



Mission d'accompagnement de la réforme du lycée

RAPPORT SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME DU LYCÉE

Mars 2012

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
1. LES ENSEIGNEMENTS D'EXPLORATION	4
1.1. Les enseignements d'exploration à caractère économique	5
1.2. Les autres enseignements d'exploration	8
1.2.1. Les enseignements explorant la voie générale	8
1.2.2. Les enseignements explorant la voie technologique	9
1.2.3. Les enseignements d'exploration pouvant également être choisis en option.....	10
2. L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE	11
2.1. La constitution des groupes d'accompagnement personnalisé	12
2.1.1. La personnalisation des groupes	12
2.1.2. Les enseignants en charge des groupes	13
2.1.3. La formation des enseignants	14
2.2. Le contenu de l'accompagnement personnalisé	14
2.2.1. L'aide à la construction du projet d'orientation	14
2.2.2. La place des disciplines dans l'accompagnement	15
2.3. L'organisation de l'accompagnement personnalisé	16
2.3.1. La durée de l'accompagnement	16
2.3.2. La plasticité de l'accompagnement	16
2.3.3. Le positionnement de l'AP dans l'emploi du temps	17
3. LES HEURES DE GROUPE A EFFECTIF REDUIT	18
4. LES GROUPES DE COMPETENCES EN LANGUE VIVANTE	18
5. LES STAGES DE REMISE A NIVEAU ET STAGES PASSERELLE	20
6. LE TUTORAT	21
7. LA REFORME DE LA CLASSE DE PREMIERE	23

7.1. La nouvelle classe de première de la série générale	23
7.2. La rénovation de la voie technologique	25
8. LA VIE LYCEENNE	26
8.1. Le rôle nouveau des CVL	26
8.2. La mise en place des MDL	27
CONCLUSION	29

INTRODUCTION

Par une lettre en date du 12 janvier 2011, le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative a mis en place une mission d'accompagnement de la réforme du lycée dont la coordination est assurée par un inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche avec le concours du directeur général de l'enseignement scolaire afin « que les recteurs puissent identifier aisément au niveau de l'administration centrale un correspondant qui sera leur interlocuteur sur la réforme du lycée mais devra également constituer une force de proposition chaque fois que des difficultés seront observées [...] ce correspondant [pouvant] ainsi apporter son appui aux recteurs, animer localement la réflexion sur la mise en œuvre de la réforme et répondre en tant que de besoin à toutes les sollicitations d'interventions sur ce sujet ».

Dans ce cadre, la mission d'accompagnement de la réforme du lycée s'est, entre octobre 2011 et février 2012, rendue dans toutes les académies métropolitaines¹ afin de rencontrer, en présence du recteur, les acteurs qui, au quotidien, mettent en œuvre cette réforme : l'ensemble des proviseurs de l'académie, les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), les directeurs académiques des services de l'éducation nationale, le chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO) ainsi que toute personne dont la présence paraissait utile au recteur². Lors de chaque déplacement, la mission a également rencontré les élus lycéens au conseil académique de la vie lycéenne (CAVL).

Un programme-type de ces déplacements a été élaboré et communiqué à l'avance aux recteurs. Il est en effet apparu important à la mission que ces rencontres se déroulent toutes formellement de la même manière afin de pouvoir établir des comparaisons entre académies. Ainsi, il a été précisé aux recteurs que le déplacement répondait à un double objectif : d'une part, sensibiliser les proviseurs de l'académie, les IA-IPR et les élus lycéens au CAVL à l'importance qui s'attache à la mise en œuvre de la réforme dans sa lettre et, surtout, dans son esprit, le risque majeur étant, comme l'a souligné le rapport des inspections générales, que certains aspects de la réforme ne fassent l'objet que d'une mise en œuvre formelle ; d'autre part, échanger de manière très libre avec ceux qui, au quotidien, sont chargés à un titre ou un autre, de mettre en place la réforme dans les établissements afin d'identifier les points de force et de faiblesse propres à l'académie.

En pratique, la mission a rencontré dans chaque académie pendant une demi-journée les proviseurs de lycée d'enseignement général et technologique (LEGT), les doyens des IA-

¹ La mission n'a toutefois pas pu se rendre dans l'académie de Corse car le déplacement prévu fin février 2012 a dû être annulé au dernier moment en raison d'un fort épisode neigeux sur l'île et n'a pu être reprogrammé avant la remise du rapport. Les élus lycéens des CAVL ultramarins ont pour leur part été rencontrés à la faveur d'une réunion du conseil national de la vie lycéenne.

² La mission pour sa part était représentée par son coordinateur ainsi que le directeur général de l'enseignement scolaire ou de son représentant.

IPR, les DASEN et le CSAIO pour un échange structuré à partir des huit grands axes de la réforme :

- enseignements d'exploration (économie et autres),
- accompagnement personnalisé,
- heures de groupe à effectif réduit,
- groupes de compétences en langue vivante,
- tutorat,
- mise en place de la classe de première (tronc commun, STI2D)
- stages passerelles et de remise à niveau,
- vie lycéenne.

L'autre demi-journée, la mission a rencontré les élus lycéens au CAVL autour des mêmes thèmes, un accent particulier étant mis sur le volet vie lycéenne de la réforme.

Dans la plupart des académies, les réunions avec les chefs d'établissement et les corps d'inspection ont été précédées d'un point rapide sur la situation fait par l'équipe académique de suivi de la réforme du lycée ; un échange généralement très riche, d'une durée moyenne de 2 heures 30 à 3 heures, suivait cette présentation. De même les élus lycéens ont, en général, présenté les résultats de l'enquête qu'ils avaient lancée auprès de leurs camarades sur leur expérience de la réforme, avant que ne s'engage un échange d'une durée moyenne d'au moins 2 heures. A chaque fois qu'elle a été interrogée sur le sens ou la portée de la réforme, la mission s'est efforcée de répondre mais l'objectif, clairement affiché en début de réunion, était avant tout d'entendre observations, remarques et propositions des personnels académiques et des élèves. Dans l'ensemble, la tonalité lors des réunions a été extrêmement constructive.

Le présent rapport retrace, de la manière que ses auteurs espèrent la plus fidèle, la teneur de ces échanges. Le rapport exploite, avec le même souci d'objectivité, les synthèses académiques ainsi que les nombreux documents qui ont été remis à la mission lors de son déplacement. C'est la raison pour laquelle la mission a fait le choix de n'exprimer ses positions que sous la forme de propositions qu'elle fait chaque fois que cela lui paraît utile à la mise en œuvre pleine et entière de la réforme.

1. LES ENSEIGNEMENTS D'EXPLORATION

La classe de seconde a pour objectif de laisser aux élèves les choix les plus ouverts possibles en leur dispensant une culture générale commune, tout en leur permettant de découvrir de nouveaux domaines littéraires, économiques, scientifiques ou technologiques. Aussi, afin d'aider les élèves à construire leur parcours d'orientation, leur propose-t-elle

à côté des enseignements communs, de choisir deux enseignements d'exploration³ parmi treize proposés, l'un de ces enseignements touchant obligatoirement à l'économie. Les situations se présentent de manière très différente selon le type d'enseignement d'exploration.

1.1. Les enseignements d'exploration à caractère économique

Les élèves doivent choisir au titre du premier enseignement d'exploration un enseignement à caractère économique parmi les deux proposés : *sciences économiques et sociales* (SES) ou *principes fondamentaux de l'économie et de la gestion* (PFEG). Le caractère obligatoire de ce choix s'explique par le souci de donner aux élèves, quelle que soit leur orientation future, les bases d'une culture économique. Le choix de l'un ou l'autre de ces enseignements ne saurait donc préjuger d'une orientation future vers les séries ES ou STG, ni a fortiori, d'une orientation vers la voie générale ou la voie technologique.

Les programmes de chacun des enseignements ont été écrits pour être complémentaires et permettre aux élèves qui le souhaitent de choisir cumulativement SES et PFEG comme enseignements d'exploration.

Le programme de SES prévoit que les élèves traitent cinq thèmes, chaque thème se composant de deux questions dont l'une est obligatoire et l'autre choisie par le professeur dans la limite de trois. L'examen de chaque question est conduit en deux temps avec, dans un premier temps, un ancrage de la question sur des données concrètes en partant de supports variés (jeux, études de cas, comptes rendus d'enquêtes, tableaux statistiques...) et, dans un second temps, une analyse qui montre aux élèves comment la mobilisation des notions, outils et modes de raisonnement spécifiques à la science économique et à la sociologie permet d'accéder à une meilleure compréhension des phénomènes étudiés.

Le programme de PFEG comporte pour sa part treize thèmes dont cinq sont obligatoires et trois choisis par l'enseignant. Chaque thème débute par une phase d'observation de situations et/ou de phénomènes concrets qui s'appuie sur l'environnement immédiat de l'élève, la deuxième phase consistant en une analyse des informations récoltées pour finir par l'identification des concepts fondamentaux des sciences économiques et des sciences de gestion à travers la compréhension du phénomène étudié.

Entre SES et PFEG les démarches d'apprentissage sont donc sensiblement différentes, le contenu du programme de SES étant principalement orienté vers la macroéconomie et les sciences sociales tandis que celui de PFEG est tourné vers la microéconomie et les sciences de gestion.

³ Par dérogation, un élève qui choisit, outre l'enseignement d'exploration à caractère économique obligatoire, un enseignement à caractère technologique peut en choisir un troisième à condition qu'il soit également à caractère technologique. A l'inverse, un élève peut choisir un seul enseignement d'exploration s'il s'agit de l'enseignement d'*éducation physique et sportive*, des *arts du cirque* ou de *création et culture design*.

Il convient enfin de rappeler que les deux enseignements ont vocation à être assurés aussi bien par les professeurs de sciences économiques et sociales que d'économie-gestion.

Dans la mesure où l'enseignement d'exploration à caractère économique ne constitue pas une préorientation, la répartition des élèves entre SES et PFEG aurait dû se faire de façon équilibrée. Dans les faits toutefois il n'en a rien été, les élèves choisissant très majoritairement SES, PFEG n'étant pris en moyenne que par deux élèves sur dix.

Les causes de ce déséquilibre, constaté dès l'entrée en vigueur de la réforme, ont fait l'objet d'une note de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)⁴ qui proposait des solutions pour y remédier. Or à l'exception d'une académie, la situation entre la rentrée 2010 et la rentrée 2011 s'est encore dégradée. Les explications avancées par les proviseurs pour expliquer cette situation recoupent largement celles qu'avait données l'IGEN dans la note précitée.

L'explication principale tient dans le poids des représentations sociales⁵. Que ce soient les professeurs principaux de collège, les conseillers d'orientation en collège ou les parents d'élèves, tous comparent l'enseignement de SES à l'enseignement de prédétermination qui existait auparavant et qui portait le même nom tandis qu'ils associent l'enseignement de PFEG à celui de prédétermination *informatique de gestion et de communication* (IGC) d'avant la réforme. Aussi la majorité des élèves, au moment de choisir, optent-ils pour SES assimilé à une orientation future vers la voie générale alors que le choix de l'enseignement de PFEG est vécu comme une préorientation vers la voie technologique. Cette réalité est totalement corroborée par les élèves qui, lorsqu'ils sont interrogés sur les raisons de leur choix pour l'un ou l'autre des enseignements d'exploration économiques, répondent qu'ils n'ont pas véritablement choisi, les élèves identifiés comme plus fragiles étant invités à prendre PFEG alors que les bons élèves se voyaient systématiquement proposer SES.

La circonstance que certains lycées d'enseignement général de centre-ville, même si cette situation est devenue plus rare, ne proposent que SES ou encore le fait que la seule ressource enseignante dont dispose un établissement soit constituée de professeurs de sciences économiques et sociales, peu enclins à assurer l'enseignement de PFEG, sont perçus par de nombreux chefs d'établissement comme contribuant à accentuer le phénomène de désaffection pour PFEG.

Cause ou conséquence, proviseurs et inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) soulignent que, à la différence de PFEG et, d'une manière générale, des autres enseignements d'exploration, les SES restent enseignées comme avant la

⁴ Note de MM. Jean-Michel Paguet et Marc Montoussé à Monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative en date du 18 mai 2011.

⁵ Il existe également des effets de structure, la possibilité pour les élèves de choisir l'un ou l'autre de ces enseignements introduisant des contraintes fortes en termes d'organisation des emplois du temps si l'établissement souhaite effectivement laisser le choix totalement ouvert.

réforme, avec un positionnement très particulier des professeurs de sciences économiques et sociales. Réalisé en classe entière, l'enseignement des SES est, dans les faits, un véritable cours, qui est noté de manière on ne peut plus traditionnelle et compris par les professeurs comme décisif pour les élèves qui souhaitent s'orienter vers une première ES. Le témoignage des élèves est, à cet égard, éclairant. Au contraire des autres professeurs qui interviennent dans les enseignements d'exploration et qui, quelquefois, ont du mal à trouver leur place au sein du conseil de classe, les professeurs de sciences économiques et sociales se comportent comme les enseignants des disciplines du tronc commun et n'hésitent pas à s'opposer à une orientation vers une classe de première ES au vu des notes obtenues en SES.

Des chefs d'établissement, reprenant largement les propositions faites dans son rapport par l'IGEN, ont fait le choix d'envoyer des professeurs de leur lycée présenter les deux enseignements d'économie, d'autres invitent les élèves de 3^{ème} à assister à des cours d'économie au lycée ou encore proposent aux élèves de seconde de ne choisir qu'après un mois durant lequel ils assistent à des séances de chacun des enseignements. Tous admettent cependant que les résultats sont décevants et que le poids des représentations sociales continue de l'emporter. Réserve faite des lycées avec une identité technologique tertiaire forte pour lesquels le choix par les élèves de PFEG correspond largement à une préorientation, les seuls établissements qui ont réussi à équilibrer les deux enseignements sont ceux qui ont imposé des binômes associant PFEG à un second enseignement d'exploration très demandé tel que *méthodes et pratiques scientifiques* (MPS).

Les proviseurs, dans leur très grande majorité, considèrent de fait que l'équilibre entre SES et PFEG sera très difficile sinon impossible à atteindre et nombre d'entre eux envisagent de ne plus proposer à partir de l'année prochaine PFEG qu'en second enseignement d'exploration, et ce alors même que beaucoup constatent, au vu des choix d'orientation, que les élèves qui prennent les deux enseignements d'économie le font plus dans un but de contournement des autres enseignements d'exploration que par véritable attrait pour l'économie.

Pour autant, IA-IPR et chefs d'établissement sont tout aussi nombreux à estimer très positif le fait que la réforme impose à tous les élèves un enseignement qui leur permet de découvrir de l'économie et à considérer qu'il serait dommage que cet enseignement se limite à la seule approche des SES. C'est pourquoi dans toutes les académies, la très grande majorité des chefs d'établissement se déclare favorable à l'introduction d'un enseignement unique d'introduction à l'économie qui marierait SES et PFEG, permettant aux élèves de se familiariser avec l'économie, la gestion, le droit et les sciences sociales. Au demeurant dans pratiquement toutes les académies, des lycées ont, dans le cadre de l'article L. 401 du code de l'éducation introduit par l'article 34 de la loi du 23 avril 2005, expérimenté un enseignement d'exploration unique d'économie consistant à partager l'année entre un semestre où les élèves découvrent PFEG et un autre où ils découvrent SES, voire à écrire un programme mariant des thèmes propres à chacun des deux enseignements.

Propositions de la mission :

1. substituer à l'offre actuelle de deux enseignements d'exploration à caractère économique un seul enseignement d'exploration d'économie, obligatoire, avec un programme qui permette d'aborder la macro et la microéconomie, le droit, les sciences de gestion et les sciences sociales ;
2. trouver pour ce nouvel enseignement une appellation qui n'évoque ni l'enseignement actuel de SES, ni celui de PFEG ou d'IGC afin de ne pas donner le sentiment qu'une approche a été privilégiée par rapport à une autre ;
3. réaffirmer le principe de l'enseignement de l'économie en classe de seconde par les professeurs d'économie-gestion comme par ceux de sciences économiques et sociales.

1.2. Les autres enseignements d'exploration

Les élèves de seconde sont tenus de choisir un second enseignement d'exploration parmi les treize qui leur sont proposés. Les échanges avec les chefs d'établissement comme avec les lycéens font apparaître trois problématiques distinctes, fonction du type d'enseignement d'exploration.

1.2.1. Les enseignements explorant la voie générale

Les enseignements d'exploration de la voie générale⁶ sont implantés très largement dans les lycées d'enseignement général et technologique. MPS et *littérature et société* sont majoritairement choisis par les élèves en première et seconde position. Les chefs d'établissement soulignent le caractère très innovant de MPS qui permet une approche réellement interdisciplinaire des sciences. MPS est également largement plébiscité par les élèves, en particulier le module *science et investigation policière* qui, des différents modules proposés, est celui qui favoriserait le plus selon les lycéens une approche interdisciplinaire. *Littérature et société* est aussi bien accueilli par les élèves même s'il semble que les jugements soient plus nuancés sur l'approche interdisciplinaire que favoriserait cet enseignement.

La question de l'évaluation des enseignements d'exploration est également très présente, tant parmi les proviseurs que les lycéens. Si quelques académies ont fait le choix de proscrire toute notation, la plupart ont laissé aux établissements le soin de définir les modalités d'évaluation des enseignements d'exploration. Dans ce dernier cas, les IA-IPR ont constaté dans l'ensemble que les enseignants, réserve faite de ceux de SES, privilégiaient une évaluation, chiffrée ou non, plutôt que la notation traditionnelle. Lorsqu'elle est clairement expliquée, une telle évaluation est préférée par les élèves à la notation traditionnelle car plus conforme selon eux à l'esprit de la réforme. En revanche, les lycéens se montrent très critiques lorsque l'enseignement d'exploration n'est ni évalué ni noté, ce qui reste toutefois exceptionnel.

⁶ *Méthodes et pratiques scientifiques, littérature et société, et sciences économiques et sociales*

Le jugement très positif porté sur le contenu de ces enseignements doit toutefois être nuancé par le fait que la notion même d'enseignement d'exploration suscite de nombreuses interrogations tant chez les chefs d'établissement que parmi les élèves. Ces interrogations apparaissent toutefois logiques et inévitables dans la mesure où les élèves ont le choix entre plusieurs stratégies qu'eux-mêmes explicitent parfaitement. Ainsi un élève qui envisage de poursuivre ses études en première S pourra choisir MPS pour conforter son appétence pour les sciences. Mais il pourra également choisir *littérature et société* pour voir s'il ne préférerait pas plutôt une orientation vers une première L. Il pourra enfin opter pour un enseignement d'exploration sans rapport avec l'orientation envisagée en se disant que c'est pour lui l'occasion unique de découvrir un champ disciplinaire qui l'intéresse mais vers lequel il n'a en tout état de cause aucun désir d'aller. Conséquence de ces différents choix possibles, il est extrêmement difficile pour les chefs du service académique d'information et d'orientation (CSAIO) d'établir, pour la voie générale, une corrélation entre le choix du second enseignement d'exploration et l'orientation en première. Au contraire, plusieurs CSAIO ont établi que les déterminants principaux de l'orientation restaient l'âge, le sexe et les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents, le choix de l'enseignement d'exploration recouvrant largement ce qui était observé avant la réforme avec les enseignements de prédétermination. C'est pourquoi dans plusieurs académies des proviseurs ont suggéré que le second enseignement d'exploration soit remplacé par un enseignement exploratoire unique permettant de découvrir les sciences d'une part et la littérature de l'autre, voire également la technologie. Quelques rares établissements, dans le cadre de l'article L. 401 du code de l'éducation, ont ainsi partagé l'année scolaire avec un semestre MPS et un semestre *littérature et société*.

1.2.2. Les enseignements explorant la voie technologique

A la différence de ceux de la voie générale, les enseignements explorant la voie technologique sont, lorsqu'il s'agit d'enseignements à caractère industriel⁷, essentiellement implantés dans les lycées technologiques historiques. Ce choix fait par la majorité des académies s'explique par le souci de ne pas fragiliser davantage des établissements qui n'ont pas d'aire de recrutement naturel. En effet, les proviseurs soulignent que, lors du choix d'un établissement, parents d'élèves et élèves privilégièrent l'établissement qui permettra un déroulement complet de la scolarité jusqu'au bac. Aussi le risque est-il grand, si des enseignements d'exploration technologique à caractère industriel sont proposés dans les lycées d'enseignement général ou les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) tertiaire, que les élèves ne préfèrent s'orienter vers la voie générale ou la voie technologique tertiaire uniquement pour ne pas avoir à changer d'établissement.

Aussi, dans ces académies, le choix d'un enseignement d'exploration à caractère industriel correspond-il clairement à une préorientation vers la voie technologique, ce dont les lycéens sont au demeurant pleinement conscients.

⁷ *Biotechnologies, sciences et laboratoire, sciences de l'ingénieur et création et innovation technologiques*

Quelques académies ont toutefois fait le choix inverse et profité que les nouveaux enseignements d'exploration à caractère industriel n'impliquaient plus de disposer d'équipements lourds de type machine-outil pour les implanter chaque fois que c'était possible dans des lycées généraux. Il semble que cette stratégie ait porté ses fruits, le nombre d'élèves qui choisissent de changer d'établissement en fin de seconde et s'orientent ensuite vers la série *sciences et technologies de l'industrie et du développement durable* (STI2D) y étant plus important que dans les autres académies.

Par ailleurs de nombreux proviseurs ont soulevé le problème de la lisibilité de l'offre dans le domaine technologique industriel. Les enseignements proposés sont trop nombreux et il serait souhaitable selon eux de simplifier en regroupant les enseignements existant.

1.2.3. Les enseignements d'exploration pouvant également être choisis en option

Les *langues et cultures de l'Antiquité*, latin ou grec, une troisième langue vivante (LV3) ainsi que les activités artistiques⁸ peuvent être choisis comme second enseignement d'exploration ou en option facultative. Les chefs d'établissement parlent souvent pour ces enseignements de « faux » enseignements d'exploration dans la mesure où les élèves qui les choisissent les ont, d'une part, généralement pratiqués depuis le collège et les suivent, d'autre part, très souvent jusqu'au bac, soit en tant qu'enseignement de spécialité, soit en tant qu'option en fonction de l'orientation choisie⁹.

Le choix de proposer ces enseignements en enseignement d'exploration ou en option, voire les deux, est lié naturellement aux contraintes résultant de la dotation globale horaire (DGH) attribuée à l'établissement mais aussi à sa stratégie propre, en fonction d'une logique qui relève davantage de la concurrence que de la complémentarité. Ces choix ne sont pas indifférents mais il semble que, quels que soient les stratégies des établissements, le nombre d'élèves qui suivent à un titre ou un autre ces enseignements n'ait pas été affecté par la réforme. Au contraire, s'agissant de la LV3 et, dans une moindre mesure du latin, la réforme a apparemment redynamisé ces enseignements.

En ce qui concerne les enseignements artistiques, la situation apparaît, selon les académies, plus contrastée. Ainsi certains IA-IPR font état d'une diminution du nombre des élèves qui, après avoir choisi *création et activités artistiques* en enseignement d'exploration délaisse la série L en première alors que d'autres constatent une stabilité des orientations vers cette série. Il y a là un point à surveiller.

⁸ Dans le cas du latin, du grec et de la LV3, l'horaire est le même (3 heures) qu'il s'agisse de l'enseignement d'exploration ou de l'option. Ainsi le même groupe peut-il mélanger des élèves ayant choisi l'enseignement d'exploration ou l'option. Pour les activités artistiques, le contenu des programmes ainsi que l'horaire différant (1 heure 30 pour l'enseignement d'exploration contre 3 heures pour l'option), la constitution des groupes est plus complexe.

⁹ De fait, dans les groupes, élèves ayant choisi la discipline en enseignement d'exploration et élèves l'ayant choisie en option sont mélangés.

Propositions de la mission :

1. *simplifier l'offre des enseignements d'exploration technologiques à caractère industriel en les regroupant ;*
2. *favoriser chaque fois que cela est possible une offre coordonnée d'enseignements d'exploration grâce à une mise en réseau des établissements d'un même bassin ;*
3. *établir un bilan des orientations vers STI2D au regard du choix fait par certaines académies d'implanter des enseignements d'exploration technologiques à caractère industriel dans les lycées généraux et, si le bilan est positif, généraliser l'implantation des enseignements d'exploration technologiques à caractère industriel dans les lycées généraux ;*
4. *clarifier le statut des enseignements d'exploration pouvant également être proposés en option et des enseignements d'exploration dont la durée est supérieure à 1 heure 30.*

2. L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE

Temps d'enseignement distinct des heures de cours traditionnelles, mais intégré dans l'emploi du temps des élèves, l'accompagnement personnalisé (AP), d'une durée annuelle de 72 heures, soit en moyenne 2 heures par semaine, constitue une des nouveautés majeures introduite par la réforme.

Multiforme, l'AP a pour objectifs principaux, en fonction des besoins des élèves, de résoudre les difficultés ponctuelles, de permettre une autre approche des disciplines étudiées ou l'approfondissement des notions abordées et enfin d'aider les élèves à construire leur projet d'orientation. Par ailleurs, quel que soit son objet, l'AP doit permettre un travail sur les méthodes disciplinaires et interdisciplinaires.

En fonction de l'année, classe de seconde ou cycle terminal, les finalités de l'AP peuvent varier.

Ainsi, en seconde, l'AP doit avant tout aider les élèves à s'adapter aux exigences du lycée, en leur permettant d'acquérir des méthodes de travail, et de construire leur projet d'orientation, le temps consacré à cette dernière activité représentant environ le tiers de l'horaire. En classe de première, l'AP doit favoriser l'acquisition de compétences propres à chaque voie de formation et aider les élèves à commencer à se projeter après le baccalauréat. Enfin, en classe terminale, l'AP doit porter en priorité sur les enseignements spécifiques de chaque série, pour aider les élèves à se préparer aux méthodes de l'enseignement supérieur et à finaliser leurs choix d'orientation.

En termes normatifs, l'AP est volontairement peu cadré. Ses modalités d'organisation sont laissées à l'initiative des équipes pédagogiques, de manière à permettre à ces dernières de

répondre aux besoins des élèves de la façon la plus adaptée et avec la souplesse nécessaire. Les enseignants de toutes les disciplines ont vocation à participer à ce dispositif.

Toutes les personnes rencontrées lors des déplacements en académie, professionnels comme lycéens, ont souligné l'importance de l'AP, souvent présenté comme le « cœur » ou un « élément essentiel » de la réforme. Pour les proviseurs, l'AP a été déterminant dans les établissements pour conforter le conseil pédagogique dans son rôle d'impulsion. Les discussions autour de la mise en place de l'AP ont également permis de positionner le chef d'établissement comme un interlocuteur naturel sur des questions avant tout pédagogiques. Ainsi les proviseurs, dans leur très grande majorité, indiquent qu'ils travaillent avec un conseil pédagogique qui est une véritable force de proposition. Les chefs d'établissement qui continuent de se heurter à des conseils pédagogiques hostiles à la réforme contournent en général cette opposition en s'appuyant sur une structure *ad hoc* constituée d'enseignants motivés.

Proviseurs et corps d'inspection soulignent également que l'AP renouvelle profondément la définition même du métier d'enseignant. Il a été à ce titre déstabilisant pour beaucoup des professeurs en difficulté pour investir pleinement ce nouvel espace qui va au-delà du face-à-face pédagogique traditionnel. De même, les lycéens expriment une très forte attente vis-à-vis de l'AP. Si les collèges n'ont pas toujours su présenter les enseignements d'exploration, ils ont, à l'inverse, beaucoup insisté sur l'AP, véritable « couteau suisse » de la formation qui doit permettre aux élèves, quelles que soient leurs fragilités, de réussir leur scolarité au lycée. Ponctuellement, des principaux de collège ont déploré que l'AP n'ait pu aider efficacement leurs anciens élèves qui, de façon très volontariste, avaient « osé le lycée ».

S'agissant de la mise en œuvre effective de l'AP, les échanges avec les IA-IPR et les chefs d'établissement témoignent d'une réalité contrastée. Que l'AP ne soit pas le même d'un établissement à l'autre, voire d'une classe à l'autre, est inhérent à sa définition-même. Au demeurant les élèves le comprennent fort bien et l'acceptent dès lors que cette hétérogénéité est la conséquence de la singularité des élèves et non la simple traduction des perceptions différentes qu'en ont les enseignants qui en sont chargés.

Aussi, plutôt que de tenter de décrire précisément une réalité complexe¹⁰, il apparaît plus pertinent d'évoquer les facteurs de risque mais également de progrès tels qu'ils sont apparus au terme des échanges tant avec les personnels d'inspection et de direction qu'avec les élus lycéens.

2.1. La constitution des groupes d'accompagnement personnalisé

2.1.1. La personnalisation des groupes

¹⁰ Pour une approche fine de la mise en œuvre de l'AP dans les classes, il convient de se rapporter au rapport de la mission d'inspection sur la mise en œuvre de la réforme du lycée publié en février 2012.

Seule une minorité d'établissements mettent en œuvre de manière systématique une évaluation précise des besoins des élèves¹¹. Ainsi, le livret personnel de compétences du collège reste peu exploité, les lycées ignorant souvent la manière dont ils peuvent récupérer les données via SCONET. D'une manière générale, les chefs d'établissement regrettent beaucoup l'absence d'échanges d'informations entre le collège et le lycée et, les rares fois où ces échanges ont lieu, le faible intérêt des professeurs qui préfèrent souvent découvrir par eux-mêmes les élèves. L'AP démarre dès la rentrée scolaire sans qu'ait été mise en place une période d'observation des élèves et rares sont ceux qui bénéficient d'un entretien préalable à leur affectation dans un groupe d'AP.

Conséquence de cette absence d'évaluation, et alors même que beaucoup d'établissements font le choix de privilégier les petits effectifs pour ce dispositif, les groupes d'AP sont hétérogènes et les activités proposées ne peuvent dès lors satisfaire tous les élèves. Ainsi, proposer du soutien à un groupe d'AP alors qu'une partie des élèves n'a aucune difficulté ou, à l'inverse, de l'approfondissement quand une partie des élèves est déjà en difficulté dans l'enseignement de base, est dépourvu de sens, quelles que soient par ailleurs la qualité du professeur et la taille du groupe¹².

2.1.2. Les enseignants en charge des groupes

Lors de la mise en place de l'AP en classe de seconde, les chefs d'établissement ont, en général, pu s'appuyer sur des enseignants motivés intéressés par la démarche nouvelle que représente l'AP. Avec la montée en charge de l'accompagnement en classe de première, les proviseurs ont dû faire appel à des enseignants qui n'étaient pas volontaires et pour qui les deux heures d'AP traduisent simplement la volonté de saturer leurs obligations de service. Souvent, en parallèle, les chefs d'établissement se sont trouvés confrontés au désengagement des professeurs les plus motivés, faute en particulier de pouvoir reconnaître officiellement le temps de coordination, souvent important, qu'implique la mise en œuvre de l'AP.

Par ailleurs, pour les proviseurs, les lycéens restent très attachés au groupe classe et ils souhaitent être avec leurs camarades et les professeurs de leur classe lors de l'AP. C'est pourquoi dans beaucoup d'établissement l'organisation des groupes d'AP tend à permettre au(x) professeur(s) de la classe en charge de l'AP de rester avec leurs élèves. Or, contrairement à ce que pensent les professionnels, les lycéens, dans leur très grande majorité, préfèrent que le professeur en charge de l'AP ne soit pas un enseignant de la classe. Trois raisons sont principalement avancées par les lycéens pour expliquer cette préférence. D'une part, les professeurs de la classe seraient moins dans « l'esprit » de l'AP et, en particulier, plus

¹¹ Certains établissements proposent des modules d'AP en fonction des attentes supposées des élèves. Cette manière de procéder, outre qu'elle ne saurait se substituer à une évaluation faite par l'équipe pédagogique des élèves, est plutôt source de frustration de la part des élèves qui, comme l'ont constaté les chefs d'établissement, concentrent généralement leur choix sur quelques modules seulement, jugés a priori plus intéressants, et se retrouvent *in fine* dans des modules qu'ils n'ont pas choisis.

¹² Plus que la revendication traditionnelle de petits effectifs, les lycéens sont avant tout sensibles à la composition des groupes, condition *sine qua non* pour eux de la personnalisation de l'accompagnement.

tentés d'utiliser ce temps pour compléter leur cours. D'autre part, le choix de prendre la classe comme groupe d'AP est souvent contradictoire avec la constitution de groupes homogènes. Enfin, lorsque le professeur n'est pas celui de la classe, la façon qu'il aura d'expliquer une partie non comprise du cours sera différente de son collègue de la classe et permettant ainsi d'accroître les chances de l'élève de mieux comprendre. Aussi le choix fait souvent par les équipes pédagogiques de privilégier les enseignants de la classe peut-il se révéler contreproductif et facteur de rigidité des groupes.

2.1.3. La formation des enseignants

Chefs d'établissement et élèves ont enfin très souvent exprimé la même demande de formation des enseignants en charge de l'AP¹³. L'identité professionnelle des professeurs est construite à partir d'une excellence disciplinaire qui doit leur permettre de transmettre des connaissances aux élèves dans le cadre d'un face-à-face pédagogique avec une classe. Or en introduisant une relation interpersonnelle avec l'élève, une approche par compétences, un travail interdisciplinaire, une réflexion sur l'orientation et un éclatement du groupe classe, l'AP remet en cause profondément cette identité. Beaucoup de personnes rencontrées ont estimé indispensable que les enseignants soient accompagnés dans cette évolution de leur métier, accompagnement qui ne peut se limiter à la mise en ligne, par ailleurs indispensable, d'outils ou de « bonnes pratiques »¹⁴ : travail sur les compétences, compréhension des difficultés et des besoins des élèves à partir des sciences cognitives... ne peuvent pas relever d'une simple auto-formation.

Propositions de la mission :

- 1. rendre obligatoire dans tous les établissements une évaluation individuelle des élèves préalablement à la constitution des groupes d'AP et favoriser à cette fin la transmission de l'information entre le collège et le lycée ;*
- 2. rappeler aux établissements que les enseignants en charge de l'AP ne sont pas nécessairement des professeurs de la classe voire même qu'il est préférable de les choisir hors de la classe ;*
- 3. parallèlement au développement de la mutualisation des pratiques grâce à l'internet demander aux académies de poursuivre ou d'amplifier l'accompagnement des enseignants en charge de l'AP.*

2.2. Le contenu de l'accompagnement personnalisé

2.2.1. L'aide à la construction du projet d'orientation

¹³ Il est très déstabilisant pour les élèves d'être confrontés en début d'année à des enseignants qui expriment leur interrogation sur ce qu'il doivent faire en soulignant que de surcroît ce ne sont pas des élèves de « leur » classe. D'où une demande récurrente des lycéens de plus normer l'AP ou, à défaut, de mieux former les professeurs.

¹⁴ Plusieurs académies ont mis en place des plans ambitieux d'accompagnement des professeurs chargés de l'AP avec des premiers résultats tout à fait encourageants en termes de motivation des enseignants.

En ce qui concerne le contenu même de l'AP, la partie relative à l'aide à la construction du projet d'orientation, qui représente environ le tiers de l'horaire en classe de seconde, est insuffisamment traitée dans la très grande majorité des établissements. Les lycéens sont en effet très demandeurs de rencontre avec des professionnels et/ou des universitaires qui présentent une branche d'activité et les études qui y conduisent, de visites d'entreprises ou de services publics... qui leur permettent d'avoir une représentation plus concrète des différentes orientations possibles. Or, la plupart des lycéens n'ont pas bénéficié de séances spécifiques consacrées à la construction de leur projet d'orientation. Lorsqu'ils ont eu eues, celles-ci ont souvent été limitées à une présentation et un commentaire par le professeur ou un conseiller d'orientation des tableaux réalisés par l'ONISEP, tableaux que généralement ils connaissent déjà et qui sont trop théoriques au regard de leur attente. En outre, même lorsqu'ils ont eu l'occasion d'évoquer les problématiques d'orientation, le temps qui y a été consacré était loin des 30 % de l'horaire prévus par les textes¹⁵. Certains proviseurs de lycées généraux et technologiques ont souligné que si les établissements avaient la possibilité d'organiser directement des stages en entreprise, sans devoir passer par les chambres consulaires comme la législation l'impose actuellement, beaucoup d'élèves seraient intéressés et il serait plus simple de satisfaire à l'obligation de consacrer un tiers du temps de l'AP à l'orientation en classe de seconde.

2.2.2. La place des disciplines dans l'accompagnement

La place des disciplines dans l'AP suscite toujours beaucoup d'interrogations. L'AP doit-il être inter ou pluridisciplinaire ou peut-il être monodisciplinaire ? Il ne saurait y avoir de réponse absolue à cette question et de très nombreux IA-IPR et chefs d'établissement ont, à juste titre, souligné que l'AP ne pouvait être une activité « hors sol » et qu'il devait nécessairement s'appuyer sur les disciplines. Aussi est-il logique qu'un professeur s'appuie sur sa discipline pour construire l'AP¹⁶ dont il est en charge dès lors que celle-ci reste un outil au service des objectifs assignés à l'AP : travail sur les compétences, acquisition d'outils méthodologiques qui pourront être utilisés dans d'autres disciplines, approche transversale avec d'autres disciplines connexes¹⁷... S'il ne saurait donc être question de proscrire les disciplines dans l'AP, le risque principal identifié par les IA-IPR est qu'avec la montée en charge de l'AP en première puis en terminale, se produise une « redisciplinarisation » de l'accompagnement dans le sens où la discipline ne serait plus au service de l'AP mais deviendrait une fin en soi, y compris pour la classe de seconde. Le risque est d'autant plus élevé que la circulaire du 29 janvier 2010 est souvent lue, à tort, comme recentrant l'AP pour

¹⁵ C'est d'autant plus dommage que le temps consacré à l'orientation ne pose pas, à la différence d'autres moments de l'AP, le problème de l'homogénéité des groupes.

¹⁶ Il est intéressant à cet égard d'observer que pour beaucoup de professionnels, il est clair que le soutien prévu dans les textes sur l'AP n'est pas l'aide individualisée en mathématiques et français qui existait avant la réforme et dont l'efficacité était médiocre.

¹⁷ Pour illustrer cette approche, l'exemple d'un professeur de mathématiques qui se sert de sa discipline pour travailler sur les compétences langagières a été donné à la mission.

la classe de première et encore plus pour la terminale, sur les disciplines dans le seul objectif de préparer au bac¹⁸.

Propositions de la mission :

- 1. recommander aux établissements que l'aide à la construction du projet d'orientation représente un tiers environ de l'AP en classe de seconde et que l'orientation, même si c'est dans une moindre mesure, doit rester présente en première et en terminale ;*
- 2. rappeler également aux établissements qu'ils doivent veiller à ce que l'AP, à la faveur de la montée en charge de la réforme en première et en terminale, ne devienne pas strictement disciplinaire.*

2.3. L'organisation de l'accompagnement personnalisé

2.3.1. La durée de l'accompagnement

L'accompagnement représente un volume horaire annuel de 72 heures inscrit dans l'emploi du temps de chaque élève, soit en moyenne deux heures par semaine. A la faveur des rencontres avec les chefs d'établissement et les lycéens, il est apparu que si le volume de la DGH attribuée au titre de l'AP était, en général, effectivement consacré à l'accompagnement, l'horaire élève était, en revanche, loin d'être toujours respecté. Les explications avancées par les proviseurs pour expliquer cette situation sont au nombre de trois. D'une part, certains établissements, plutôt que consommer des heures professeur de groupe à effectif réduit, préfèrent « financer » les petits groupes d'AP par redéploiement au sein de l'enveloppe dédiée à cet effet, ce qui se traduit par une seule heure hebdomadaire d'AP par élève si tout l'accompagnement est fait en groupes à effectif réduit. D'autre part, certaines équipes pédagogiques font le choix de privilégier les élèves repérés comme étant en difficulté et de mettre en place des tout petits groupes pour ces derniers, les élèves identifiés comme n'ayant pas de problème bénéficiant de moins d'heures d'AP, voire dans certains cas, de pas d'accompagnement du tout. Enfin, certains proviseurs ont fait le choix de « financer » sur l'enveloppe de l'AP les heures de coordination des enseignants en charge de l'AP¹⁹, celles-ci pouvant notamment être prises sur les heures récupérées en début d'année lorsqu'une période d'observation est mise en place, l'AP dans ce cas étant généralement mis en place après les vacances de Toussaint. La mission ne peut que constater que ces pratiques sont contraires aux textes sur l'AP dès lors qu'elles se traduisent par un horaire-élève annuel inférieur à 72 heures.

2.3.2. La plasticité de l'accompagnement

¹⁸ Si les élèves considèrent logique un certain recentrage en première et en terminale sur les disciplines qui caractérisent la série, ils restent très attachés à ce que l'AP les prépare effectivement à l'enseignement supérieur, y compris dans sa dimension orientation.

¹⁹ Le problème de la reconnaissance du temps de coordination a régulièrement été posé par les chefs d'établissement et pointé comme un facteur de démotivation des enseignants.

Les grands objectifs assignés à l'AP, orientation, soutien et approfondissement, pour être pleinement atteints implique une organisation sur l'année extrêmement souple. Ainsi les activités consacrées à l'orientation peuvent se faire en classe entière, voire en regroupement de classes en amphithéâtre quand il s'agit de rencontrer des professionnels ou des universitaires présentant leur spécialité. Les activités liées à l'approfondissement peuvent également se faire en grand groupe dès lors que ceux-ci sont homogènes. A l'inverse, les activités consacrées au soutien ou à l'apprentissage de l'autonomie doivent être effectuées en groupe à effectif réduit. Pour un même élève, l'AP relèvera, en fonction du moment dans l'année et/ou des disciplines, de l'un ou l'autre de ces activités. Or, alors même qu'en général les établissements ont constitué des barrettes afin de permettre aux élèves de changer de groupe en cours d'année, dans beaucoup de lycées, comme ont pu le constater les corps d'inspection, la porosité entre les groupes d'AP demeure limitée. A fortiori, les organisations permettant de séquencer travail en grands groupes et en petits groupes demeurent exceptionnelles²⁰. Les chefs d'établissement expliquent cette situation par l'inadaptation des locaux, qui généralement n'ont pas ou peu d'espaces modulables, et les contraintes d'emplois du temps des enseignants²¹.

2.3.3. Le positionnement de l'AP dans l'emploi du temps

Dans nombre d'établissements, il a été constaté que, lors de la mise en place de l'AP en classe de seconde, les aspects organisationnels avaient été déterminants et que les finalités pédagogiques étaient souvent passées au second plan. Avec la montée en charge de l'AP en classe de première, dans la majorité des lycées les organisations souvent complexes qui avaient été mises en place l'année précédente ont été simplifiées, l'accent étant davantage mis sur les finalités pédagogiques de l'AP. Cette évolution très positive doit être toutefois nuancée à raison des contraintes d'emploi du temps qui conduisent fréquemment les établissements à positionner l'AP sur des créneaux peu pratiques : heure du repas, fin de journée et/ou fin de semaine. Le choix de tels créneaux, lorsqu'il est systématique, contribue à marginaliser l'AP, tant vis-à-vis les enseignants que des élèves. Les conséquences sont doubles. Certains enseignants, pourtant motivés par l'AP, renoncent à se porter volontaires pour éviter d'avoir à faire cours à des heures peu pratiques tandis que les élèves sont plus facilement absents²².

Propositions de la mission :

²⁰ Une telle organisation constitue pourtant être un outil très efficace pour récupérer du temps-professeur. Quand un professionnel présente son métier, il peut le faire devant l'équivalent de deux ou trois classes réunies, en présence d'un enseignant, d'un documentaliste ou d'un conseiller principal d'éducation, ce qui représente potentiellement une économie d'une dizaine d'heures-professeur qui pourra être réutilisée pour des séquences d'AP en groupe à effectif réduit ou de la coordination. De même une séquence d'approfondissement peut se faire devant un grand groupe, ce qui permet d'économiser du temps professeur pour des petits groupes.

²¹ Ces contraintes résultent notamment de l'impossibilité d'utiliser pleinement les possibilités d'annualisation de l'AP sans l'accord des enseignants.

²² Le problème de l'absentéisme est souvent évoqué par les lycéens eux-mêmes. Un mauvais positionnement systématique des groupes d'AP accentue ce phénomène et conforte l'idée fausse, mais très répandue, que l'AP a été ajouté à l'horaire-élève déjà lourd qui existait avant la réforme.

1. rappeler aux établissements que l'AP est de 72 heures sur l'année pour tous les élèves et qu'il convient, si les établissements souhaitent rémunérer le temps de coordination des enseignants ou mettre en œuvre des groupes à effectif réduit, de privilégier les heures professeurs libérées par l'organisation même du temps d'accompagnement ;
2. prendre acte du fait que la réforme implique une nouvelle vision de l'architecture scolaire ;
3. éviter de placer de manière systématique l'AP sur des créneaux horaires peu pratiques qui le marginalisent.

3. LES HEURES DE GROUPE A EFFECTIF REDUIT

En ce qui concerne le calcul de la DGH des établissements, la réforme du lycée a introduit une nouveauté importante. Le volume horaire défini pour chaque série, et qui correspond à l'emploi du temps des élèves, est désormais complété par des heures professeur, dont le nombre est fonction des séries et de la classe, destinées à constituer des groupes à effectif réduit. La répartition de ces heures est confiée aux établissements à qui il appartient de déterminer quelles sont les heures élèves qui seront dispensées en groupe à effectif réduit. La réforme met ainsi fin au dédoublement automatique de certains cours en fonction de la discipline et du nombre d'élèves tel qu'il existait auparavant. Pour la classe de seconde, le volume à disposition de l'établissement représente 10 heures 30 à rapporter à un horaire élève de 28 heures 30 tandis que pour la classe de première, il représente, selon les séries, de 7 heures à 9 heures pour un horaire élève de 26 heures 30 à 28 heures.

Tous les chefs d'établissement s'accordent à considérer que, même si les marges réelles de l'établissement sont plus faibles que celles théoriquement affichées en raison des dédoublements inévitables, tels que ceux imposés par le nombre de places limité dans les salles de travaux pratiques ou les laboratoires de langue, la répartition des heures de groupe à effectif réduit constitue un véritable levier au service du projet pédagogique de l'établissement. Comme pour la mise en place de l'AP, la discussion sur cette répartition a conforté le rôle du conseil pédagogique et le fait que chaque discipline doive désormais justifier les raisons pour lesquelles elle demande à bénéficier de groupes à effectif réduit a souvent permis de mettre fin à des dédoublements qui, au moins pour une partie de l'année, ne se justifiaient pas. De fait, des différences sensibles ont été relevées entre établissements ou, au sein d'un même établissement, d'une année sur l'autre dans la répartition de ces heures, preuve de ce que désormais les groupes à effectif réduit sont au service de la pédagogie et non plus attribués de manière mécanique, ce qui est jugé très positivement par tous les chefs d'établissement.

4. LES GROUPES DE COMPETENCES EN LANGUE VIVANTE

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) définit quatre activités langagières liées aux modes de communication : la réception (écouter, lire), la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), l'interaction (prendre part à une

conversation) et la médiation (les activités de traduction et d'interprétation). Le CECRL définit par ailleurs des niveaux communs de référence, de A1 (découverte de la langue) à C2 (utilisateur expérimenté maîtrisant la langue), le niveau exigé au baccalauréat étant le niveau B2 (utilisateur indépendant). C'est à partir de ces définitions que doit être mis en place l'enseignement des langues vivantes par groupes de compétences.

Si beaucoup d'établissements ont tenté de mettre en place ces groupes de compétences, le bilan fait par les proviseurs est très nuancé. Au-delà du facteur de complexité dans la construction des emplois du temps et de l'éclatement supplémentaire du groupe classe qu'implique la mise en œuvre de ces modalités d'enseignement²³, c'est surtout la difficulté pour les enseignants d'appréhender précisément les spécificités de cette approche nouvelle qui est mise en avant. Ce constat est très largement partagé par les IA-IPR de langue vivante qui sont souvent confrontés à des séances qui, d'un point de vue pédagogique, ne correspondent pas à l'enseignement préconisé. Au demeurant, dans plusieurs académies, les IA-IPR ont admis être eux-mêmes assez désarmés pour jouer le rôle d'impulsion qui devrait être le leur. Pour leur part, les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement en groupe de compétences ont le sentiment qu'il s'agit en réalité plus de groupes de niveau et que, de ce fait, lorsqu'ils ont lieu, les changements de groupes en cours d'année n'ont guère de sens et sont plus vécus comme du « nomadisme »²⁴.

La situation devrait s'améliorer dans la mesure où les compétences langagières liées à l'expression et à la compréhension orales étant désormais évaluées au baccalauréat, les enseignants n'auront plus le sentiment de manquer à leur obligation de bien préparer les élèves à l'examen en travaillant sur ces compétences. Il n'en demeure pas moins que, pour les chefs d'établissement comme pour les élèves, un travail de définition et de formation des professeurs à cette nouvelle approche de l'enseignement des langues vivantes doit être entrepris.

Propositions de la mission :

- 1. conforter l'accompagnement sur la mise en place des groupes de compétences langues vivantes ;*
- 2. poursuivre les actions de formation auprès des IA-IPR afin qu'ils puissent jouer pleinement le rôle d'impulsion qui doit être le leur auprès des enseignants de langue vivante.*

²³ Lorsqu'ils sont mis en place, les groupes de compétences en langue vivante s'ajoutent aux enseignements d'exploration en classe de seconde et, en seconde et en première, à l'accompagnement personnalisé, soit autant de moments où les élèves d'une même classe sont éclatés en différents groupes.

²⁴ Selon la définition d'un lycéen satisfait de l'enseignement par groupes de compétences mis en place dans son lycée, il ne doit pas y avoir les groupes des « forts », des « moyens » et des « mauvais » mais des groupes mélangés, de petite taille, où une dynamique pourra se créer entre élèves, l'approche par compétence permettant à un même lycéen d'être tantôt parmi les « bons élèves » du groupe, tantôt parmi ceux qui ont plus de difficultés sans pour autant se sentir en échec.

5. LES STAGES DE REMISE A NIVEAU ET STAGES PASSERELLE

Un des objectifs de la réforme du lycée est de favoriser l'orientation progressive des élèves en leur permettant de corriger leur trajectoire en cas d'erreur d'orientation tout en évitant des redoublements souvent inutiles. C'est pourquoi la réforme a prévu la mise en place de stages de remise à niveau destinés, sur recommandation du conseil de classe, aux élèves désireux de s'améliorer dans telle ou telle discipline. Ces stages sont organisés soit durant les vacances scolaires, soit sous forme de stages filés durant l'année scolaire mais hors temps d'enseignement. La durée recommandée est de deux semaines à raison de 20 heures par semaine. Les stages passerelle sont quant à eux destinés en priorité, sur la base du volontariat, aux élèves de première qui souhaitent changer de série ou de voie et pour lesquels le chef d'établissement aura estimé utile de proposer un tel stage dont le contenu devra être construit avec l'aide de l'équipe pédagogique et en particulier du professeur principal.

Lorsque ces stages sont mis en place, ils rencontrent toujours un grand succès auprès des élèves comme de leurs parents. Ils constituent autant d'outils efficaces pour éviter le redoublement des élèves qui en bénéficient que ce soit en raison de leurs difficultés ou de leurs souhaits de se réorienter. Le problème est qu'à l'exception de quelques académies qui en ont fait un axe fort de leur politique, l'initiative laissée aux chefs d'établissement se traduit concrètement par un nombre trop faible de stages proposés. En ce qui concerne les stages passerelle, dans la mesure où il sont destinés en priorité aux élèves de première, il est logique qu'ils soient peu développés dès lors que cette année scolaire est la première où ils sont mis en place. Il est à craindre, toutefois, qu'une seule et même raison n'explique le faible nombre de stages proposés, qu'il s'agisse des stages passerelle ou de remise à niveau

Les chefs d'établissement ont en effet souligné que, lorsqu'ils souhaitaient mettre en place ces stages, la principale difficulté résidait dans la difficulté de trouver des enseignants volontaires pour travailler durant les vacances scolaires. Plusieurs proviseurs ont fait remarquer qu'ils avaient eu le même problème quand il s'était agi de mettre en place les stages de langue. A cela s'ajoute, dans plusieurs académies, la difficulté de mobiliser les personnels techniques, ouvriers et de service (TOS) indispensables à l'ouverture du lycée durant les vacances scolaires en l'absence d'accord avec la région. Le problème des transports scolaires a aussi été évoqué, s'agissant des établissements situés en zone rurale. Quelques chefs d'établissement ont fait part de l'impossibilité dans laquelle ils se sont trouvés d'organiser ces stages pour des raisons financières et indiqué que, compte tenu du faible nombre d'élèves potentiellement concernés, l'AP leur paraissait mieux adapté.

Certains établissements, pour pouvoir néanmoins mettre en place stages de remise à niveau et/ou stages passerelle, ont eu recours à des enseignants contractuels, ce qui peut poser toutefois le problème de l'articulation avec les professeurs de la classe. D'autres ont choisi de recourir aux stages filés afin de contourner la difficulté avec, d'après les chefs

d'établissement, un succès certain bien que le stage alourdisse alors sensiblement l'emploi du temps des élèves²⁵.

Lorsque les stages sont organisés au sein de l'établissement, le nombre d'élèves qui les suivent, en principe limité à une dizaine par groupe, n'est en moyenne que de trois ou quatre. Aussi certains rectorats ont-ils incité les lycées à organiser ces stages en réseau afin de mutualiser la ressource enseignante disponible²⁶ et d'optimiser la taille des groupes.

Propositions de la mission :

1. rappeler que la mise en place des stages de remise à niveau et les stages passerelle est un élément constitutif de la réforme ;
2. organiser à cette fin, à chaque fois que c'est possible, des réseaux d'établissements ;
3. rappeler aux chefs d'établissement qu'ils peuvent faire appel à des enseignants extérieurs à l'établissement pour l'organisation des stages de remise à niveau et qu'ils peuvent privilégier la forme qui leur paraît la plus adaptée : stages filés ou durant les vacances.

6. LE TUTORAT

Au lycée, chaque élève doit avoir la possibilité d'être conseillé par un tuteur qui l'aide à construire son parcours de formation et son projet d'orientation, assure un suivi avec l'équipe éducative, notamment avec le professeur principal et le conseiller d'orientation psychologue, et l'aide à s'informer sur les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Sauf circonstances particulières, telle qu'une mutation dans un autre établissement, le tuteur suit l'élève tout au long de sa scolarité au lycée.

Bien qu'introduit dès l'entrée en vigueur de la réforme pour la classe de seconde, le tutorat reste très peu développé voire, dans certaines académies, inexistant. Deux facteurs expliquent principalement cette situation. De très nombreux chefs d'établissement ont reconnu que la mise en place réussie des aspects les plus essentiels de la réforme, tels que l'AP ou les enseignements d'exploration, était pour eux primordiale et qu'ils avaient quelque peu délaissé le tutorat. Et ce d'autant plus que, second facteur d'explication, une majorité des personnels concernés, en particulier les enseignants souvent perçus par les proviseurs comme ayant naturellement vocation à jouer le rôle de tuteur²⁷, n'a pas souhaité investir cette nouvelle mission.

²⁵ Il est vrai que les lycéens rencontrés, s'ils sont très favorables à ces stages dès lors qu'ils ne sont pas imposés à l'élève et permettent d'éviter un redoublement, sont toutefois très nuancés sur leur organisation durant les vacances scolaires, les stages filés, bien que d'une certaine manière plus lourds, ayant nettement leur préférence.

²⁶ Plusieurs proviseurs ont souligné que, faute d'une telle organisation, ils n'auraient pu mettre en place les stages au niveau de leur seul établissement.

²⁷ Lorsqu'ils évoquent les tuteurs potentiels, les chefs d'établissement parlent spontanément des enseignants, oubliant que les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les documentalistes peuvent également être

Les chefs d'établissement ont en effet beaucoup insisté sur le désarroi des enseignants face au tutorat. Ils ont souvent eu le sentiment qu'en acceptant cette responsabilité, ils allaient devoir s'engager dans une relation interpersonnelle forte, dans laquelle il leur serait demandé tantôt de jouer le rôle d'assistante sociale, tantôt celui de psychologue scolaire, voire de parent de substitution pour l'adolescent²⁸. Leur appréhension était d'autant plus forte qu'il leur était demandé d'assurer cette mission durant les trois années de la scolarité de l'élève au lycée. Les chefs d'établissement ont également rappelé que la publication tardive des textes sur le tutorat avait retardé la mise en place du tutorat et que l'indemnité pour fonctions d'intérêt collectif (IFIC) ne permettait pas de rémunérer de manière satisfaisante les tuteurs²⁹.

Les établissements qui ont mis en place le tutorat en sont, en revanche, très satisfaits. Destiné à des élèves identifiés comme fragiles³⁰, manquant de confiance en eux, ayant du mal à s'adapter à la vie au lycée et à s'orienter dans la perspective de poursuivre des études supérieures et ne disposant pas de personnes ressources à la maison, le tutorat, à côté de l'AP, et des stages constitue, pour reprendre les termes d'un proviseur, « un outil parmi d'autres parfaitement adapté pour aider certains élèves qui ont besoin d'un adulte référent ».

Les lycéens, dès lors que le tutorat se fait sur la base du volontariat et que l'élève qui en bénéficie peut, dans une certaine limite, choisir son tuteur, sont plutôt favorables à ce dispositif³¹ qui demeure toutefois très peu connu en l'absence d'information dans les établissements.

Propositions de la mission :

1. rappeler aux chefs d'établissements l'obligation de mettre en place le tutorat et la possibilité de confier cette mission à des personnels non enseignants ;
2. mieux définir le contenu du tutorat afin de dissiper les craintes quant à la portée exacte de l'engagement que cela représente ;
3. revoir les conditions d'octroi de l'IFIC aux tuteurs afin de mieux prendre en compte la variabilité de la charge de travail que peut représenter le tutorat.

désignés. A l'inverse, au moins un proviseur a indiqué qu'il avait désigné comme tuteur un personnel administratif de l'établissement.

²⁸ De fait, le tutorat est généralement défini par les proviseurs non par ce qu'il est mais par ce qu'il n'est pas.

²⁹ La dotation accordée par le rectorat correspondant souvent au taux de base, les chefs d'établissement se voient contraints par la modicité des sommes à distribuer et ce d'autant plus qu'il leur paraît difficile de descendre en-deçà du taux de base dans le cadre de la modulation prévue par le décret n° 2010-1065 du 8 septembre 2010 alors même que la charge de travail peut varier énormément d'un tuteur à l'autre en fonction du nombre et du profil des élèves.

³⁰ Un lycée a mis en place un partenariat avec les collèges qui lui adressent des élèves pour qu'ils leur signalent les élèves dont ils pensent que l'adaptation au lycée sera probablement difficile et pour lesquels un tutorat serait bénéfique. Après deux années d'expérience, le bilan fait par le proviseur est très positif.

³¹ La préférence des élèves va toutefois spontanément au tutorat entre élèves, présent dans de très nombreux établissements. Les finalités du tutorat mis en place par la réforme sont cependant très différentes.

7. LA REFORME DE LA CLASSE DE PREMIERE

La mise en place d'un important tronc commun de disciplines entre les séries de la voie générale et, de manière plus limitée, entre les séries à caractère industriel de la voie technologique constitue l'une des nouveautés introduites par la réforme du lycée pour la classe de première. Dans la voie technologique, la rénovation de la série *sciences et technologies industrielles* (STI), qui devient *sciences et technologies de l'industrie et du développement durable* (STI2D) et *sciences et technologies du design et des arts appliqués* (STD2A), et de la série *sciences et technologies de laboratoire* (STL) constitue l'autre apport de la réforme.

7.1. La nouvelle classe de première de la série générale

Dans les classes de première, les disciplines du tronc commun représentent environ 60 % de l'emploi du temps des élèves. Sont désormais commun à toutes les séries l'enseignement du français, de l'histoire-géographie, des langues vivantes, de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) et l'éducation physique et sportive (EPS), soit 15 heures auxquelles il faut ajouter l'AP qui peut également regrouper des élèves de séries différentes. Ce tronc commun répond à un double objectif : permettre les changements de série, sans redoublement, en classe de première afin de rendre l'orientation plus progressive et casser la hiérarchie implicite qui existe entre les séries en permettant aux élèves de ces différentes séries de travailler ensemble.

Dans la mesure où c'est la première année que le tronc commun est mis en place, il n'est pas surprenant que très peu d'établissements aient utilisé la possibilité nouvelle qui leur était offerte de construire des classes regroupant des élèves de différentes séries. De fait, si ce type de classe existe dans de très nombreux lycées, elles sont généralement limitées à une seule par établissement et répondent uniquement au souci d'une utilisation optimale de la DGH³². Plusieurs chefs d'établissement ont toutefois souligné que ces classes étaient peu appréciées des professeurs, des élèves et de leurs parents car trop hétérogènes et beaucoup de chefs d'établissement se montrent réservés sur l'intérêt de les généraliser. Pour justifier ces réticences, souvent partagées par les élèves, les proviseurs mettent en avant le fait qu'il est difficile pour des élèves de travailler ensemble dans des disciplines dont l'importance varie en fonction du baccalauréat visé. En outre, ils rappellent qu'en français, l'épreuve anticipée du baccalauréat n'est pas la même selon les séries, les élèves de la série L ayant en plus une épreuve spécifique de littérature et qu'en histoire-géographie, les élèves de la série S ont une épreuve anticipée du baccalauréat que n'ont pas les élèves des séries ES et L, autant de facteurs qui rendent selon eux l'enseignement dans ces classes difficile³³. Il est vrai que cette

³² Ainsi, là où avant la réforme, il y aurait eu, par exemple, une classe de ES avec 15 élèves et une classe de L avec 10 élèves, il y a désormais une classe ES-L avec 25 élèves.

³³ Ces explications qui se veulent objectives ne sont souvent en réalité que l'expression des hiérarchies implicites mais réelles qui grèvent le système scolaire. Il a ainsi souvent été dit, par les lycéens en premier, « qu'on apprend la français de la même manière selon qu'on et en S ou en L », sans qu'il soit toujours possible

nouvelle approche du groupe classe trouble de nombreux professeurs pour qui la classe dans laquelle ils enseignent, jusqu'alors construite à partir d'une série, constitue un élément fort de leur identité professionnelle³⁴. Toutefois, les chefs d'établissement qui ont mis en place de manière systématique des classes de première regroupant les différentes séries se sont unanimement déclarés satisfaits du résultat.

Il semble en tout état de cause que la volonté de casser la représentation hiérarchique des séries que traduit le tronc commun porte au final ses fruits puisque pour la première fois on constate une orientation plus importante des élèves vers la série L alors que celle-ci ne cessait de perdre des élèves.

En revanche, en ce qui concerne la souplesse que donne le tronc commun pour changer de série en cours d'année, elle est unanimement saluée par les proviseurs. Beaucoup ont souligné que l'idéal était que ce changement d'orientation se fasse au plus tard à la fin du premier trimestre car après peuvent se poser de réels problèmes de rattrapage dans certaines disciplines, en particulier en cas de réorientation vers la voie professionnelle. Le problème que posent les travaux pratiques encadrés (TPE) a également été évoqué, notamment lorsqu'un élève passe de la série S vers la série L. Il ne peut changer de TPE en cours d'année et doit donc terminer ses travaux dans sa série d'origine alors qu'il ne suit plus de cours en rapport avec l'objet d'étude des TPE.

Les élèves ont par ailleurs régulièrement soulevé l'absence des mathématiques, notamment des mathématiques appliquées, dans le tronc commun. Cela rendrait plus facile selon eux les réorientations de la série L vers les séries S et ES. Certes, les élèves de la série L peuvent choisir mathématiques en enseignement spécifique en classe de première mais cela implique d'abandonner l'approfondissement des langues vivantes ou les langues de l'antiquité. Le problème se pose de la même manière en terminale où le choix de garder les mathématiques comme enseignement de spécialité implique également de renoncer à l'enseignement de *droit et grands enjeux du monde contemporain* (DGEMC)³⁵.

Propositions de la mission :

- 1. favoriser la réflexion des chefs d'établissement sur l'utilisation à des fins pédagogiques et non strictement budgétaires du tronc commun ;*

de déterminer si cela signifie qu'on l'apprend mieux en S parce que c'est « la » bonne série ou en L parce que les élèves sont plus « littéraires ».

³⁴ Ici encore le poids des représentations est très fort mais il peut être remis en cause. Ainsi, un proviseur qui, en raison des contraintes imposées par la DGH de l'établissement, avait dû constituer une classe avec des élèves des trois séries a anticipé sur ces critiques en constituant cette classe avec des élèves qui tous préparaient un bac binational. Identifiée aussitôt comme « la » bonne classe de première, les professeurs ont tous demandé à y faire cours et les parents d'élèves ont été ravis que leurs enfants y soient affectés. Quant aux élèves eux-mêmes, la circonstance qu'ils viennent de séries différentes a été vécue comme un facteur de dynamisme de leur scolarité.

³⁵ Les élèves qui souhaitent, notamment, se diriger vers un institut d'études politiques (IEP) considèrent qu'ils ont besoin de bonnes bases en mathématiques, en particulier en statistiques et probabilités.

2. *préciser les conditions dans lesquelles les élèves changeant de série en milieu d'année conservent le bénéfice des TPE.*

7.2. La rénovation de la voie technologique industrielle

La mise en place d'un tronc commun en STI2D et en STL répond à un objectif sensiblement différent de celui qui existe dans la voie générale. Au tronc commun correspondant aux enseignements généraux de français, histoire-géographie, mathématiques, physique-chimie, langues vivantes³⁶ et EPS qui représentent 17 heures s'ajoutent, pour les différentes spécialités de STI2D, 7 heures d'enseignements technologiques transversaux et 1 heure d'enseignement technologique en langue vivante. Ce tronc commun répond à la volonté de renforcer l'identité de la voie technologique dont certaines séries pour des raisons historiques se confondaient avec un enseignement professionnel³⁷, et d'afficher clairement l'objectif d'une poursuite d'études supérieures avec une perspective d'insertion professionnelle au niveau du BTS, du DUT ou de la licence pro.

Cette évolution a bien été comprise par les corps d'inspection et les chefs d'établissement même si une certaine confusion peut demeurer quant au point de savoir si la voie technologique préparait les élèves à la poursuite d'études supérieures courtes ou longues³⁸. La signification de la réforme a semble-t-il été également comprise des élèves³⁹ puisque, sous réserve que cette tendance se confirme, la diminution des effectifs dans la voie technologique industrielle a été enrayée.

Les proviseurs et les corps d'inspection soulignent cependant la grande difficulté dans laquelle se trouvent les professeurs d'anciennes spécialités, telle que la physique appliquée, où l'effort qui doit être consenti pour mettre à niveau les connaissances requises pour enseigner les nouveaux programmes est conséquent. Dans de nombreuses académies, les élus lycéens regrettent pour leur part l'absentéisme important des enseignants généré par le plan de formation mis en place pour accompagner la rénovation de la voie technologique.

Propositions de la mission :

1. *préciser les objectifs assignés à la voie technologique en termes de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur ;*

³⁶ Les lycéens engagés dans la voie technologique ont tous souligné l'intérêt que présente l'enseignement en langue vivante étrangère d'une discipline technologique, témoignant d'une approche très positive de la démarche d'apprentissage des langues par le biais des disciplines non linguistiques.

³⁷ Crée avant la voie professionnelle, la voie technologique traduisait cette ambiguïté dans ses objectifs mêmes en indiquant qu'elle préparait les élèves, selon les spécialités, à une insertion au niveau du baccalauréat ou à la poursuite d'études supérieures.

³⁸ Au moment de l'orientation vers la voie technologique, il n'est évidemment pas indifférent de présenter aux élèves cette dernière comme conduisant vers un DUT ou un BTS ou vers un master ou un diplôme d'ingénieur.

³⁹ Toutefois, les élèves de terminale de certaines spécialités professionnalisantes, qui par définition n'ont pu bénéficier de la rénovation de la voie technologique, s'interrogent sur la signification de cet accroissement du volume des enseignements généraux et transversaux qui ne correspond pas aux études qu'ils poursuivent.

- 2. veiller à ce que les emplois du temps soient aménagés pour faciliter la mise en œuvre du plan de formation des enseignants de la voie technologique industrielle.*

8. LA VIE LYCEENNE

La réforme du lycée consacre un volet important à la vie lycéenne. Pour les élèves, le lycée doit être le lieu de l'apprentissage de la citoyenneté et de l'autonomie. Les lycéens doivent les acteurs de leur formation et prendre des responsabilités. C'est dans cette perspective que la réforme étend les attributions du conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) et prévoit la transformation des foyers socio-éducatifs (FSE) en maisons des lycéens (MDL).

8.1. Le rôle nouveau des CVL

Le CVL est composé de dix lycéens élus, dont trois pour un an par les délégués des élèves et sept élus pour deux ans par l'ensemble des élèves de l'établissement. Renouvelé par moitié tous les ans⁴⁰, le CVL est présidé par le chef d'établissement assisté d'un vice-président élu parmi les représentants des lycéens. Dix autres membres, dont cinq enseignants ou personnels d'éducation (CPE, surveillants), trois personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service (ATOSS) et deux représentants des parents d'élèves assistent avec voix consultative aux délibérations du CVL. Le CVL est obligatoirement réuni avant chaque conseil d'administration. Ses avis, propositions et comptes-rendus de séance sont inscrits à l'ordre du jour du conseil d'administration où ils sont présentés par le vice-président du CVL. Le CVL doit être notamment consulté sur les principes généraux de l'organisation des études et du temps scolaire, l'élaboration et la modification du projet d'établissement et du règlement intérieur, les modalités générales d'organisation du travail personnel, de l'accompagnement personnalisé, les dispositifs d'accompagnement des changements d'orientation et le soutien et l'aide aux élèves.

De par ses attributions nouvelles, le CVL apparaît, au côté du conseil pédagogique, comme l'autre organe consultatif sur lequel le proviseur peut s'appuyer pour la gouvernance de l'établissement, notamment et y compris en matière pédagogique.

C'est malheureusement loin d'être le cas ainsi que cela ressort des échanges avec les chefs d'établissement et les lycéens. Les premiers sont extrêmement réticents à considérer le CVL comme devant s'inscrire dans la nouvelle gouvernance des lycées. Aussi les CVL ne sont-ils pas réunis aussi souvent qu'il le faudrait, en particulier avant chaque conseil d'administration⁴¹ et, lorsqu'ils sont réunis, c'est souvent en l'absence des membres

⁴⁰ Cette évolution a été saluée de manière unanime par les élus lycéens rencontrés car elle autorise un tuiage au sein des CVL qui jusque là faisait défaut et permet de sensibiliser chaque année les nouveaux élèves au rôle de ces instances.

⁴¹ Ce faisant, les établissements s'exposent à ce qu'en cas de recours contentieux, le conseil d'administration voie ses délibérations annulées par le juge, faute d'une réunion régulière du CVL l'ayant précédé.

consultatifs⁴² et pour traiter de questions qui relèvent plus de l'activité des MDL⁴³, des questions d'ordre pédagogiques aussi centrales que la mise en place de l'AP ou l'organisation du temps scolaire n'étant pas évoquées alors même que demandées par les lycéens⁴⁴. Les chefs d'établissement justifient ce constat par l'absence d'interlocuteurs responsables réellement représentatifs de tous les élèves à laquelle ils sont confrontés. Les difficultés que rencontrent les élus lycéens pour trouver des candidats et le faible taux de participation souvent constaté aux élections témoignent de cette situation. La participation même des lycéens aux instances de l'établissement n'est souvent pas comprise par les enseignants pour qui il s'agit plus de « syndicalisme »⁴⁵. Pour leur part les élus lycéens regrettent la faible visibilité des CVL liée à des élections souvent mal préparées, sans possibilité de rencontrer les élèves dans les classes ni de faire un point régulier de l'activité du CVL faute de plages dans l'emploi du temps des élèves qui permettraient d'organiser des réunions en dehors des heures de cours.⁴⁶

Certains proviseurs toutefois ont fait part à leurs collègues du bénéfice qu'ils avaient tiré du rôle accru du CVL. Il ne s'agit pas bien évidemment de « jouer » les élèves contre les professeurs mais de créer, entre le CVL et le conseil pédagogique, une dynamique qui permet de répondre exactement aux besoins des élèves et/ou d'expliquer les choix faits par les équipes pédagogiques, les rendant acteurs et entraînant leur adhésion à la formation mise en place.

Propositions de la mission :

- 1. rappeler les obligations légales qui s'imposent au chefs d'établissement en matière de réunion et de consultation du CVL ;*
- 2. favoriser la réflexion au niveau académique sur le rôle des CVL en liaison avec le CAVL ;*
- 3. mettre en place un outil (attestation, observation dans le livret scolaire...) permettant de reconnaître l'engagement des élèves dans les instances de vie lycéenne ;*
- 4. mieux encadrer au niveau académique l'organisation des élections aux CVL.*

8.2. La mise en place des MDL

⁴² Ce que les élèves regrettent beaucoup car le CVL devient alors un simple lieu d'échanges entre les élus et le proviseur.

⁴³ Les questions telles que celles liées à la lutte contre les discriminations, à l'organisation de collectes au profit d'associations caritatives ou encore à la préparation du bal de fin d'année, pour intéressantes qu'elles soient, constituent souvent les seuls thèmes abordés lors des réunions des CVL.

⁴⁴ « Ces questions ne vous concernent pas » est souvent la réponse faite aux élus lycéens lorsqu'ils souhaitent traiter de questions qui relèvent pourtant de la compétence des CVL.

⁴⁵ Ainsi un élève, citant son propre cas, précise qu'il a dû voir le chef d'établissement pour obtenir qu'un enseignant supprime de son livret scolaire la mention « élève souvent absent » alors qu'il était candidat à une classe préparatoire et que ses absences étaient toutes liées à sa qualité d'élève au CVL et au CAVL.

⁴⁶ Une revendication souvent affirmée des lycéens est que l'organisation des élections soit moins dépendante de l'établissement et que des questions comme celles du matériel électoral, de l'information des élèves ou de l'organisation du vote soient arrêtées au niveau académique pour donner à ces élections un caractère plus solennel.

Afin de faciliter l'apprentissage de la citoyenneté, la réforme a mis en place des maisons des lycéens (MDL) qui doivent aider au développement de la vie culturelle au lycée et donner aux élèves l'occasion de s'engager dans des projets, de faire l'apprentissage de leur autonomie et de prendre des responsabilités importantes. Constituée sous la forme d'une association qui rassemble les élèves souhaitant s'engager dans des actions citoyennes et prendre des responsabilités au sein de l'établissement. La direction (présidence, secrétariat, trésorerie) doit être assurée par les lycéens, ces derniers étant élus par les membres de l'association. A cette fin, la loi de 1901 a été modifiée⁴⁷ pour permettre aux mineurs de plus de 16 ans d'exercer ces responsabilités. Les maisons des lycéens doivent se substituer aux foyers socio-éducatifs (FSE) qui pourraient encore exister.

Les lycéens sont dans l'ensemble très satisfaits de pouvoir s'investir dans les MDL même s'il est possible de constater quelques fois une confusion relative entre activités du CVL et de la MDL. Certains élus ont regretté toutefois les disparités pouvant exister entre les MDL d'un établissement à l'autre, les budgets des associations étant très variables et l'investissement de l'administration pour aider à la réussite des projets plus ou moins grand.

En revanche, deux points négatifs ont systématiquement évoqués. D'une part, les lycéens ne comprennent que, dans un nombre non négligeable de lycées, des FSE subsistent encore alors que leur disparition est normalement prévue par la réforme⁴⁸. D'autre part, les responsabilités que la loi leur permet de prendre ne leur sont pas, dans les faits, accessibles : les fonctions de président et de trésorier des MDL demeurent l'apanage des adultes⁴⁹

Propositions de la mission :

1. rappeler aux académies qu'elles doivent veiller à ce que les lycées qui ont encore un FSE doivent, sans délai, transformer celui-ci en MDL ;
2. veiller à une correcte application de la loi de 1901 en permettant aux élèves mineurs de prendre effectivement les responsabilités qui doivent être les leurs au sein de l'association.

⁴⁷ L'article 2 bis de la loi de 1901, introduit par l'article 45 de la loi 28 juillet 2011, dispose que les « mineurs de seize ans révolus peuvent librement constituer une association. Sous réserve d'un accord écrit préalable de leur représentant légal, ils peuvent accomplir tous les actes utiles à son administration, à l'exception des actes de disposition ».

⁴⁸ L'incompréhension des lycéens est d'autant plus grande que la résistance opposée par certains établissements à la transformation des FSE en MDL répond essentiellement au souci de préserver les réserves financières accumulées par les FSE.

⁴⁹ Interrogés, certains proviseurs mettent en avant l'absence de décret d'application de la loi ou encore le refus des banques d'ouvrir un compte si l'association était administrée par des mineurs, autant d'appréciations juridiquement erronées.

CONCLUSION

La mission a relevé l'absence de réelles divergences dans la mise en œuvre de la réforme du lycée entre les académies. Au-delà d'un pilotage académique plus ou moins marqué, les appréciations exprimées par les chefs d'établissement et les corps d'inspection sont, d'une académie à l'autre, **tout à fait convergentes**. De même la parole lycéenne, entre les différentes académies, est apparue **très univoque** et parfois plus critique. La mission a ainsi pu constater que les objectifs de la réforme étaient **bien compris et jugés positivement**, les critiques, quand elles étaient exprimées, tenant généralement plus aux difficultés à mettre en œuvre certains points de la réforme qu'au contenu même de cette dernière. De même, les aspects de la réforme identifiés comme paraissant acquis, ou au contraire plus fragilement installés, sont les mêmes quels que soient les académies. Il est logique, compte tenu de l'importance des nouveautés qui touchent la définition même du métier d'enseignant introduites par la réforme, que la mise en place de cette dernière demande du temps. Toutefois, ce temps indispensable à l'appropriation par tous de la réforme ne doit pas conduire à ce que, sur certains points, la pratique s'écarte de l'esprit. C'est pourquoi la mission a été conduite à proposer, sur les points qui lui paraissaient encore fragiles, la mise en place d'un suivi particulier de la réforme, voire des évolutions lorsqu'elles lui paraissaient nécessaires.

Ainsi, en ce qui concerne les aspects pédagogiques de la réforme, et en particulier des **enseignements d'exploration**, il paraît nécessaire de distinguer les deux enseignements d'exploration à caractère économique, dont l'un doit être obligatoirement choisi, des autres enseignements d'exploration. L'offre de deux enseignements d'économie ne correspond pas à un choix mais à une forme de préorientation vers la voie générale ou technologique selon l'enseignement choisi. Aussi, la mission propose que ces deux enseignements soient fusionnés en un seul enseignement d'exploration obligatoire d'économie, de droit, de gestion et de sociologie. Par ailleurs, la mission appelle l'attention sur le cas particulier des enseignements d'exploration à caractère industriel dont l'implantation systématique dans les lycées technologiques historiques peut également constituer une forme de préorientation. Les autres enseignements d'exploration paraissant répondre aux attentes des élèves, même si les différentes stratégies possibles rendent peu lisible le lien entre l'enseignement d'exploration choisi et l'orientation en classe de première, la mission propose de les garder inchangés.

L'accompagnement personnalisé est perçu par tous comme un élément essentiel de la réforme dont il constitue le cœur. Cette perception positive s'accompagne toutefois d'une mise en œuvre très inégale d'un établissement à l'autre, voire d'une classe à l'autre. Il convient pour la mission que les corps d'inspection veillent à ce que, par la diffusion de bonnes pratiques et une formation adéquate des enseignants, l'AP mis en œuvre réponde bien aux besoins précisément identifiés des élèves et qu'à la faveur de sa généralisation au cycle terminal, il ne devienne pas disciplinaire.

S'il n'y a pas d'opposition de la part des enseignants concernés à la mise en place des **groupes de compétences en langue vivante**, il existe en revanche une véritable interrogation sur la définition même de ces groupes et les conséquences qu'elle emporte en termes d'organisation de l'enseignement des langues. La définition et le contenu exact de l'enseignement en groupes de compétences doivent être donnés, les corps d'inspection devant être à même d'aider les enseignants de langue vivante à mettre en œuvre ces derniers.

Stages de remise à niveau, stages passerelle et tutorat sont autant d'outils qui, lorsqu'ils ont été mis en place dans les établissements, sont plébiscités par l'ensemble des acteurs du système éducatif. C'est pourquoi il convient que les rectorats veillent tout particulièrement à leur développement en trouvant le moyen de contourner les éventuelles difficultés liées à une ressource humaine insuffisante.

La réforme de la classe de première doit se poursuivre avec, notamment, un recours plus important aux possibilités qu'offre en matière pédagogique le tronc commun de la voie générale. La conduite au niveau académique d'une réflexion sur la définition même du groupe classe paraît essentielle. Dans le souci d'accroître encore la progressivité de l'orientation et de casser la hiérarchisation des séries, il est proposé que les élèves de la série L qui le souhaitent puissent suivre en classe de première et en terminale l'enseignement obligatoire de mathématiques de la série ES. Enfin il convient de veiller à ce que le rééquilibrage entre la voie générale et la voie technologique se poursuive.

En ce qui concerne la **gouvernance des établissements**, le conseil pédagogique a bien pris la place qui est la sienne dans la réforme et il constitue une véritable force de proposition, qu'il s'agisse notamment de la mise en place de l'AP ou des heures de groupe à effectif réduit, pour les chefs d'établissement dont le rôle en matière pédagogique n'est plus réellement contesté. C'est assurément un des points forts de la réforme qui est désormais en œuvre dans pratiquement tous les lycées. En revanche, il convient de veiller à ce que le CVL prenne également la place dans cette gouvernance, faute de quoi les lycéens ne deviendront jamais acteurs de leur propre formation. S'agissant enfin de la **vie lycéenne**, outre le rôle nouveau déjà évoqué que doivent jouer pleinement les CVL, il convient que l'utilisation des outils mis à disposition des lycéens pour leur permettre d'acquérir plus d'autonomie et de s'engager dans une démarche citoyenne, telles que les MDL, soit pleinement favorisée par tous les acteurs adultes présents dans l'établissement, lesquels doivent s'efforcer d'aller au-delà de la représentation traditionnelle qu'ils ont des élèves.