2002 obligatoires en classe de première et facultatifs en terminale. Ils sont l'un des éléments les plus novateurs de la réforme du lycée. Dans cet enseignement, l'étude des disciplines n'est pas pensée en fonction de leur cohérence interne mais dans la visée directe de la compréhension et de l'explication du monde qui nous entoure⁹.

a) Des signes encourageants

Le fait que 40% à 50% des élèves de Terminale soient inscrits à l'épreuve du baccalauréat 2002 concernant les TPE (ainsi que le peu d'écart entre le nombre d'inscrits à l'enseignement et celui au baccalauréat) doit être interprété comme un signe encourageant.

Il faut cependant remarquer que ce pourcentage peut varier énormément d'un établissement à un autre, au sein d'un établissement et d'une filière à l'autre. La mobilisation des équipes de direction, l'implication des équipes d'enseignants (les effets « salles des professeurs ») sont les paramètres principaux qui expliquent ces écarts. De plus, le comportement des élèves peut être variable suivant les filières, par exemple les élèves de terminale S mettent souvent en avant la charge de travail de cette classe pour expliquer leur non inscription.

Malgré cette implication importante, il existe encore des équipes pédagogiques réticentes ou réservées, d'autres insuffisamment préparées à ce type de pédagogie. Il est difficile de prévoir leur comportement dans le cadre d'un dispositif « généralisé en Terminale » où l'évaluation est facultative. En tout état de cause, les impulsions pédagogiques nationales et académiques doivent rester fortes en 2002/2003.

⁹ Les sujets choisis par les élèves sont la plupart du temps en liens directs avec l'actualité.

b) Des acquis positifs indéniables

- Cette nouvelle forme d'enseignement donne l'occasion aux enseignants d'apprehender de manière différente les disciplines dans le cadre d'un travail d'équipe, aux élèves de percevoir la complexité du monde qui les entoure. La présence simultanée de deux enseignants est fortement appréciée par les élèves et les professeurs, notamment au cours de la période fondamentale du choix du sujet et de la définition de la problématique.
- Les TPE ont largement contribué au développement de l'utilisation des nouvelles technologies (en particulier Internet), et de l'accès aux ressources documentaires de toute nature. Les professeurs qui sont volontaires pour les TPE maîtrisent en général les TIC.
- Chez les élèves, ils favorisent le développement de l'autonomie et du travail en équipe, le travail oral, l'ouverture au monde extérieur et une forme d'expression écrite nouvelle.

Ces trois points montrent que les TPE préparent les élèves aux conditions de réussite dans l'enseignement supérieur : meilleure autonomie, aptitude à la recherche bibliographique, et justifient leur existence et leur maintien en classe Terminale. Ceci gagnerait à être signalé aux lycéens.

c) Des points qui méritent encore d'être éclaircis

- L'incidence des TPE sur les disciplines et leurs apprentissages est difficile à évaluer. L'impact essentiel reste souvent d'ordre méthodologique. On peut cependant affirmer que les TPE incitent à une plus grande ouverture vers les autres disciplines. L'effet positif d'un travail qui porte explicitement sur une partie du programme, notamment dans le cas des langues, des sciences économiques et des lettres est indéniable. Ce travail agit dans le sens d'un approfondissement des notions étudiées. Il est indéniable que les Travaux Personnels Encadrés bien conduits permettent le renforcement des savoirs disciplinaires, voire l'acquisition de savoirs supplémentaires. Dès lors, comment ceux-ci se situent-ils par rapport aux enseignements des disciplines définis par les programmes ? De fait, l'articulation avec les programmes des classes concernées est, pour certaines disciplines, une contrainte trop forte, voire une réelle difficulté.

La coexistence de différentes modalités d'enseignement (cours classique et TPE) pour une même discipline conduira, à terme, à définir leurs rôles respectifs dans l'apprentissage des savoirs liés à cette discipline.

- Les modalités d'évaluation apparaissent davantage comme le résultat d'un compromis que comme un dispositif adapté à une nouvelle pratique pédagogique. Ce point, qui pose problème, est développé ultérieurement.

L'évaluation au baccalauréat

- a) L'attribution d'un coefficient 2, pour les points supérieurs à la moyenne, à l'épreuve au baccalauréat est la juste prise en compte de l'investissement important qui est

demandé aux élèves présentant cette épreuve. Ce coefficient va avoir un effet incitatif, néanmoins difficile à apprécier dès maintenant.

- b)** La lourdeur du dispositif d'évaluation 2002 fait craindre aux proviseurs de graves difficultés dans l'organisation matérielle de l'épreuve sous cette forme pour des effectifs plus importants de candidats.

Il est essentiel de simplifier le dispositif d'évaluation. Cette simplification passe par un rôle plus important de l'établissement où le candidat est lycéen. Cela peut aller jusqu'à l'introduction d'un contrôle en cours de formation, modalité qui semble adaptée à ce type d'enseignement, mais qui suscite d'importantes réserves de la part de certains syndicats. Ces modalités sont possibles si elles sont accompagnées d'un cadrage préalable national et d'un dispositif d'harmonisation académique structuré. Les outils informatiques et statistiques permettent de mettre en place de tels dispositifs, déjà utilisés pour l'évaluation de certaines disciplines au baccalauréat.

Cela serait notamment le moyen de rassurer les partenaires sociaux qui ont le souci légitime de l'équité de traitement des candidats face à cet examen.

Il est à noter qu'un certain nombre d'enseignants (ayant encadré les TPE) ont regretté que la deuxième note de service sur l'évaluation leur enlève la possibilité de mettre une note sur 8 points portant sur la démarche personnelle de l'élève et son implication dans le travail collectif.

En toute occurrence, il est souhaitable que la réflexion sur l'évaluation des TPE ne soit pas dissociée d'une réflexion d'ensemble sur l'évaluation au baccalauréat.

Conclusions et propositions

L'introduction des TPE au lycée est une réussite ; elle marque une évolution profonde de l'organisation de l'enseignement à ce niveau. Elle nécessite encore un important travail d'accompagnement au niveau académique :

- par la mobilisation des équipes de direction des établissements peu impliqués,
- par un travail d'impulsion et de formation auprès des enseignants, la réflexion sur l'évaluation doit en être un axe important,
- par une réflexion académique sur l'évaluation et l'harmonisation de celle-ci, les analyses de la session 2002 montrent montrant de fortes disparités dans les pratiques d'évaluation et l'importance du rôle des commissions d'harmonisation.
- Par une réflexion sur la simplification de l'évaluation des TPE en lien avec une réflexion d'ensemble sur l'évaluation au baccalauréat.

Il convient d'envisager, dans des délais rapprochés, une généralisation effective qui s'accompagne d'une obligation d'évaluation.

2.3 L'éducation civique juridique et sociale (ECJS)

La réponse à une demande forte exprimée par les élèves et à la nécessité du "vivre ensemble"

Parmi les besoins exprimés par les lycéens lors de la consultation¹⁰ qui a débouché sur la réforme "un lycée pour le XXIème siècle" s'était notamment dégagée leur forte demande d'une initiation au droit et d'une préparation au rôle de citoyen responsable. Il était d'autant plus important de répondre à cette demande que le lycée a indéniablement un rôle à jouer dans l'apprentissage "d'une citoyenneté fondée sur des valeurs républicaines"¹¹.

Alors qu'au collège, l'enseignement d'éducation civique avait été consolidé et refondu de 1997 à 1999, donnant même lieu depuis la session 2000 à une épreuve au brevet, il devenait difficile de ne pas poursuivre ce parcours civique au lycée, où les élèves sont en passe de devenir des citoyens, voire le sont déjà. C'est pour répondre à cette forte demande des lycéens et à cette nécessité de formation civique qu'a été mise en place l'éducation civique juridique et sociale dès la rentrée 1999 en seconde, à la rentrée 2000 dans les classes de première des séries générales et à la rentrée 2001 dans les classes de terminale de ces mêmes séries.

Pour ce qui est des séries technologiques, une expérimentation conjointe des TPE et de l'ECJS a été lancée à la rentrée 2001 dont le bilan global est fait par ailleurs dans le présent rapport.

Définition et modalités concrètes de l'ECJS

Il était prévu, dans *Un lycée pour le XXIème siècle*, que ce "nouvel enseignement comprenne entre autres des débats au cours desquels les élèves puissent apprendre à argumenter, à défendre leurs opinions tout en respectant le point de vue d'autrui". Ce n'est pas, à côté d'autres enseignements, une discipline nouvelle. Il n'a pas à ajouter des savoirs aux connaissances acquises dans les disciplines enseignées au lycée, à quelques exceptions près, celle du droit notamment dans les séries générales. Il s'agit donc "d'organiser le croisement et le dialogue de ces disciplines autour du concept intégrateur de citoyenneté"¹². C'est dire que toutes peuvent être concernées.

L'ECJS fait partie des enseignements communs à tous les élèves en classe de seconde à raison de 30 minutes hebdomadaires en classe dédoublée, des enseignements obligatoires en première et en terminale, avec le même horaire de 30 minutes en classe dédoublée.

La circulaire pour la rentrée 1999 recommandait des formules souples d'aménagement des horaires en seconde, regroupement par quinzaine ou par mois pour faciliter l'organisation des débats argumentés. La circulaire pour la rentrée 2000 demandait d'éviter les séquences de travail inférieures à deux heures. Celle pour la rentrée 2001 recommandait très fortement ces séquences mensuelles de deux heures, tant pour permettre un temps de préparation et de suivi

¹⁰ Consultation sur les savoirs au lycée, organisée de décembre 1997 à mai 1998

¹¹ *Un lycée pour le XXIème siècle*, Ministère de l'éducation nationale, 1999, page 1

¹² BO hors série n° 6 du 31 août 2000

des dossiers suffisant que pour la mise en place des débats. Dans la pratique, la formule deux heures par mois ne l'emporte pas systématiquement sur celle d'une heure par quinzaine, que les équipes justifient par le temps trop long qui séparerait des séquences mensuelles. La circulaire pour la rentrée 2002 recommande de nouveau, ce qui est significatif, de privilégier "un regroupement mensuel de l'horaire qui apparaît comme le plus adapté à l'esprit de cet enseignement".

Outre la question de l'organisation horaire de cet enseignement se pose celle des professeurs qui le prennent en charge

Le problème de l'implication des disciplines dans l'enseignement de l'ECJS

En ce qui concerne les professeurs impliqués, on note une évolution, également révélatrice, dans les circulaires successives.

La circulaire pour la rentrée 1999, tout en soulignant que d'autres professeurs compétents dans les domaines concernés, en particulier ceux de sciences économiques et sociales et de philosophie, pouvaient contribuer à cet enseignement, demandait qu'il soit assuré prioritairement par les professeurs volontaires d'histoire-géographie. Le pli de confier l'ECJS à ces enseignants était pris dès son lancement. Notre enquête a confirmé leur implication prépondérante, non seulement en seconde mais aussi en première et en terminale. Cela pose le problème d'un enseignement qui se voulait au carrefour de toutes les disciplines.

Les circulaires suivantes ont tenté de modifier cette tendance mais sans grand succès. Elles sont éloquentes dans leur répétition même: celle pour la rentrée 2000 dit qu'il est important que "cet enseignement ne soit pas confié aux seuls professeurs d'histoire et géographie mais aussi, par exemple, aux enseignants de philosophie, de sciences économiques et sociales ou à tout professeur ou équipe de professeurs qui en aurait le goût ou la capacité". Celle pour la rentrée 2001 précise que "cet enseignement, par nature transdisciplinaire, doit associer, sur la base du volontariat, les professeurs des disciplines littéraires, scientifiques ou de sciences économiques et sociales, dont le concours est indispensable à la richesse et à la variété des thèmes abordés". Celle pour la rentrée 2002 montre clairement l'impact limité de ces recommandations.

Les constats que nous avons faits sur le terrain pourraient s'exprimer dans les termes mêmes de cette circulaire: Cet enseignement, qui ne prend tout son sens que s'il est assuré par des professeurs de plusieurs disciplines, "concerne encore majoritairement les professeurs d'histoire et de géographie". Il y a certes une participation croissante d'autres professeurs, essentiellement de sciences économiques et sociales et de philosophie, mais "l'effort doit se poursuivre". La circulaire prévoit "la mise en place dans chaque lycée d'un conseil d'enseignement de l'ECJS pour favoriser cette évolution"¹³. Cela est très significatif de la difficulté à diversifier les professeurs chargés de cet enseignement.

Cet état de fait ne tient certainement pas à un impérialisme des historiens-géographes. Dès le départ les corps d'inspection d'histoire et géographie ont affirmé que l'ECJS ne devait pas être considérée comme un domaine réservé. Ce qui a joué, ce sont des raisons de constitution de service et l'exemple du collège où l'éducation civique est assurée par les

¹³ circulaire n° 2002-04 du 11-4 02, B.O. N°16 du 18 avril 2002

professeurs d'histoire et géographie. La circulaire pour la rentrée 1999 a poussé dans le sens de cette pente naturelle. Mais il faut prendre en compte aussi le fait que les enseignants des autres disciplines ne se sont pas sentis concernés (comme cela a été dit plus haut, peut-être en raison des programmes ?). Certes ceux de sciences économiques ont d'entrée affirmé leur intérêt pour l'ECJS mais ils n'enseignent en seconde que dans le cadre d'un enseignement de détermination et dans le cycle terminal ils n'assurent un enseignement obligatoire que dans la série ES. Les professeurs de philosophie sont assez souvent réticents, quant aux autres ils sont absents. Les enseignants n'ont pas compris que cette mission peut les concerner tous. Cette incapacité à percevoir qu'il y a là une tâche commune pose un problème fondamental de culture des professeurs qui se réfère à une discipline clairement identifiée. L'ECJS leur apparaît comme un enseignement non identifié. Beaucoup considèrent que, leur discipline ne pouvant s'y retrouver, ils ne sont ni concernés, ni qualifiés.

Il y a là un réel problème qui n'a pas permis à l'ECJS d'organiser le croisement et le dialogue des disciplines autour du concept de citoyenneté.

Cette absence de motivation amène à s'interroger sur les modalités de l'information et sur celles des formations destinées aux professeurs en vue de ce nouvel enseignement. De réels efforts ont été entrepris la première année. Ils se sont notamment traduits par une université d'automne ainsi que de stages inscrits au plan national de formation et dans les plans académiques de formation. Mais ce sont les professeurs d'histoire et géographie qui ont été les principaux concernés par ces actions. Les années suivantes d'autres priorités se sont ensuite imposées, notamment les TPE et ont progressivement éclipsé l'ECJS. Tout n'a pas été fait pour aider l'ensemble des professeurs à s'impliquer dans l'ECJS. Il y a sur ce plan un indéniable constat d'échec.

L'étude a révélé que cet enseignement pose d'autres problèmes qui permettent de parler d'un véritable malaise.

Un malaise autour de l'ECJS

Notre enquête dans les académies et les établissements révèle effectivement ce que l'on peut appeler un certain malaise, plus ou moins marqué suivant les niveaux.

En seconde l'ECJS a une image plutôt positive chez les élèves. Elle a pour eux l'attrait de la nouveauté et ils apprécient beaucoup le débat, tout en déplorant parfois de ne pas savoir très bien s'y prendre. Il est significatif que, lors des entretiens que nous avons eu avec eux, certains élèves aient regretté que leur professeur ne joue pas le jeu du débat et qu'il ait trop tendance à "faire un cours". Ils ressentent le débat comme un "espace de respiration", un temps où "ils peuvent se faire entendre" et où ils "apprennent à s'écouter mutuellement". Les professeurs sont également assez positifs en seconde, même s'ils avouent une certaine crainte de voir les débats déraper en "discussions de café du commerce".

Par rapport à la seconde, on peut parler en première d'un certain essoufflement et d'une relative démobilisation. Outre que l'effet de nouveauté ne joue plus, il faut tenir compte du fait que les élèves font par ailleurs des TPE et qu'ils ont tendance à considérer que l'ECJS, dans sa phase de recherche et de préparation, est redondante par rapport à eux. Certains élèves en arrivent même à parler de "TPE d'ECJS". Quant aux enseignants leur mobilisation par les TPE tend à concurrencer leur engagement dans l'ECJS ou l'inverse. Il y a par ailleurs

un problème au niveau des contenus : les élèves sont moins sensibilisés par les thèmes et les notions qui sont abordés et disent préférer ceux de la classe précédente. Les professeurs confirment que ces thèmes et ces notions sont plus difficiles à faire passer. Ce moindre attrait peut paraître étonnant si l'on s'en réfère à la force de la mobilisation politique des lycéens entre les deux tours de l'élection présidentielle. En effet les thèmes et les notions sont plus directement politiques en première qu'en seconde. Le relatif désintérêt manifesté par les élèves tient-il à une approche qu'il considère comme trop institutionnelle du politique ? Si cela était le cas il conviendrait de s'interroger sur les moyens de revaloriser le fait politique et institutionnel à leurs yeux.

Cette question du contenu ne se pose pas en terminale où les élèves disent qu'ils seraient intéressés par les thèmes et par les notions abordés dans cette classe mais avancent d'autres raisons pour rejeter l'ECJS à ce niveau. C'est dans cette classe que l'on peut véritablement parler de malaise autour de l'ECJS. Ils la ressentent comme une "matière supplémentaire" qui "alourdit leur charge de travail alors que c'est l'année du bac" et qu'il faut aussi faire des TPE. Les professeurs pensent souvent la même chose et beaucoup n'hésitent pas à avancer le cours dans leur discipline pendant le temps normalement dévolu à l'ECJS. C'est très net en ce qui concerne les professeurs d'histoire et de géographie, surtout lorsqu'ils considèrent qu'ils n'ont pas assez de temps pour traiter le programme en vue de l'examen. La réduction de l'horaire-élève à deux heures hebdomadaire dans la série S, même s'il y a eu des allégements par rapport au programme de L et ES où l'horaire est deux fois plus élevé, les conduit à utiliser le temps de l'ECJS, qui est ainsi sacrifiée. Mais c'est une pratique que l'on retrouve aussi en L et ES et dont les professeurs d'histoire et géographie n'ont pas l'exclusivité. Ainsi la séquence d'ECJS peut se transformer en un véritable cours de philosophie autour d'une notion. Il peut en être de même pour le cours de sciences économique et sociales.

Le malaise autour de l'ECJS est d'autant plus grand en terminale qu'elle y pose avec acuité un autre problème, celui de l'évaluation. Les élèves considèrent que c'est du travail en plus qui ne rapporte rien pour le bac. Ils estiment que l'ECJS n'est pas évaluée. L'appréciation portée sur le livret scolaire¹⁴ n'est pas pour eux, ni pour les professeurs, une véritable évaluation. Ils ont le sentiment qu'à la différence des TPE, qui eux sont évalués, l'ECJS n'est pas récompensée par une réelle prise en compte pour l'obtention du diplôme. Elle apparaît donc comme une surcharge de travail ne rapportant qu'un profit infime voire nul. Il faut reconnaître qu'avec une simple remarque sur le livret scolaire on est loin de l'annonce d'un "contrôle au baccalauréat" qui était inscrite dans *Un lycée pour le XXIème siècle*.

Un dernier problème mérite d'être signalé : l'absence d'articulation entre l'ECJS et la vie lycéenne, qui est elle-même très atone, comme cela est souligné dans une autre partie de ce rapport. Cette absence d'articulation est soulignée par tous les acteurs, élèves, professeurs, CPE, personnels de direction. D'une façon générale l'ECJS n'est pas en prise sur la vie de l'établissement. Les CPE n'y interviennent pas, ni les instances de la vie lycéenne, ni les infirmières, médecins et assistantes sociales. Beaucoup de thèmes pourraient pourtant donner lieu à de telles interventions. Il est tout particulièrement à déplorer que les liaisons qui seraient possibles avec la vie lycéenne ne soient pas explorées. L'ECJS aurait pu aider à atteindre un but de la vie lycéenne: favoriser des pratiques plus responsables fondées sur les droits et les devoirs du lycéen. La vie lycéenne aurait pu, à l'inverse, aider l'ECJS dans son objectif d'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie. Cette mise en synergie n'a pas

¹⁴ arrêté du 15 janvier 2001. B.O. n° 7 du 1562 2001 et circulaire de rentrée B.O. n° 24 du 14 juin 2001

eu lieu. Elle serait pourtant bien nécessaire si l'on considère d'une part le malaise de l'ECJS et de l'autre l'atonie de la vie lycéenne. Doit-on pour autant condamner l'ECJS ? Ce serait ignorer ses aspects positifs.

Le malaise ne doit pas occulter des points incontestablement positifs

La plupart des élèves interrogés disent apprécier beaucoup le débat argumenté et ils sont très sensibles à l'occasion qui leur est ainsi offerte de s'exprimer et de s'écouter. Ils soulignent que cela les aide à apprendre à "dialoguer sans agressivité" et à se "respecter mutuellement même lorsqu'on n'est pas d'accord". Ils apprécient également le fait que cela peut être l'occasion d'établir un rapport différent avec le professeur: "ils nous écoute... Il nous laisse parler... Il n'est plus celui qui a toujours raison et qui est le seul à savoir"... Toutes ces remarques entendues dans des bouches d'élèves sont autant de justifications de ce nouvel enseignement. Des réflexions aussi positives ont été souvent avancées par les professeurs dont certains, assez sceptiques au départ, se disent étonnés de la qualité de débats et enchantés de la façon dont cet enseignement a pu faire évoluer leurs relations avec les élèves dans le sens d'un plus grand respect et d'une meilleure connaissance.

Par delà le malaise et les déceptions signalés plus haut il apparaît que l'ECJS a atteint l'un de ses objectifs essentiels. Elle apprend aux élèves à argumenter, "à défendre leurs opinions tout en respectant le point de vue d'autrui"¹⁵.

Il convient donc de faire quelques propositions, en s'appuyant sur ces points positifs, pour consolider cet enseignement.

Propositions pour consolider et pérenniser l'ECJS

- 1) Supprimer l'ECJS en terminale, où le malaise est le plus net, et la réserver aux classes de seconde et de première. Cela résoudrait le problème de l'évaluation et du sentiment de surcharge l'année du bac et aiderait du même coup à y conforter les TPE.
- 2) Si une évaluation est jugée indispensable, une appréciation dans le livret scolaire pourrait être suffisante dans ces conditions. S'il est envisagé de mettre une note plutôt qu'une simple appréciation, il faudrait que cette note résulte d'un CCF pendant la classe de première, prenant en compte le travail de l'élève au cours de la recherche et de la préparation du débat et sa prestation lors du débat lui-même. On pourrait retenir les points au dessus de la moyenne pour le Baccalauréat. Cela serait conforme à l'annonce faite dans *Un lycée pour le XXIème siècle* mais serait cependant dans une certaine contradiction avec la proposition suivante.
- 3) Renforcer le caractère d'espace de respiration de l'ECJS en insistant sur ce qui fait l'originalité de cet enseignement: le débat argumenté. Trop souvent le débat est escamoté au profit de "cours d'ECJS". Il faut rappeler que le débat est au cœur de cet enseignement et contrôler que cette exigence est bien respectée. Les corps d'inspection doivent jouer un rôle majeur de ce point de vue.

¹⁵ *Un lycée pour le XXIème siècle*

- 4) Encourager les professeurs de toutes les disciplines, y compris des disciplines scientifiques à s'y impliquer par un effort d'information et de formation. Le programme pourrait être revu en vue de complémentarités meilleures.
- 5) Mieux articuler l'ECJS avec la vie lycéenne et ses instances, y associer l'équipe éducative et si possible l'équipe médicale et paramédicale.
- 6) Donner plus de souplesse dans les modalités et permettre une plus grande flexibilité pour rendre possible des interventions conjointes.

Cette souplesse devrait être articulée avec le projet d'établissement et pourrait déboucher sur des actions particulièrement utiles dans des lycées difficiles.

2.4 L'expérimentation des TPE et de L'ECJS dans les séries technologiques

Le cadre de l'expérimentation

Les recommandations pour l'expérimentation des TPE et de l'ECJS dans les séries technologiques ont été communiquées aux académies par une note de service du 5 septembre 2001.

En l'absence de contribution du groupe STI de l'inspection générale, l'étude n'a porté que sur la série STT avec l'aide du groupe Économie-gestion. Pour les séries STT, la circulaire du 5 septembre demandait ou suggérait :

- l'engagement d'au moins une classe par académie sur la base du volontariat ;
- le maintien de l'horaire global des élèves sans surcharge ;
- le couplage, dans la mesure du possible, entre TPE et ECJS ;
- le couplage « Économie et gestion / Français »(une liste de thèmes était jointe) ;
- un engagement des professeurs d' « l'Économie et gestion » pour l'enseignement de l'ECJS.

Le bilan de l'expérimentation par rapport à ces contraintes est le suivant :

- environ 75 classes ont lancé l'expérimentation des TPE. Compte tenu que l'académie de LILLE a engagé 22 classes, et que quelques académies ont engagé plusieurs classes, on peut constater que la plupart des académies n'ont engagé qu'un nombre minimum de lycées dans l'expérimentation ;
- environ 25 classes ont expérimenté l'ECJS, un peu plus de la moitié des académies sont concernées ;
- une quinzaine de classes font une expérimentation commune TPE / ECJS ;
- les moyens horaires utilisés sont très variables : modules, DHG, financement pour tout ou partie sur les horaires disciplinaires, heures supplémentaires déléguées spécifiquement par les rectorats. La conséquence est que, très souvent, l'expérimentation s'est traduite par un accroissement d'une à deux heures de l'horaire-élève ;
- le couplage pour les TPE du français et de l'économie et gestion est réalisé dans la plupart des cas. Quelques rares exemples font état d'un couplage avec les mathématiques ou l'histoire-géographie.

- l'ECJS a été prise en charge dans la plupart des cas par les professeurs d'histoire-géographie. Quelques cas sont signalés d'implication de professeurs d'économie et gestion, un cas étonnant d'intervention d'un professeur de SES (alors que cet enseignement n'est pas dispensé en STT).

Commentaires et appréciations sur l'expérimentation des TPE

Les académies ont été prévenues trop tardivement :

- les établissements ont été plus souvent choisis que volontaires ;
- les enseignants et les corps d'inspection ont eu peu d'informations et peu de temps pour la concertation ;
- la mise en place s'est déroulée la plupart du temps de façon un peu chaotique : des financements hétéroclites, des emplois du temps difficiles à réaménager après la rentrée, un certain flottement dans les équipes au départ ;
- ces difficultés pratiques sont la principale source de récrimination des enseignants. Beaucoup d'ambiguités persistent et risquent d'entraîner des réticences pour leur engagement futur.

Des élèves peu intéressés au départ :

- les changements d'emploi du temps sont toujours mal ressentis ;
- le flottement administratif et pédagogique n'a pas permis d'encadrer efficacement et immédiatement les élèves ;
- les explications un peu vagues n'ont pas permis de donner tout de suite du sens aux TPE ;
- le couplage avec les disciplines générales inquiète au départ car il insiste sur les disciplines pour lesquelles les élèves se sentent faibles ;
- après le lancement des thèmes une large partie des élèves s'est finalement correctement impliquée. L'interdisciplinarité est plutôt jugée comme un soutien et permet, dans le cadre de projets, de susciter un nouvel intérêt pour ces disciplines générales quand elles ne sont pas trop instrumentalisées.

Une attitude finalement assez positive des enseignants :

- Les corps d'inspection se sont assez rapidement mobilisés. Dans l'académie de LILLE, une IA-IPR a eu une mission prioritaire (en plus du rôle de correspondante) de suivi de l'expérimentation. Dans les autres académies, le faible nombre de classes engagées a permis une aide rapprochée. Les IA-IPR d'économie et gestion se sont massivement mobilisés mais c'est aussi le cas de certains inspecteurs de lettres voire d'histoire - géographie. Les interventions pluridisciplinaires des corps d'inspection ont toujours été jugées par les enseignants très positives et motivantes ;
- Ce sont avant tout les enseignants de « communication et organisation » mais aussi ceux de « droit » et « d'économie » qui se sont sentis les plus concernés. Le couplage dominant avec le Français y est certainement pour beaucoup. A l'inverse, les enseignants de comptabilité se sont sentis moins concernés ;

Les principaux points positifs soulignés :

- la liste des thèmes pour le couplage « Économie et gestion/Français » est globalement jugée intéressante. La dimension culturelle inhérente à ces thèmes permet de bien les différencier des activités pratiques préparées pour l'examen. Une réserve est cependant formulée par les professeurs enseignant la gestion en 1^{ère} qui souhaiteraient un thème à orientation plus quantitative (autour de la valeur ou de la performance de l'entreprise?).

- la formulation des sujets permet de repérer deux orientations :
 - . certaines équipes pédagogiques ont privilégié les dimensions culturelle et sociale ; dans ce cas, la formulation du sujet a été plus libre avec un risque évident de dérive ;
 - . d'autres ont mis l'accent sur les apprentissages technologiques et méthodologiques ; la liberté de choix des élèves est alors restreinte aux contenus et objectifs des programmes de « communication et organisation » et/ou « d'économie - droit ».

Exceptionnellement, certains thèmes ou sujets ont été choisis en dehors des préconisations officielles, sur la base d'activités pseudo-éducatives sans aucun rapport avec l'esprit des TPE.
- l'entraînement à la recherche de problématique est jugée formatrice pour les élèves même si l'exercice est reconnu difficile.
- le couplage avec le droit permet d'approfondir un travail sur la langue dont les élèves ont réellement besoin : expression écrite et orale, argumentation ...
- le croisement des regards constitue une plus-value par rapport aux activités pratiques. Cependant, certains enseignants de français dénoncent le risque d'instrumentalisation de leur discipline ; cette remarque est à relativiser compte tenu des objectifs de préparation aux épreuves de français du baccalauréat qui sont en adéquation avec ceux des TPE.
- Les TPE sont l'occasion de développer la recherche, l'initiative et l'autonomie et sont à ce titre source de motivation et de responsabilisation.

Commentaires et appréciations sur l'expérimentation en ECJS

Un faible investissement pour cette expérimentation :

- peu de classes (24), représentant seulement une partie des académies, se sont engagées dans l'expérimentation. Leur nombre est nettement insuffisant pour une observation et des conclusions significatives ;
- les corps d'inspection, à quelques exceptions près, ont trop peu accompagné cette expérimentation. Leur engagement en ECJS n'a aucune commune mesure avec l'expérimentation des TPE.

Le protocole de l'expérimentation n'a pas toujours été compris :

L'ECJS est maintenant généralisé dans les séries générales et il n'y a pas de programme spécifique aux séries technologiques. L'expérimentation dans les séries technologiques portait donc sur des points précis :

- l'engagement des professeurs d'Économie et gestion enseignant l'économie et/ou le droit ;
- la vérification de « la cohérence d'ensemble des contenus de l'ECJS avec les enseignements d'économie et de droit en STT ;
- la proposition de modes d'organisation horaire.

Les expérimentations, insuffisamment nombreuses, n'ont pas fourni un cadre pertinent pour répondre aux questions posées :

- d'une façon générale, ce sont les professeurs d'histoire et géographie qui ont mis en œuvre l'expérimentation soit sur leurs heures, soit sur quelques heures de module. La forte ressemblance avec les solutions des séries générales n'ont donc pas permis de mettre en évidence les spécificités des séries technologiques, en particulier la réflexion sur les contenus ;
- dans certains cas, l'introduction de professeurs étrangers à l'équipe pédagogique était décalée par rapport aux objectifs : professeur de sciences économiques et sociales ou d'histoire et géographie extérieur à la classe complétant son emploi du temps

- les quelques enseignants d'Économie et gestion engagés ont fait avant tout un parcours de découverte du programme plutôt qu'une expérimentation ;

Une argumentation pourtant favorable à l'introduction de l'ECJS en 1^{ère} STT

- le programme de première, consacré à la réflexion sur la participation politique et l'exercice de la citoyenneté est adapté car complémentaire de l'actuel programme de droit de cette classe qui envisage peu cet aspect. Par contre, le programme de terminale présente de nombreuses redondances avec ce qui est traité en 1^{ère} et terminale : citoyenneté et évolutions technologiques, citoyenneté et exigences renouvelées de justice et d'égalité, citoyenneté et construction de l'Union européenne...
- l'apprentissage réalisé en ECJS est moins normatif, moins technique et davantage centré sur le sens et la raison d'être des règles de droit.
- l'introduction du débat argumenté est une compétence essentielle à développer peu présente dans les enseignements d'économie et gestion. Il favorise l'apprentissage de l'écoute, de la tolérance, de l'argumentation. Il incite à mieux penser son propre intérêt dans l'intérêt collectif.

Conclusions et propositions

Cette première expérimentation des TPE a permis de montrer l'intérêt suscité chez les enseignants engagés et l'implication des corps d'inspection. Les constats et réflexions tirés à cette occasion permettent d'envisager le succès d'une montée en charge progressive en classe de première STT. Par contre, tant que les TPE ne sont pas généralisés en classe de première, il semble difficile d'envisager l'expérimentation en terminale.

Quelques conditions devront être néanmoins réunies cette fois :

- l'information rapide des équipes pédagogiques et des chefs d'établissement, l'analyse montrant le rôle moteur que ces derniers ont joué dans les réussites en séries générales ;
- l'attribution de moyens pour la formation, l'accompagnement et le travail collectif des enseignants tels qu'ils l'ont été pour les séries générales. Les corps d'inspection devraient pouvoir développer les relations grâce aux sites Internet académiques mais aussi réunir leurs équipes, voire constituer des groupes ressources ;
- la possibilité de mobiliser des moyens nationaux : réunion des corps d'inspection, aide spécifique aux centres de ressources nationaux ;
- des précisions sur les modes d'organisation horaire ;
- la possibilité d'une évaluation anticipée en classe de première par le biais d'une option offerte aux élèves. Cette option pourrait être transférée en terminale dès que les TPE y seraient installés.

A contrario des TPE, on ne peut pas dire qu'une véritable expérimentation de l'ECJS en première STT a eu lieu pendant l'année scolaire 2001-2002 : le nombre de classes engagées n'est pas significatif, le cahier des charges n'a pas été respecté, les conclusions tirées relèvent plus de l'analyse des textes que de l'expérimentation.

Pourtant, il est certain qu'aucune raison objective n'empêche leur mise en place à terme dans les séries STT. Le cadre fixé par la DESCO convient parfaitement, il faut pour l'année

scolaire 2002-2003 relancer cette expérimentation en lui donnant un caractère prioritaire. Quelques conditions pour la réussite :

- le nombre de classes engagées par académie ne doit pas être inférieur à vingt pour cent des séries STT pour être significatif et permettre un travail d'équipe ;
- insister pour une forte mobilisation des professeurs d'Économie et gestion sans lesquels l'expérimentation a peu de sens. Dans le cadre de l'expérimentation, ils devraient prendre en charge deux tiers des classes ;
- mettre en place un accompagnement et un suivi académique par les IA-IPR d'Économie et gestion et ceux des autres disciplines concernées, en particulier l'histoire et géographie qui pourrait faire bénéficier de son expérience ;
- mobiliser des moyens nationaux pour permettre des échanges en particulier entre les corps d'inspection engagés.

2.5 L'utilisation des technologies d'information et de communication

Le texte du 4 mars 1999, fondateur de la réforme du lycée affirme que : « Tous les élèves doivent avoir accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ceci est aujourd'hui possible grâce à l'effort d'équipement informatique consenti par les régions et par l'État ».

Les programmes des disciplines d'enseignement général promulgués dans le cadre de cette réforme du lycée insistent sur l'utilisation des TICE dans les enseignements et, dans certains cas, le proclame comme une nécessité.

Les régions ont fait un effort d'équipement important pour les lycées (ordinateurs, mise en réseau) et les rectorats ont favorisé l'accès à l'Internet rapide. On peut dire qu'au 1^{er} janvier 2002 la plupart des lycées de France ont un équipement informatique substantiel à la disposition des disciplines d'enseignement général et un accès à l'Internet. Malheureusement, dans quelques lycées d'enseignement général, en particulier en région parisienne l'équipement se limite à une demi-douzaine d'ordinateurs au CDI, avec accès à l'internet.

L'adéquation des équipements et des locaux aux besoins des disciplines

Les usages sont divers selon les disciplines. Donnons quelques exemples :

- en langues vivantes, le réseau multimédia doit pouvoir jouer le rôle d'un laboratoire de langues numérique et avoir accès à l'Internet ;
- en histoire et géographie, c'est l'aspect consultation de bases de données, en ligne ou hors ligne qui est privilégié, principalement lors d'activités modulaires ;
- en ECJS, le travail de recherche se fait en très petit groupe et nécessite donc de petites salles (ou box) de travail avec un accès à l'Internet ;
- dans les disciplines artistiques, les logiciels de création doivent compléter l'accès à des bases de données culturelles et artistiques ; il est souhaitable de plus que des ordinateurs soient présents dans les salles spécialisées ;

- en mathématiques, il faut pouvoir aller avec une classe entière en salle informatique, une moitié de la classe étant derrière les postes informatiques, l'autre moitié dans une posture traditionnelle, avec un échange au cours de la séance entre les diverses positions ;
- dans les sciences expérimentales, il est indispensable que des ordinateurs soient situés dans un environnement scientifique et interfacés avec des appareils de mesure ou des montages expérimentaux ;
- dans toutes les disciplines enfin, l'utilisation ponctuelle en classe passe par la présence de vidéoprojecteurs connectables à un ordinateur portable ou installés sur un chariot multimédia, mais réclame aussi la présence d'écrans et de rideaux dans les classes : pour une bonne organisation pédagogique, c'est l'outil qui doit se déplacer et non la classe et cela implique des contraintes.

Ainsi, pour un lycée, bénéficier d'une salle multimédia et d'un bon choix de logiciels n'est pas suffisant. Les ordinateurs doivent être présents dans différents lieux (CDI, salle multimédia, salles de classe, salles spécialisées, laboratoires, petites salles de travail), si possible en réseau, avec des possibilités d'accès en autonomie pour les élèves.

L'enquête dans les lycées montre que cela est rarement le cas. Le plus souvent, le lycée dispose d'une demi-douzaine d'ordinateurs au CDI (dont la moitié dédiés au logiciel BCDI de recherche documentaire et, pour les disciplines générales, d'une seule salle multimédia. En règle générale, d'ailleurs, cette dernière suffit aux usages des professeurs volontaires qui sont donc notablement inférieurs aux préconisations des programmes .

Le niveau initial des élèves

Dans les meilleurs cas, le brevet informatique et Internet (B2I) commence tout juste à se mettre en place en collège et trois ans après sa mise en place, la remise à niveau en informatique en classe de seconde se poursuit. La mise en place de l'ECJS et la préparation des TPE , ainsi que l'utilisation des TICE dans les disciplines imposent un niveau minimal de compétence dans l'utilisation de l'ordinateur et de l'Internet . La nouveauté à la rentrée 2001 était la possibilité de valider en seconde le B2I niveau 2 (celui du collège) pour les élèves ne l'ayant pas acquis en troisième. Pour l'instant, il ne semble pas que cette mesure ait été suivie d'effet. Dans la plupart des lycées, ce sont la recherche pour l'ECJS en seconde puis le travail en TPE en première qui servent de remise à niveau.

L'évaluation des compétences

Les compétences acquises relatives à l'utilisation des TICE dans les enseignements disciplinaires ne sont actuellement pas évaluées, en particulier au baccalauréat et cela retentit sur les pratiques dans le cycle terminal. Pour les séries générales, la seule exception est l'épreuve anticipée de mathématiques et informatique en première littéraire (évaluation à l'écrit).

Dans ce cadre, la place des TPE est à la fois singulière et essentielle, puisque l'usage des TICE fait partie de l'activité à différents niveaux (recherche, modélisation, traitement de données, mise en forme et présentation) et est donc évalué en tant que tel.

La position des enseignants

Ils se sentent souvent mal à l'aise dans des activités où ils perdent leur position traditionnelle de détenteur et distributeur du savoir. Le travail d'équipe (disciplinaire et pluridisciplinaire) est alors essentiel grâce à la mutualisation des objectifs, des ressources et des pratiques. Dans ce cadre, le stage de formation continue d'établissement, poursuivi pendant une période longue (un semestre, voire une année scolaire) est un élément essentiel pour l'engagement des équipes.

Dans la plupart des lycées, il faut bien l'avouer, peu de choses ont changé dans la forme de l'enseignement. Le manque d'équipement léger (ordinateur portable et vidéoprojecteur) condamne les enseignants à des déplacements lourds et contraignants en salle informatique.

Les diminutions d'horaires dans plusieurs disciplines n'incitent pas à développer des pratiques considérées comme « mangeuses de temps ».

L'assistance technique et pédagogique

Dans certaines académies expérimentales se met en place un guichet unique d'assistance technique et pédagogique. À partir d'un numéro d'appel unique, les appels sont dirigés vers une cellule d'aide technique de niveau 1 ou vers une centrale de dépannage gérée par le rectorat (Grenoble) ou un prestataire privé (Orléans-Tours).

Au niveau des établissements eux-mêmes, les fonctions d'assistance, installation, gestion de réseau sont souvent assurées par des emplois jeunes, quelquefois par un personnel ATOS détaché partiellement dans cette fonction, plus souvent par un ou des professeurs bénéficiant de quelques heures de décharge.

Cette absence de ressources matérielles et humaines pour l'assistance est un frein important au développement de l'utilisation des TICE.

2.6 La place des arts et de la culture

Le dispositif d'éducation artistique au lycée comprend à la fois des enseignements artistiques intégrés aux horaires et évalués au baccalauréat et des activités complémentaires souvent situées hors temps scolaire (ateliers artistiques, « lycéens au cinéma »...). Elle peut également s'inscrire dans le cadre de nouvelles pratiques pédagogiques tels les TPE.

Il est aujourd'hui l'une des voies possibles de la réussite des élèves, et, pour la série L, un soutien dynamique indéniable dont on peut déplorer qu'il tende à être trop exclusif, comme on le verra plus loin.

L'éducation artistique est l'objet de transformations importantes dans le cadre de la réforme. Les unes concernent les enseignements intégrés aux horaires : réécriture complète des programmes de seconde, première et terminale, renforcement de l'horaire (introduction d'une cinquième heure dans la série L), introduction d'une nouvelle discipline artistique (la

danse), rénovation des épreuves de baccalauréat à partir de la session 2003. Les autres concernent les activités complémentaires.

Ces activités complémentaires consistent essentiellement dans les ateliers artistiques. Dans un premier temps ont été créés, en 2000 des *Ateliers d'Expression Artistiques* (dits AEA) en réponse à la demande formulée par les lycéens lors de la consultation de 1998. Ils constituaient alors l'un des volets de la réforme et devaient être généralisés (un atelier par lycée, à terme). Ils ont été remplacés en 2001 par les *Ateliers Artistiques* (dits AA), engagés à titre expérimental au LEGT. Il s'agit grossièrement du même type d'offre que les précédentes (APA - ateliers de pratique artistique puis AEA) avec un peu moins d'heures et l'abandon du projet d'une prise en compte au baccalauréat envisagée pour les AEA. Proposés à des élèves volontaires, dans les domaines non concernés par les enseignements et options, leur fonctionnement n'a pas été évalué à ce jour. Leur nombre progresse mais reste encore limité. On peut donner les exemples de l'académie de Bordeaux où 60% des lycées proposent au moins un atelier artistique, avec une forte dominante théâtre, et de celle de Strasbourg où fonctionnent 31 ateliers artistiques avec également une dominante théâtre.

Il convient par ailleurs de signaler que les arts sont présents dans les TPE, dans la série littéraire et, dans une moindre mesure, dans les autres séries, dès que cela est possible. Le français, la philosophie, et l'histoire sont les disciplines que l'on retrouve le plus couramment associées aux arts dans le cadre de TPE

Le savoir faire technique et méthodologique des enseignements artistiques s'avère très utile et l'association avec d'autres disciplines très fructueuse. L'enquête a montré que les enseignants et les élèves engagés sur de tels projets étaient extrêmement motivés.

Il faut évoquer enfin les classes à projet artistique et culturelle (dites classes à PAC). Dispositif de sensibilisation « légère » à un domaine artistique, elles sont tournées vers la réalisation d'un projet touchant un groupe-classe et s'inscrivant de manière obligatoire dans l'emploi du temps des élèves, elles se déroulent sur 20 à 30 heures/année dont 8 à 15 en partenariat.

Chaque élève devrait, avoir à terme, en fin de scolarité, bénéficié de deux classes à PAC en primaire, une en collège, une en lycée. C'est le souhait exprimé dans le plan de cinq ans.

Elles concernent pour l'instant essentiellement le primaire. Elles sont expérimentées dans les collèges et les lycées professionnels et dans une moindre mesure dans les LEGT. Elles touchent en fait pour l'instant assez peu de classes de lycée. On peut citer à titre d'exemples les expérimentations dans l'académie de Bordeaux (13 classes à PAC dans des lycées publics et 4 dans des établissements privés sous contrat) et dans celle de Grenoble (12 classes à PAC).

3 La vie lycéenne et le cadre lycéen

3.1 Vie scolaire et citoyenneté lycéenne

La consultation de 1998 a fait émerger une forte demande de pratique citoyenne novatrice. De manière générale, du point de vue des équipes pédagogiques, les actions liées à la citoyenneté sont perçues positivement. Ces actions sont fondées sur la nécessité de relier la **réflexion formatrice** aux **pratiques formatrices** internes aux lycées. Cependant, l'enquête auprès des établissements démontre que beaucoup de travail reste à faire.

Les difficultés auxquelles sont confrontées les actions de la vie lycéenne sont nombreuses, à commencer par les contraintes architecturales : insuffisance de salles de réunions, pas d'espace pour le FSE ou la Maison des Lycéens. La multiplicité des structures n'est ni comprise, ni admise. Les conseils des délégués de la vie lycéenne sont parfois très formels. Les liens professionnels entre enseignants et CPE sont encore très variables.

Il apparaît nettement que le sens de l'ensemble de ces démarches n'est pas perçu clairement par les élèves, notamment.

Les enseignants et les chefs d'établissements, dans plusieurs rapports, soulignent la passivité, le consumérisme des élèves mais aussi que le temps du lycée est court, les emplois du temps chargés et que nombre d'élèves exercent de petits métiers à temps partiel.

Enfin, si l'ensemble des membres des équipes éducatives souhaite renforcer l'efficacité du dialogue avec les élèves et s'appuyer sur des décisions concertées, si ces nouvelles dispositions favorisent l'apprentissage de la démocratie, **le lycée reste une institution éducative**.

Les droits évoluent, de nouveaux droits sont reconnus, le pouvoir ne s'exerce plus comme il y a un demi-siècle, **mais les responsabilités des enseignants et des chefs d'établissements sont de nature différente de celle des élèves.**

État des lieux

a) L'Heure de vie de classe :

L'organisation :

- L'organisation la plus pertinente semble être une heure en « barrettes » par niveaux (afin de réunir tous les élèves d'un même niveau si besoin est). Le but de cette organisation à l'échelle de l'établissement est aussi de faire comprendre aux élèves que cette heure, due par toutes les classes, est revêtue d'un caractère institutionnel, même si elle se présente de façon irrégulière à l'emploi du temps hebdomadaire ;
- lorsqu'elle n'est pas mise en place, les arguments invoqués sont la lourdeur et la concentration des emplois du temps, ainsi que le manque de salles disponibles ;
- il s'agit le plus souvent d'une heure mensuelle ; cette heure est toujours confiée au professeur principal et de temps à autre aux CPE comme intervenants.

Les sujets abordés :

- l'orientation ;
- la préparation des conseils de classe ;
- l'explication du rôle des délégués et l'organisation des élections ;
- l'information et l'éducation à l'orientation ;
- les conflits entre élèves dans la classe ;
- les conflits élèves / enseignants ;
- les sujets de société touchant directement les jeunes (toxicomanie, alcoolisme, lutte contre le tabagisme, prévention routière, information sur le SIDA et les MST, intervention du planning familial pour prévenir les grossesses non désirées, connaissance et fonctionnement des institutions de la République).

Aspects négatifs :

- l'heure de vie en classe est vécue comme une contrainte supplémentaire par les élèves et par les professeurs, surtout au niveau horaire ;
- les enseignants se posent encore beaucoup de questions sur l'utilisation de ces heures sans contenu disciplinaire ;
- on observe une très faible demande de la part des élèves, en décalage avec les revendications fortes pour ce genre de dispositifs lors des mouvements lycéens, notamment dans les établissements accueillant le plus grand pourcentage de CSP défavorisées ;
- les enseignants déplorent une grande passivité un manque de participation orale des élèves ;
- les délégués se sentent trop sollicités ; trop de réunions ; trop d'instances où ils ont à siéger.

Aspects positifs :

- des relations d'un ordre différent s'instaurent entre élèves et professeurs, grâce à l'établissement d'une communication plus chaleureuse ;
- les délégués participent et s'impliquent plus que les autres dans l'heure de vie de classe ; il s'agit pour eux de justifier leur statut de délégué devant leurs camarades ;
- structure appréciée de l'administration et des enseignants pour diffuser des informations descendantes.

b) Le Foyer Socio-Educatif (FSE) et la « maison du lycéen »

La « maison du lycéen » ne s'est pas encore substituée au FSE : seuls quelques établissements ont tenté sa mise en place. Les raisons invoquées sont :

- une impression de redondance avec le FSE : l'apport innovant ou différent est mal perçu ;
- le manque de locaux appropriés ;
- un scepticisme par rapport à la maturité des élèves pour en assurer la gestion ;
- le manque de disponibilité (matérielle ou d'esprit) des élèves pour investir un temps et un lieu de vie lycéenne.

L'organisation du FSE :

- le FSE est une association, loi de 1901, placée sous la présidence d'un adulte avec souvent pour vice président un élève ;
- les élèves sont membres du bureau ;
- le plus souvent le FSE est associé à la cafétéria où à un autre lieu de convivialité.

Aspects négatifs :

- Dans certains cas, le FSE est une simple boîte aux lettres, car l'établissement ne dispose pas de locaux adéquats.

Aspects positifs :

- Le FSE est une structure bien perçue par l'équipe éducative et par les élèves et ses activités culturelles sont souvent nombreuses.
- Le FSE participe au projet éducatif de l'établissement ; la « Maison des Lycéens » apparaît centrée sur l'accueil, la convivialité

c) Le Comité d'Education à la santé et à la Citoyenneté (CESC)

L'organisation :

- A la composition prévue statutairement (chef d'établissement, CPE, élèves, parents, infirmière, assistante sociale...) s'ajoutent toujours des partenaires extérieurs et des personnes ressources (magistrats, associations locales, police, établissements de santé, planning familial...);
- Le CESC est parfois organisé sur un réseau d'établissements ou à l'échelle d'un bassin.

Les activités :

Les CESC abordent généralement des sujets ayant trait à la santé, à la sécurité, à la citoyenneté, aux droits de l'homme et à la culture. Les formes adoptées sont très variées : expositions, forums, campagnes d'information, journées à thèmes, débats, conférences... On constate de nombreuses actions liées :

- à la prévention des risques sanitaires ou à des comportements à risque (SIDA, alcoolisme, toxicomanie, tabagisme, hygiène alimentaire, anorexie...) ;
- à l'information et à l'éducation (sexualité, contraception, sécurité routière, manifestations sportives...) ;
- à des actions humanitaires (don du sang, accueil de réfugiés) ;
- à l'environnement (opérations de nettoyage ou de recyclage de vieux papiers...) .

Les aspects négatifs :

- Le CESC est une instance qui, bien que relativement développée, n'a pas encore pris toute la dimension prévue par les textes ; ceux-ci lui attribuent comme fonctions, entre autres, de « contribuer à la mise en place de l'éducation à la citoyenneté dans l'établissement ... » et « d'assurer le suivi des jeunes dans et hors l'école », rôles qui n'apparaissent que peu ou pas dans les actions citées par les établissements ;
- la participation des élèves est encore hésitante.

Nous constatons souvent des confusions de fonction avec le CVL ou l'ECJS, mais aucune concertation, aucune forme de régulation n'est prévue entre ces diverses instances.

Les aspects positifs :

- C'est une structure capable de s'adapter aux besoins locaux et qui donne des résultats intéressants là où elle est animée ;
- La composition large et diversifiée du CESC est un atout certain pour agir au plus près des centres d'intérêt des élèves (l'ouverture du CESC sur l'environnement en est un excellent exemple).

d) La Conférence des Délégués des Elèves (CDD)

L'organisation :

- Le CDD est l'instance représentative la plus répandue ;
- Les chefs d'établissements semblent préférer ce type de structure qui permet une représentation équitable de toutes les classes et surtout d'organiser l'information descendante.
- La formation des délégués est organisée par la quasi-totalité des lycées.
- Le bureau de la CDD n'a aucune existence ; de ce fait, c'est le CVL - lorsqu'il fonctionne - qui assume ce rôle.

Aspects négatifs :

- L'accumulation des instances et des sollicitations ne favorise pas l'implication des élèves ;
- L'organisation de la formation des délégués confiée à des partenaires extérieurs risque de ne pas prendre en compte les réalités concrètes de l'établissement ;
- Le petit nombre d'élèves concernés par la formation des délégués en fait la spécialité de quelques uns allant ainsi à l'encontre de l'effet souhaité, à savoir la diffusion d'une culture citoyenne chez tous les élèves.

Aspects positifs :

- Les délégués sont, au sein des établissements, les représentants les mieux perçus et les plus sollicités, tant par leurs pairs que par l'administration.

e) Le Conseil des délégués de la Vie Lycéenne (CVL)

Aspects négatifs :

- le CVL est souvent formel ;
- l'accumulation des instances et des commissions ;
- la difficulté pour les petits établissements de susciter la participation des élèves et des enseignants déjà fortement sollicités ;
- le risque de surcharge des emplois du temps ;
- la difficulté soulignée par les proviseurs pour organiser la diffusion de l'information de l'instance CVL (c'est-à-dire au mieux 10 élèves) vers la communauté des élèves ;
- lorsque le conseil des délégués coexiste avec le CVL, les champs de compétences des uns et des autres, se chevauchent souvent ;
- La difficulté de trouver des enseignants motivés pour siéger dans une instance dont les débats sont dominés par des questions matérielles, même si elles permettent de mieux comprendre les difficultés de certains élèves et notamment des internes.

Aspects positifs :

- Les problèmes de communication entre les membres du CVL et l'ensemble des élèves peuvent faire l'objet de solutions novatrices mettant en valeur certaines sections.

des questions

La CDD fonctionne sur la base de la démocratie représentative. Le CVL introduit la démocratie participative. N'y a-t-il pas contradiction entre ces deux choix ?

La démarche actuelle, précise droits et devoirs, facilite le dialogue, la concertation, la participation, mais, qui demande d'aller plus loin ?

e) En guise de conclusion de l'enquête

Les éléments rapportés dans cette enquête correspondent à une vision ponctuelle de la citoyenneté au lycée dans le contexte actuel très évolutif de la mise en place d'une réforme.

Il apparaît pour l'heure, que les dispositions destinées à la réflexion sur la citoyenneté (ECJS, heure de vie en classe) rencontrent un accueil plus favorable et facilitant que les nouvelles instances (CVL, « maison du lycéen »).

Les raisons invoquées sont :

- l'effet d'empilement ou d'accumulation des dispositifs qui nuisent à leur lisibilité et dont l'utilité n'est plus comprise ;
- la difficulté à mobiliser les acteurs, adultes ou élèves, pour les instances représentatives, et ce, d'autant plus que les ressources humaines sont peu importantes (dans les petits établissements) et que les instances se multiplient ;
- le manque de formation ;
- l'attachement aux dispositifs qui fonctionnent déjà et sont souvent bien identifiés ;
- le manque de temps dû aux emplois du temps trop chargés ;
- le peu d'envie des élèves de demeurer plus qu'il ne faut (pour les cours) dans l'enceinte de l'établissement ;

Il convient donc de donner du sens à cette démarche et de renforcer la cohérence d'un dispositif trop complexe.

Donner de la cohérence à la double exigence formatrice de réflexion et d'action

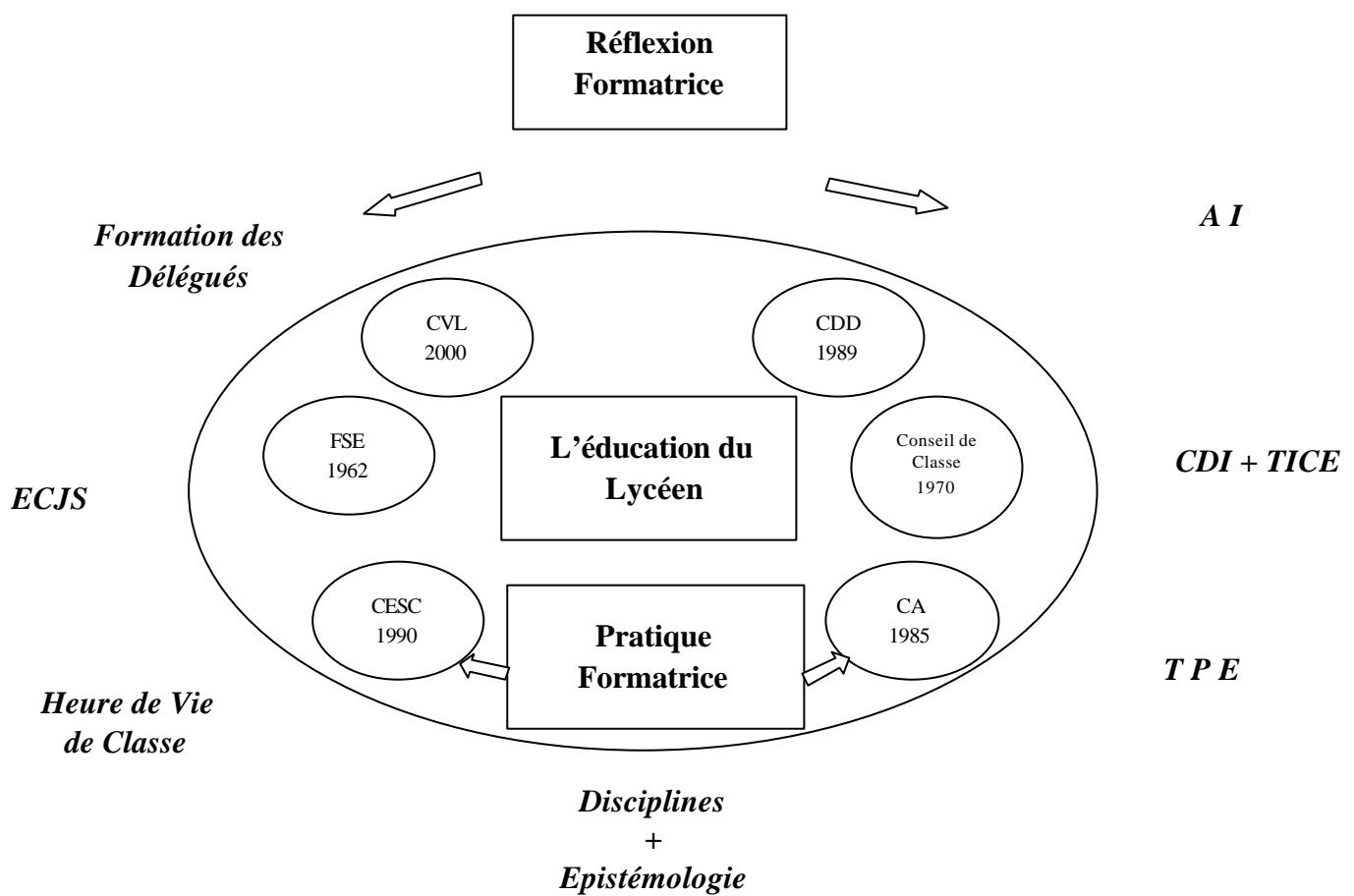
Equipe
Educative

Architecture
de l'Etablissement

Influences
Extérieures

Milieu
Socio-Economique

SCHÉMA FONCTIONNEL DE L'EPLE



A.I.

Aide Individualisée

C.D.I.

Centre de Documentation et d'Information

T.I.C.E.

Technologies d'information et de communication pour l'enseignement

T.P.E.

Travaux Personnels Encadrés

E.C.J.S.

Education Civique Juridique et Sociale

C.A.

Conseil d'Administration (de l'EPLE)

C.D.D.

Conférence des Délégués des Elèves

C.V.L.

Conseil des délégués pour la Vie Lycéenne

F.S.E.

Foyer Socio-Educatif

C.E.S.C.

Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté

En évoquant la citoyenneté dans les lycées, les acteurs que nous avons interrogés nous ont tous fait part d'un certain malaise lié au foisonnement des initiatives et des structures nouvelles engendrant d'année en année un manque de lisibilité globale. Dès lors, cette nébulosité apparente, renforcée par l'accumulation de journées et semaines à thème, peut conduire les équipes à ne retenir que quelques éléments déjà fortement balisés (la formation des délégués, le FSE, etc...), au risque de les surinvestir et de les cantonner à des acteurs « spécialisés » de la « vie scolaire », voire à des intervenants extérieurs.

Souvent d'ailleurs, à la lecture des projets d'établissement, on est frappé par cette vision agrégative et empirique des actions « catalogues » liées à la citoyenneté qui ne permettent pas toujours de mettre en cohérence les axes de la pratique et de la réflexion. Or, à l'échelle de l'établissement, le plus important n'est-il pas de faire comprendre à tous les élèves et à tous les membres de la communauté éducative, le sens global de la citoyenneté ? Dans ce cadre, l'échelle même de l'établissement est bien pertinente ; elle doit toutefois être intégrée dans un ensemble plus vaste - projets de bassin et projet d'académie-, au titre de l'exigence de la cohérence des actions et des dispositifs.

En prenant du champ, on est frappé par la cohérence entre les structures ayant trait, d'une part, à la réflexion (disciplines et leur épistémologie, dispositifs d'aide individualisée, E.C.J.S, heure de vie de classe, T.P.E., etc...) et celles, d'autre part, suscitant la prise de responsabilités par l'action (conseil de classe, conseil des délégués, conseil de la vie lycéenne, comité d'environnement social et de citoyenneté, conseil d'administration, etc...).

En conséquence, « faire vivre » la citoyenneté, du point de vue des membres de l'équipe éducative, c'est :

- être en mesure de mobiliser toutes ces structures dans le projet d'établissement sans en négliger, ni en valoriser aucune exagérément ;
- veiller à établir un pont entre l'éducation à la citoyenneté comme **réflexion formatrice** (à partir des disciplines, de l'heure de vie en classe, ou du nouvel enseignement de l'ECJS) et comme **pratique formatrice** (grâce notamment à la participation active à des initiatives citoyennes ; à la vie associative comme la « maison des lycéens » ou au FSE ; à l'intérêt pour les fonctions de délégué et à une articulation forte entre mandants et mandataires).

Au total, au sein de chaque projet d'établissement, on s'attachera à montrer que seul l'aspect formateur de la réflexion permet d'entrer de plein pied dans une pratique citoyenne vivante. Plusieurs éléments essentiels doivent être pris en compte dans leur complémentarité pour le renforcement de cette pratique :

- **les dispositifs d'aide individualisée** : en évitant que des élèves ne soient marginalisés au sein du système scolaire et en participant à l'amélioration de l'estime de soi ;
- **les disciplines et leur épistémologie** : en prenant au sérieux les notions de rapport au savoir ; de probité intellectuelle ; de respect des règles ; d'enjeux de sens ; d'éthique ; d'exigence d'intelligibilité et d'esprit critique ;
- les travaux personnels encadrés, le CDI et les TICE** : en développant l'autonomie ; les prises de décision individuelles et collectives ; l'interdisciplinarité et l'ouverture sur le monde ;
- **L'E.C.J.S.** : en donnant du prix à l'argumentation ; à la rigueur de la pensée ; au respect et à l'écoute de l'autre ; à l'appréciation des grands enjeux de société ;

- **l'heure de vie de classe** : en mettant l'accent sur l'éducation à l'orientation ; le règlement des conflits et l'ouverture sur les problèmes concrets rencontrés quotidiennement par les élèves ;
- **la formation des délégués** : en valorisant l'aptitude à la communication ascendante et descendante au travers notamment de la prise en charge respectueuse des attentes de ses mandataires et d'une connaissance exacte des structures.

Ce n'est qu'au vu de cette complémentarité que l'éducation à la citoyenneté échappera à une logique empirique d'accompagnement des crises lycéennes ; logique à faible portée, susceptible de céder sur les principes au profit de la superficialité des effets de mode, voire de la manipulation.

Se doter de principes régulateurs pour obtenir l'adhésion de tous

Du point de vue des équipes éducatives

- les choix pédagogiques doivent primer sur les contraintes organisationnelles ;
- par le projet d'établissement, affermir une culture de co-responsabilité des équipes ;
- éviter les « domaines réservés » ;
- veiller à ce que la loi soit dite et que les procédures d'appel soient au point.

Du point de vue de l'institution

- Tourner le dos à une politique en « tuyaux d'orgue » :
 - * l'E.C.J.S. est pilotée par l'IA IPR d'histoire,
 - * les C.V.L. sont pilotés par l'IA IPR-EVS,
 - * les C.E.S.C. sont pilotés par le médecin scolaire ou le Proviseur Vie Scolaire,
 - * les C.D.D., par les Chefs d'Etablissements.
- La citoyenneté lycéenne ne se résume pas à des dossiers répartis selon des choix étrangers à son contenu. C'est une volonté, **une stratégie éducative globale** qui nécessite une véritable coordination.

Du point de vue des élèves

- rendre intelligible toute prise de décision ;
- mobiliser les aides éducateurs sur autant de nouveaux métiers ;
- ne pas créer un corps d'élite de la citoyenneté ;
- rendre attractive toute charge liée au bien commun ;
- créer des synergies entre les différentes instances (CESC, ECJS, CVL ...) ;
- solenniser les actes ;
- problématiser l'évaluation des comportements civiques et civils ;
- ne pas faire prendre de risques (juridiques) inutiles aux élèves ;
- rendre les établissements plus hospitaliers.

3.2 Une nouvelle architecture des établissements scolaires

Pendant plusieurs années, la croissance démographique et les restrictions budgétaires ont constraint l'État à réaliser des bâtiments scolaires sur un modèle type. Les procédés constructifs étaient standardisés, souvent industrialisés. Les architectes ont, à plusieurs reprises et notamment dans les années 70, remis en cause ces modes de constructions imposés par les marchés publics.

L'évolution des modes d'apprentissage et des objectifs des établissements

La configuration des locaux et le fonctionnement des établissements sont encore fortement marqués par le schéma classique d'un mode d'apprentissage articulé autour de la classe dans un face-à-face professeur et élèves. Beaucoup de disciplines enseignées mettent en œuvre une pédagogie aux modalités de plus en plus variées, active et différenciée. L'enseignant n'est plus seul face à un groupe fixe ; il partage en équipe la prise en charge d'un ou plusieurs groupes de taille variable. Une telle évolution contribue à une transformation radicale des pratiques traditionnelles : même la dichotomie, classe/demi-classe, est remise en cause. Il faut désormais des locaux adaptés, plus modulables, tant pour l'enseignement que pour le travail personnel des enseignants.

Le regroupement de plusieurs classes, la division des classes en sous groupes, la gestion de l'autonomie des élèves répartis sur des sites différents dans l'établissement, l'utilisation des nouvelles technologies – la liste ne se veut pas exhaustive – sont autant de situations nouvelles qui influent sur la gestion des espaces et impliquent une redéfinition des locaux.

Si l'établissement reste, pour sa mission principale, un espace voué à l'enseignement et à l'apprentissage il s'est imposé lors de ces dernières années comme un lieu de vie où les conditions d'accueil doivent répondre aux attentes des membres de la communauté scolaire (personnels et élèves). A l'évidence, il convient de prendre en compte à la fois la nécessité d'adapter le patrimoine scolaire à toutes les variations dont il peut être l'objet – effectifs, structures, modalités d'apprentissage, programmes –, mais également de l'aménager ou de le concevoir pour qu'il puisse assumer une dimension sociale nouvelle.

Dans le cadre de leurs programmes de construction, de restructuration, et de rénovation des établissements, les collectivités ont cherché à leur donner les moyens de devenir une entité fonctionnelle et accueillante. Les objectifs pour ces opérations se déclinent presque toujours sur les mêmes bases :

- offrir des locaux d'enseignement adéquats pour la structure pédagogique de l'établissement ;
- assurer les meilleures conditions de vie aux usagers et une bonne organisation fonctionnelle ;
- créer un environnement en phase avec les exigences de la vie contemporaine ;
- garantir l'adaptabilité aux évolutions pédagogiques et technologiques, aux modes d'apprentissage ;

- réussir l'insertion de l'établissement dans son environnement et faciliter ainsi son ouverture vers l'extérieur.

Les espaces d'enseignement

L'analyse de l'aménagement des locaux en vue de l'organisation des activités pédagogiques témoigne d'une volonté d'apporter des réponses aux évolutions de l'enseignement et d'une difficulté d'anticiper sur les initiatives à prendre pour répondre aux exigences de demain.

La taille et le nombre des salles deviennent un problème

Les salles de classe, qu'elles soient affectées à l'enseignement général ou aux sciences, sont des espaces conçus, le plus souvent aujourd'hui, comme des espaces polyvalents, permettant toutes organisations souhaitées par l'enseignant.

L'adaptation à de nouvelles fonctionnalités pédagogiques, dont le dédoublement des classes, les travaux inter disciplinaires (comme les TPE), les séances de modules ou les interventions pour les aides individualisées, se fait d'autant plus facilement que l'établissement a l'usage de mètres carrés d'enseignement importants ou qu'il n'est pas au maximum dans l'utilisation de sa capacité d'accueil.

Au fil des chantiers de restructuration et de reconstruction, les évolutions pédagogiques sont souvent anticipées : la systématisation de salles banalisées plus grandes et la prévision de salles plus petites, destinées à des enseignements en petits groupes, devient la règle imposée aux programistes par les collectivités.

Réseaux et infrastructures de communication

Le développement des nouvelles technologies dans les pratiques pédagogiques (utilisation des moyens audio-visuels, organisation en réseaux sur l'ensemble de l'établissement ou par pôles des ressources informatiques et multimédias) implique la mise en place d'infrastructures de communication adaptées. Dans la quasi-totalité des établissements observés, les opérations de rénovation ou de restructuration, ont été accompagnées d'une mise à niveau des infrastructures de communication (voix, données, images), dans les locaux concernés.

Une phase de réflexion s'impose dès à présent sur le devenir des salles spécialisées (audio-visuel, informatique), face à l'accès à une ressource centralisée, à partir de toutes les salles banalisées.

Les besoins en locaux pour les enseignants

La traditionnelle salle des professeurs (répartie en deux espaces, fumeurs et non fumeurs) demeure avec ses dimensions de zone de détente et sa fonction de lieu de transmission rapide d'information (casiers, panneaux). Mais des efforts sont constatés pour aménager des espaces de travail individuel ou collectif, et d'accueil.

Dans plusieurs établissements, des locaux ont été aménagés et équipés pour les charges administratives des enseignants (saisie des notes, etc.), pour leur travail personnel (préparation de cours, recherche sur l'Internet, etc) ou la coordination des activités pluridisciplinaires.

Les réponses techniques varient, en fonction des activités retenues au moment des aménagements : tantôt il s'agit d'un ensemble de petites salles affectées aux enseignants à proximité du CDI ; tantôt elles sont distribuées autour de la salle des professeurs ; tantôt elles sont aménagées dans les pôles d'enseignement.

Les lieux de vie scolaire

L'accueil des élèves

Le Hall est un lieu essentiel dans la vie d'un établissement. Il assure le premier contact : il constitue une sorte de sas entre le dehors et le dedans, il est lieu d'accès et de sortie. Le bon fonctionnement implique qu'il soit plus un lieu de passage et un point de rencontre. Cette fonction de carrefour lui confère une responsabilité pour une bonne distribution vers les autres espaces et une lecture aisée de l'organisation générale de l'établissement.

Le premier cercle des lieux de vie scolaire

Les locaux d'un premier cercle sont ceux auxquels les élèves accèdent en général librement en dehors des heures de cours. Ce sont des locaux pour améliorer l'accueil, l'écoute des élèves et la rencontre dans les moments de détente : bureaux de la vie scolaire, salles de travail autonome ou de permanence, foyer, cafétaria, maison des lycéens, etc ...

Les bureaux du conseiller principal d'éducation et du service de vie scolaire sont de préférence regroupés auprès du hall à proximité des lieux de travail autonome des élèves (dans les lycées) ou des salles de permanences (dans les collèges), des lieux de détente des élèves ou au carrefour des circulations principales.

Les autres lieux concourant à la vie scolaire

Cette fois l'accès est soumis à des conditions et les espaces voués à des usages particuliers. Font partie de ce **deuxième cercle**, le CDI, les lieux d'écoute et d'accompagnement (bureaux de l'assistante sociale, de la conseillère d'orientation), l'infirmérie et l'espace santé, les lieux de réunion (salles polyvalentes, amphithéâtre, salle de conférence ou d'exposition), mais aussi les services de restauration et l'internat. Les espaces extérieurs (préaux, cours) peuvent être rangés dans cette catégorie.

Le centre de documentation est un véritable centre de ressources qui fait partie intégrante des activités d'enseignement. Il doit être attractif pour les élèves comme pour l'ensemble de la communauté éducative. Il est conçu comme un espace aéré et clair au **cœur de l'établissement**. Le volume, les couleurs, la disposition des locaux (espaces de consultation, de lecture, possibilités de travaux de groupes dans des petites salles annexes, etc.), l'aménagement d'ensemble, tout doit y être propice à la réflexion et au travail personnel.

Les locaux pour l'équipe administrative doivent être accessibles et au plus proche des élèves et du public accueilli. L'aménagement d'espaces santé (lieux d'information et de rencontre) dans les établissements visités a montré que ces lieux doivent, eux aussi, être facilement accessibles. D'une manière générale les lieux de contact et d'écoute pour permettre aux élèves de « parler autrement » avec des adultes (infirmière, assistante sociale, etc.) doivent satisfaire à ces facilités d'accès mais aussi à un accueil discret (...)

La demande de salles pour tenir des réunions ou des espaces de taille suffisante pour regrouper des classes est de plus en plus pressante.

4 Les horaires et les contenus d'enseignement. Quelques exemples

Le rééquilibrage des différentes séries, un des objectifs de la réforme, impliquait des modifications des grilles horaires de chacune d'entre elles. Ces redéfinitions n'ont pas été sans poser un certain nombre de problèmes. Par ailleurs, la volonté de moderniser les programmes, autre objectif affiché, s'est également heurtée à des difficultés. Sans prétendre dresser un tableau exhaustif des conditions dans lesquelles ces changements ont été reçus, on peut donner quelques exemples significatifs.

4.1 Lettres

De nouveaux programmes de français pour le lycée sont entrés en vigueur en septembre 2000 pour la classe de seconde et en septembre 2001 pour la classe de première. Les nouvelles modalités de l'épreuve anticipée de français seront appliquées en juin 2002. Les orientations du programme de lettres pour la terminale L viennent d'être publiées ; elles seront complétées par une nouvelle définition des épreuves.

C'est donc une réflexion approfondie qui vient d'être menée sur la discipline et des innovations importantes sont apparues, en particulier avec l'écriture d'invention, qui permet à l'élève de sortir s'il le souhaite d'une écriture de commentaire, et la lecture cursive, destinée à faire lire un plus grand nombre d'œuvres et donc à favoriser le développement de la culture littéraire. Ces programmes sont exigeants mais semblent à l'heure actuelle globalement acceptés, avec cependant quelques demandes d'allégements dans la série L. Quant aux nouvelles épreuves de l'EAF, elles vont être expérimentées par des professeurs généralement intéressés, parfois critiques, quelquefois inquiets face à des nouveautés dont il faut reconnaître qu'elles alourdissent leur charge de travail.

Cette réflexion devait être menée. Elle ne réglera cependant pas la question essentielle à laquelle se trouve confrontée la discipline : celle de la chute des effectifs en série littéraire (on risque fort de passer au-dessous des 10%) et de la baisse du niveau des élèves choisissant cette série, trop souvent par défaut. A cet égard la suppression de la section lettres/mathématiques se révèle catastrophique puisque les meilleurs élèves, obligés de choisir, retiennent la série S. Son rétablissement annoncé peut donc être une première réponse. Il faudra cependant en chercher de nouvelles, en particulier en raisonnant par rapport aux débouchés, notamment l'articulation de la terminale L et des classes préparatoires.

4.2 Philosophie

L'application du nouveau programme n'a posé dans les faits aucun problème, d'autant que sa partie la plus novatrice (« les questions d'approfondissement ») était rendue facultative pour cette année.

En revanche, le nouvel horaire entraîne de graves difficultés en TS : le dédoublement de la troisième heure, divisant la classe en groupes, est difficile à gérer pédagogiquement, si bien que l'horaire utile se réduit à deux heures, qui sont insuffisantes.

4.3 Langues vivantes

L'enquête a confirmé une très vive critique des réductions d'horaire de la part des enseignants. C'est un élément qui revient systématiquement dans toutes les académies. Les IA-IPR soulignent toujours ce mécontentement qui s'est confirmé, parfois de façon assez virulente, lors des entretiens avec les professeurs dans les 36 lycées concernés par l'enquête "lourde". On retrouve la plupart du temps la même argumentation : les enseignants dénoncent ce qu'ils estiment être une absence de cohérence entre un discours officiel, très porteur en ce qui concerne les langues, et ces réductions. Ils disent par ailleurs leurs doutes quant à la possibilité de traiter les programmes dans de telles conditions.

4.4 Histoire et géographie

Les professeurs d'histoire et de géographie ont mal reçu la réduction de l'horaire hebdomadaire de 3 à 2,5 heures en première et en terminale S. Ils mettent en avant le fait que l'histoire et la géographie sont des fondements essentiels de la formation du citoyen, dont les élèves de la série S doivent disposer au même titre que ceux des séries L et ES. Ils font par ailleurs remarquer que l'heure en classe dédoublée en terminale S n'a pas de cohérence pédagogique : pourquoi seulement en terminale S et pas en première S ? Pourquoi dans la série S seulement et pas en L et en ES ?

Les professeurs expriment également une certaine lassitude devant les changements de programmes et disent "avoir le tournis". Cela tient essentiellement à deux raisons :

- Ils ont été largement mis à contribution dans le cadre des TPE et de l'ECJS et ils ont le sentiment qu'on leur demande toujours plus ;
- Ils ne leur semblait pas nécessaire de changer les programmes de lycée, le précédent programme de terminale n'étant entré en vigueur qu'en 1998-1999.

Ils ont certes très bien accepté les programmes de seconde qui, en histoire, reprennent très largement le programme précédent et, en géographie, introduisent des nouveautés qu'ils apprécient. C'est au niveau du cycle terminal que se sont affirmées leurs réticences. Leur opposition à de premiers projets de programmes, exprimée dans le cadre de la consultation au printemps 2001, celle de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, ainsi que celle de nombreux universitaires géographes, ont conduit à ne pas les présenter au CSE l'année dernière et à demander au groupe d'experts d'élaborer de nouveaux projets. Lors de la consultation du printemps 2002 sur ces nouveaux projets, le mécontentement des professeurs s'est cristallisé sur le projet spécifique pour la série S qui comportait les changements les plus importants et entérinait à leurs yeux la réduction horaire dans cette série. Malgré les aménagements apportés après cette consultation et un avis favorable du CNP, ces textes ont débouché sur un vote négatif du CSE en juin 2002. Il est à noter que, si l'Association des professeurs d'histoire et de géographie a réservé un "accueil très favorable à la dernière version des projets de programmes", elle "persiste à déplorer l'ampleur des allégements par

rapport au projets de programmes de L et ES" et continue à demander le rétablissement de la dotation horaire des classes de la série S".

Les entretiens avec les professeurs ont bien montré que, dans leur esprit, les deux problèmes, horaires de la série S et programmes, sont liés. Ils ont l'impression que leur mission est de plus en plus difficile, au moment où ils s'investissent dans les TPE et l'ECJS. La dérive, signalée plus haut, concernant l'utilisation de l'horaire d'ECJS pour avancer le cours d'histoire et géographie en terminale, particulièrement dans la série S, est significative.

4.5 Sciences économiques et sociales

Les programmes de sciences économiques et sociales des classes de seconde et première ES ont été respectivement refondus en 2000 et 2001. Les nouveaux programmes s'inscrivent en continuité avec les précédents dont ils améliorent la cohérence et actualisent les contenus scientifiques. Ils ont été très positivement accueillis par les professeurs. Le groupe d'experts a par ailleurs élaboré un projet de nouveau programme pour la classe terminale en décembre 2001 qui a fait l'objet d'une consultation auprès des enseignants au cours du second trimestre de la présente année scolaire. Ce projet suscite des réactions fortement contrastées : une majorité du corps professoral demande le report de son examen par le CSE, considérant que l'actuel programme donne largement satisfaction ; une forte minorité, au contraire, souhaite sa mise en application dès la rentrée 2002.

4.6 Mathématiques

De nouveaux programmes de mathématiques sont entrés en vigueur en septembre 2000 pour la classe de seconde et en septembre 2001 pour la classe de première. Il est trop tôt pour faire le bilan des changements de programmes, cependant ils sont en rupture avec les précédents aussi bien dans leurs contenus que dans leur mode de présentation. Il conviendra d'apprécier rapidement ce qu'ils induisent sur les apprentissages des élèves et les pratiques pédagogiques.

Ceci s'ajoute à une forte réduction d'horaires depuis une dizaine d'années (au collège et au lycée) et à une difficulté des enseignants de mathématiques à trouver leur place dans les travaux personnels encadrés. La diminution de fait des horaires de mathématiques en collège (ramenés aux horaires plancher) à partir de la rentrée prochaine entraînera mécaniquement une diminution des compétences acquises en fin de troisième et agravera la situation des élèves de seconde.

La suppression, dans la série L, de l'option mathématiques (obligatoire) de première et de l'enseignement de spécialité correspondant en terminale est une des causes profondes du déclin de cette série.

Ainsi soumis à de profonds bouleversements depuis deux ans, l'enseignement des mathématiques au lycée demande à être stabilisé et conforté. Ceci passe, entre autres, par un solide accompagnement pédagogique des enseignants, aussi bien dans le domaine de l'encadrement que de la formation et du développement de pratiques pédagogiques et certainement, à terme, par une refonte des horaires, basée sur une véritable étude des besoins, en particulier dans les séries scientifiques et technologiques. Il est urgent de travailler avec les

professeurs de mathématiques sur le sens des réformes qui se mettent en place, trois sujets permettent d'aborder ces questions : la classe de seconde, le passage de la classe de seconde en première S, les exigences aux épreuves du baccalauréat.

4.7 Sciences de la vie et de la terre

Les professeurs ont exprimé lors de l'enquête un certain mécontentement en ce qui concerne les horaires :

- ils considèrent souvent qu'en classe de Seconde, l'horaire de cours, 1 h par quinzaine, rend la gestion pédagogique difficile;
- ils jugent ridicule l'horaire en classe de première L;
- ils comprennent mal en classe Terminale S, le différentiel horaire avec les autres disciplines scientifiques;

Par ailleurs, ils ont souvent manifesté le regret de ne pas avoir d'option et de ne pas participer à l'aide individualisée en classe de seconde. Enfin ils jugent le programme en première L difficile à mettre en œuvre et considèrent que l'approche pluridisciplinaire n'est pas évidente. Les pratiques et les contenus des chapitres communs aux enseignements de physique-chimie et de SVT leur semblent artificiellement accolés et ne permettant pas une telle approche

Ces quelques exemples montrent que les changements d'horaires et de programmes ont eu un effet pervers : en ravivant des réactions de défense disciplinaire ils sont allé à l'encontre de l'un des axes de la réforme, présent dans les TPE et l'ECJS, l'instauration d'un dialogue et d'une collaboration entre les disciplines.

Les changements d'horaires étaient motivés par la volonté de rééquilibrer les différentes séries et d'améliorer la lisibilité des parcours. Qu'en est-il de la réalisation de cet objectif? L'étude de l'évolution des différentes séries apporte des éléments de réponse révélateurs.

5 L'évolution des séries

5.1 Des tendances lourdes

Dans son rapport récent¹⁶, la rectrice Nicole Belloubet-Frier insiste sur le déclin de la série L au sein de la voie générale (elle représentait 26% des bacheliers de cette voie en 1990-1991 et n'en regroupe plus que 20% en 2000), ce déclin bénéficiant notamment à la série ES. Les chiffres des inscrits dans les différentes séries de ces quatre dernières années montrent que le déclin du nombre des élèves de L se poursuit voire s'accélère (76 378 en 1998, 60 061 en 2001), alors que le nombre de ceux de ES augmente (93 751 en 1998, 98 324 en 2001). La série S, dont les effectifs sont passés de 162 440 en 1998 à 165 403 en 2001, reste la série centrale et hégémonique de la voie générale dont elle continue à représenter près de la moitié des bacheliers.

Ce constat d'un déclin accéléré de la série L, d'un développement persistant de la série ES et du maintien du rôle de référence de la série S doit être complété par un tableau de l'évolution des séries technologiques:

- un net accroissement de la série STT, malgré un relatif tassement en 2001, que ses effectifs, proche de 100 000 placent au second rang de l'ensemble des séries générales et technologiques après la série S et qui est largement dominante au sein des séries technologiques (55% des bacheliers technologiques en 2000 et nettement plus du double des effectifs de la série STI);
- une quasi stagnation de la série STI avec des effectifs inférieurs à 50 000.
- une série SMS qui se maintient aux alentours de 20 000
- une série STL qui reste bien marginale (inférieure à 8 000).

Le rapport de Nicole Belloubet-Frier met en outre en évidence les inégalités d'accès entre filles et garçons dans ces filières, les filles étant minoritaires en S et STI mais largement majoritaires en L, STT et SMS.

Comment analyser ces évolutions?

5.2 Des intentions qui n'ont pas abouti

Il est clair que ces évolutions montrent que l'on n'a pas réussi à rompre avec une hiérarchie implicite des séries malgré l'affichage officiel de leur "égale dignité". Les élèves et les proviseurs interrogés confirment nettement ce constat: S reste la "voie royale" plus généraliste que réellement scientifique, celle de la stratégie de réussite. La promotion de la série L, en tant que voie d'excellence a échoué. La série ES est caractérisée par une orientation le plus souvent par défaut. Comme le disent les élèves, "on va en ES parce qu'on ne veut pas aller en L et qu'on ne peut pas aller en S". Cela est encore plus vrai pour la série STT qui, par rapport aux séries de la voie générale, représente une filière d'exclusion. La série STI piétine et n'arrive pas à attirer des effectifs suffisants. Le bilan est plutôt négatif si on le met en regard des intentions affichées.

¹⁶ Nicole Belloubet-Frier, 30 propositions pour l'avenir du lycée, 20 mars 2002

La redéfinition et la promotion d'une véritable série littéraire était pourtant présentées comme "une des priorités de la réforme"¹⁷. Les élèves attirés par les lettres, les sciences humaines, les langues ou les arts devaient y trouver "une véritable voie de réussite, un "accès à l'excellence". Cette volonté d'enrayer le déclin non seulement n'a pas abouti mais semble avoir débouché sur une accélération de ce déclin. La suppression des mathématiques dans le tronc commun qui visait à accentuer la coloration littéraire de la série a très certainement eu un effet néfaste. C'est un point sur lequel insistent les proviseurs et les enseignants consultés. La série L a perdu un équilibre qui permettait auparavant à un élève littéraire de recevoir une formation qui ne soit pas exclusivement littéraire. Ce sont les options artistiques et les langues qui assurent une survie déclinante de cette série. Il faut certes aussi tenir compte du problème des débouchés, réputés moindres que pour les autres séries, mais ce n'est pas le facteur vraiment déterminant pour des élèves à l'issue de la seconde. Leur propos mettent beaucoup plus l'accent sur le fait que l'on vise avant tout à court terme la série S, signe de la réussite scolaire.

L'accroissement affiché de la coloration scientifique de la série S, par le biais de nouveaux horaires et coefficients au baccalauréat, destiné à attirer les élèves vers des études scientifiques en aval, n'a pas eu l'effet escompté.

Il faut relier cette question à celle de l'insuffisante attractivité de la série STI qui, pour une raison opposée, aggrave le problème global d'une incapacité à produire les scientifiques dont le pays aurait besoin.

Il n'a pas été possible non plus d'induire une orientation positive vers les séries ES et STT. Elles ont des problèmes d'identité s'expliquant par une orientation par défaut en amont et par la destinée de leur bacheliers en aval. Ces problèmes sont particulièrement aigus en ce qui concerne la série STT qui fonctionne comme une filière d'exclusion de la voie générale et qui, aux yeux des élèves, représente souvent une impasse.

5.3 Repenser l'architecture de « l'organisme lycée »

Cette situation montre qu'il manque un véritable projet d'ensemble pour les lycées et particulièrement un discours clair sur l'orientation et l'équilibre des différentes séries et de leur articulation possible. Cela pose un problème fondamental dont on ne pourra différer longtemps la solution.

Il faut tirer les leçons des échecs. Ce n'est pas en supprimant les mathématiques obligatoires et en comptant sur les options artistiques que l'on attire les bons élèves en L. Ce n'est pas en accentuant la coloration scientifique de la série S que l'on oriente davantage les bacheliers S vers des études scientifiques.

Il faut penser une organisation plus souple et plus ouverte permettant aux élèves de bâtir leurs parcours d'excellence. Cela passe d'abord par une réflexion en profondeur sur ce que devrait être un véritable tronc commun de l'enseignement au lycée et sur les possibilités de diversification des itinéraires se greffant sur ce tronc commun.

¹⁷ *Un lycée pour le XXI^e siècle*

C'est ainsi que l'on pourra véritablement fluidifier les parcours et multiplier les passerelles entre les séries et les voies.

Nous proposons la constitution d'un groupe de réflexion constitué d'inspecteurs généraux, de recteurs, d'universitaires et de chefs d'établissement, qui devrait rapidement pouvoir **faire des propositions sur la future architecture de "l'organisme" lycée**. La réflexion de ce groupe ne devrait pas se limiter aux seuls lycées généraux et technologiques mais être élargie aux lycées professionnels, dans l'esprit d'une fluidité des parcours.

6 Le pilotage de la réforme du lycée

Quel pilotage pour une réforme qui porte non seulement sur des contenus mais aussi sur des méthodes ? La diversité des pratiques entre lycées, les évolutions rapides des populations d'adolescents qui fréquentent le lycée d'enseignement général incitent à se poser cette question. Comment le niveau national (DESCO, inspection générale) s'articule-t-il avec le niveau académique. Les recteurs avec l'inspection pédagogique régionale et la formation continue ont une marge d'action importante, leurs modes d'organisation sont à peu près uniformes, ils sont confrontés à un défi nouveau : assurer la pérennité des réformes. Les équipes de direction des lycées ont des pratiques très différentes, leurs effets ne sont pas identiques. Il devient banal de dire que ces réformes renforce l'action « pédagogique » des équipes de direction. Enfin, les constats sur la formation continue et l'accompagnement des réformes sont navrants. Ils reflètent plus généralement la grave crise que traverse actuellement la formation continue.

La diversité des lycées, de leur manière de s'approprier les réformes en fonction de leur environnement socio-culturel, mais aussi de leur « personnalité », reflet des caractéristiques des équipes de direction et des équipes pédagogiques justifient une modification profonde du pilotage national. Il doit s'appuyer sur une **plus grande autonomie des établissements**, mais aussi sur un **dialogue encore plus structuré entre les différents niveaux**.

C'est au niveau académique que se situe principalement les actions permettant **d'assurer la pérennité des réformes**. Il s'agit, non seulement d'avoir une impulsion forte la première année, mais aussi de se donner les moyens, tant au niveau de l'organisation qu'à celui de l'action, de garantir la continuité dans l'accompagnement d'évolutions qui demandent un travail important de conviction et de formation sur le long terme. Les dérives des modules et de l'aide individualisée s'expliquent, en partie, par ce manque de persévérance.

Depuis plusieurs années, les évolutions du lycée mettent en évidence la nécessité de **renforcer le pilotage pédagogique au niveau de l'établissement, et le pilotage partagé**. Ceci est loin d'être gagné. Là encore, cette évolution va à l'encontre d'habitudes fortement installées. L'action dans ce sens doit être poursuivie, à tous les niveaux.

En ce qui concerne la formation continue, la suppression des structures rectorales en 1998 et la volonté « d'universitarisation » se solde par un échec lourd de conséquences. Alors que les réformes actuelles portent surtout sur les pratiques pédagogiques, vouloir en confier une grande partie de la responsabilité à des structures universitaires a été une erreur. La nécessité d'informer, de former les personnels dans des domaines au cœur même des réformes s'est traduite par un investissement important des corps d'inspection pédagogiques, alourdisant leur tâches et entretenant une confusion sur le rôle de l'inspection.

7 Conclusion

Trois ans après la mise en place de cette réforme, qu'est-il possible d'en dire ? En quoi les finalités décrites dans le texte fondateur de cette réforme « Un lycée pour le XXIème siècle », écrit après une longue période de concertation, sont-elles atteintes ?

Les travaux personnels encadrés, l'ECJS, les TIC, points positifs

Il y a des **points indéniablement positifs** et acquis : les **travaux personnels encadrés, l'éducation civique, juridique et sociale et l'introduction forte des technologies de l'information et de la communication**. Ils concernent tous les trois de nouvelles pratiques d'enseignement. Travaux personnels encadrés et éducation civique, juridique et sociale semblent d'ores et déjà bien acceptés par les élèves et, beaucoup mieux que n'auraient pu le laisser penser leurs premières réactions, par les professeurs. Cependant pour éviter que les uns et les autres n'aient le sentiment d'une surcharge, il serait souhaitable de ne pas poursuivre l'ECJS en terminale. Par ailleurs, il est impératif de simplifier l'évaluation des TPE.

Il est trop tôt pour porter un jugement sur les changements de contenus mais force est de constater qu'ils ont pu être une source de malaise dans les équipes pédagogiques

En ce qui concerne les nouveaux **programmes**, il est difficile de juger de leur pertinence après une période aussi brève de mise en application et alors que certains d'entre eux ne sont même pas encore entrés en vigueur. La réflexion sur les contenus d'enseignement était certainement nécessaire. Il convient de constater cependant que l'élaboration de nouveaux programmes s'est avérée parfois difficile et a pu donner lieu à des affrontements. Par ailleurs, au moment où les enseignants étaient appelés à s'investir dans de nouvelles pratiques, certains ont pu avoir l'impression qu'on leur en demandait trop en changeant les programmes lorsque ceux-ci étaient récents.

Des changements dans les horaires également source de malaise

Les réductions d'horaires dans certaines disciplines ont pu également être à l'origine d'un malaise profond et souvent encore persistant chez nombre d'enseignants. La concomitance de la mise en œuvre de nouvelles pratiques et de ces réductions a pu leur donner l'impression d'un mauvais coup porté à leur discipline. Ils ont pu se sentir atteints dans ce qu'ils estiment être leur identité. Le malaise est d'autant plus profond lorsque se cumulent problème de programmes et réductions d'horaires. Dans ces conditions, le succès des TPE, de l'ECJS et des TIC apparaît d'autant plus remarquable.

Une organisation de la vie scolaire illisible, incomprise par les lycéens

Les différentes structures de la vie lycéenne s'enchevêtrent, se superposent sans que les objectifs fixés soient vraiment atteints. « Il s'agit de simplifier le fonctionnement de ces instances et d'en resserrer les articulations afin de permettre l'épanouissement de la vie démocratique de tous les acteurs de la communauté éducative, à l'intérieur des lycées ». Nous sommes loin des objectifs fixés par « Un lycée pour le XXIème siècle ». N'a-t-on pas un peu trop oublié que **le lycée reste une institution éducative** ?

Un pilotage encore flou

Le pas n'a pas encore été franchi qui consiste à **donner une véritable autonomie aux lycées** dans un certain nombre de domaines, comme par exemple l'accompagnement de l'apprentissage des élèves. Cette autonomie suppose que l'on soit capable de dialoguer, que l'institution soit capable de dire ce qu'elle attend et que **les établissements soient amenés à rendre compte.**

Un échec patent dans le rééquilibrage des différentes séries et l'amélioration de la lisibilité des parcours.

C'est l'un des points les plus inquiétants : la situation s'est profondément dégradée depuis 1999. Cela est dû à des choix malheureux, par exemple pour la filière littéraire. Les changements d'horaires évoqués plus haut qui visaient à mieux identifier les séries et étaient censés favoriser un rééquilibrage ont totalement manqué leur but et n'ont eu souvent pour effet que de perturber les professeurs. La récurrence des comportements sociologiques des familles et des équipes pédagogiques est significative : l'orientation en fin de troisième, les redoublements, les réorientations en fin de classe de seconde mettent en lumière les dysfonctionnements persistants du système. Une meilleure lisibilité des parcours devrait permettre à chacun de mieux se déterminer. Il est temps d'entreprendre une réflexion en profondeur sur ce que devrait être un véritable tronc commun de l'enseignement au lycée et sur les possibilités de diversification se greffant sur ce tronc commun.. Une nouvelle architecture de "l'organisme lycée", plus claire, plus souple et plus ouverte, est souhaitable afin d'offrir à chaque élève la possibilité de bâtir son propre parcours d'excellence.

Paris, le lundi 15 juillet 2002

Marc Fort
Inspecteur général de
l'éducation nationale

Laurent Wirth
Inspecteur général de
l'éducation nationale