



INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

**LE PROJET PLURIDISCIPLINAIRE
À CARACTÈRE PROFESSIONNEL
ET
L'ÉDUCATION CIVIQUE
JURIDIQUE ET SOCIALE
EN LYCÉE PROFESSIONNEL**



Rapporteurs :
Michel AUBLIN
Michel LEROY

JUIN 2002

Première partie : les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel	4
Le cadre réglementaire des PPCP	4
Le développement des PPCP	5
Des stratégies académiques très diverses.....	5
Le choix des projets en établissement.....	7
Bilan du développement.....	8
La réalisation des PPCP	9
Caractéristiques des PPCP	9
Moyens, formation, information au service du projet	10
Mise en œuvre et organisation du projet	11
Evaluation des effets du projet	14
La perception du projet	16
L'équipe de direction	16
Les professeurs	17
Les élèves	18
Bilan de cette année de consolidation du PPCP	19
Recommandations	20
Au niveau national	20
Au niveau académique.....	21
Au niveau de l'établissement.....	21
 Seconde partie : l'éducation civique, juridique et sociale.....	 22
Les dispositifs d'accompagnement.....	22
L'organisation dans les établissements	23
Les contenus et les modalités de l'ECJS	25
Bilan d'une première année	27
L'image de l'ECJS	27
Les acquis	28
Les difficultés	29
Recommandations	30
Au niveau national	30
Au niveau académique.....	31
Au niveau de l'établissement.....	31
 Conclusion générale	 31
 Annexe 1.....	
Protocole des visites.....	37
Annexe 2.....
Composition du groupe de pilotage	42
Annexe 3.....
Liste des sigles et abréviations employés	39

Le thème 3 des missions d'observation et de suivi confiées à l'inspection générale de l'Education nationale, dans son programme de travail pour l'année 2001-2002, concerne la réforme des lycées. Pour les lycées professionnels, l'étude a porté sur les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), qui avaient, l'an dernier, fait l'objet d'un premier rapport de l'inspection générale, et sur l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), mise en place depuis la rentrée dans les lycées professionnels.

Pour procéder à l'observation du PPCP et de l'ECJS, six académies ont été choisies (Amiens, Bordeaux, Dijon, Lyon, Orléans-Tours, Paris) et, dans chacune de ces académies, ont été retenus trois lycées ou sections d'enseignement professionnel présentant des caractéristiques variées (type de formation, taille, situation géographique). L'observation s'est déroulée en deux phases.

La première phase, conduite par les rapporteurs, s'est attachée à observer et analyser les conditions de la généralisation des projets et de l'ECJS dans le courant du premier trimestre, au niveau de l'académie et des établissements. Ces premières visites ont permis de rencontrer les recteurs, les DAET (délégués académiques à l'enseignement technologique), les membres des équipes ressources constituées pour faciliter la mise en place de ces nouveaux dispositifs, les équipes de direction et les professeurs d'un établissement de chacune des académies. Une note d'étape a été élaborée en janvier 2002, à l'issue de cette première phase. Elle s'appuyait également sur les synthèses académiques fournies par les inspecteurs généraux correspondants académiques, suite à leurs rencontres avec les IEN-ET (inspecteurs de l'Education nationale).

La seconde phase de l'enquête, associant des membres du groupe de pilotage et des IEN de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, a permis d'examiner des projets et d'observer des séances d'ECJS dans chacun des trois lycées professionnels ou sections d'enseignement professionnel des six académies, en rencontrant successivement les équipes de direction, les professeurs et des élèves concernés par les projets sélectionnés et par l'enseignement de l'ECJS. En fonction de la liste des PPCP adressée par le proviseur au groupe de pilotage, celui-ci choisissait un projet, au niveau du BEP ou du baccalauréat professionnel. Les entretiens avec ces trois catégories d'acteurs se sont déroulés selon le guide d'entretien joint en annexe. Les professeurs ont été entendus par les inspecteurs en l'absence de l'équipe de direction, les élèves en l'absence des professeurs et de l'équipe de direction.

Première partie : les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel

Le cadre réglementaire des PPCP

Le PPCP a été défini par plusieurs textes, de statuts différents. Selon la charte de l'enseignement professionnel intégré, annoncée par le ministre à Lille en septembre 1999, ces projets :

« menés par petits groupes d'élèves ont notamment pour objectifs de les entraîner à organiser méthodiquement leur travail, à rechercher et à exploiter de la documentation, à mettre en relation les connaissances et les aptitudes qui s'acquièrent dans les différentes disciplines. Tout en satisfaisant le goût de nombreux élèves de l'enseignement professionnel pour les réalisations concrètes, ils favorisent leur esprit d'initiative, leur créativité, leur capacité à repérer des erreurs et à les rectifier et sont un atout supplémentaire pour leur insertion professionnelle.

Ces projets sont en relation avec les activités professionnelles relevant du diplôme préparé. Ils consistent notamment en la réalisation totale ou partielle d'un objectif de production ou d'une séquence de service, à partir d'une logique adaptée au secteur professionnel [...]. La participation de l'enseignement général à ces projets devra être systématiquement recherchée ; elle constitue un objectif important. » (annexe de la charte, page 20).

Il était prévu que les PPCP seraient mis en œuvre en CAP, en deuxième année de BEP, l'enseignement modulaire étant maintenu en première année, et qu'en baccalauréat professionnel, ils pourraient être réalisés dans le cadre des activités personnelles. Un volume de 250 heures était envisagé sur les deux cycles, récupérées en partie sur les modules et sur les Périodes de Formation en Entreprise (PFE). Il était indiqué que leur mise en place ne pourrait « se traduire par une réduction d'horaires des disciplines ou par une augmentation des obligations de service des enseignants ».

Ces orientations générales ont été précisées, parfois amendées, par la circulaire n° 2000-094 du 26 juin 2000, parue dans le BO n° 25 du 29 juin 2000. Celle-ci tient compte des observations formulées lors des consultations menées avec les organisations syndicales et des remarques émanant des recteurs. Elle intègre la réflexion des équipes engagées dans la mise en œuvre anticipée des projets, qui a été organisée dès janvier 2000 à partir d'un protocole d'expérimentation émanant de la direction des enseignements scolaires (DESCO). Elle inclut les observations recueillies lors des réunions interacadémiques qui se sont tenues en février et mars 2000, sauf dans les académies d'Ile-de-France.

La circulaire souligne l'importance du travail d'équipe et de la coopération entre les disciplines, la nécessité de faire percevoir, par l'élève, l'unité de sa formation et de l'aider à mieux définir son projet professionnel. Les modalités de mise en œuvre sont explicitées : dotation horaire (100 à 125h en terminale de BEP, 150 à 180h sur le cycle du baccalauréat professionnel, à répartir à égalité entre enseignement professionnel et enseignement général) ; choix du projet, à partir d'une mise à plat des référentiels, et pilotage conjoint par un professeur d'enseignement général et un professeur d'enseignement professionnel ; formalisation du projet ; nombre et durée des projets ; organisation des plages horaires, avec un exemple de planification présenté en annexe ; la constitution de l'équipe pédagogique, si

possible « avant la fin de l'année scolaire qui précède celle de la réalisation des projets » ; l'appréciation du projet, à l'aide d'une fiche projet dont un exemple était proposé en annexe. La circulaire prévoit aussi l'accompagnement du dispositif : des actions de formation et d'information des équipes académiques ressources, la création d'un site internet, un travail conjoint des chefs d'établissement et des corps d'inspection, ces derniers étant plus particulièrement chargés d'identifier les besoins de formation et de mutualiser les expériences réussies. Une annexe donne une cinquantaine d'exemples de projets issus de la mise en œuvre expérimentale : activités liées à un thème, réalisations d'un produit, d'un service, de tâches professionnelles, ou mise en œuvre d'un chantier. Des éléments d'analyse soulignaient l'importance de la démarche de projet et invitaient à comparer, sans les confondre, PPCP d'une part, projet technique et projet d'action éducative (PAE) d'autre part.

Au cours de l'année 2000-2001, avant la généralisation des projets en janvier, un séminaire national de la DESCO sur les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel, le 30 novembre et le 1er décembre, a consacré l'un de ses quatre ateliers au PPCP. Une rubrique concernant les projets a été créée sur le nouveau site Eduscol, peu à peu alimentée par les réalisations remontant des académies. En date du 13 mars 2001, des « recommandations pédagogiques pour la mise en œuvre des enseignements professionnels du secteur des sciences et techniques industrielles et du secteur sanitaire et social en lycée professionnel » ont été adressées aux DAET par l'inspection générale et la DESCO : parmi les quatre points évoqués, l'un avait trait au PPCP, sous la forme d'une note établie en septembre par le groupe STI de l'IGEN concernant la conception et la mise en œuvre du PPCP, l'organisation et la gestion du projet.

Un arrêté publié au BO n°33 du 13 septembre 2001 définit les horaires des classes de BEP et de baccalauréat professionnel. Il précise qu'une partie du temps PPCP sera affecté à la concertation des équipes pédagogiques.

Le développement des PPCP

Des stratégies académiques très diverses

La majorité des académies ont mis en place un dispositif d'accompagnement organisé autour de l'équipe des IEN-ET et d'un groupe de professeurs formateurs, le plus souvent constitué en binôme (enseignant général et enseignant professionnel). Les moyens nécessaires ont pu être dégagés pour la rétribution des professeurs formateurs, généralement sous forme d'HSA. Ceux-ci sont parfois difficiles à recruter, parce qu'ils craignent que leur légitimité soit discutée par leurs pairs et qu'ils jugent insuffisante leur formation à l'accompagnement des PPCP.

Les stratégies observées sont sensiblement différentes d'une académie à l'autre :

- soit la formation et l'information détaillée ont été données directement aux professeurs, et dans ce cas les chefs d'établissement ont été peu mobilisés, si ce n'est

lors de larges réunions départementales ou de bassin sans que soient abordés les problèmes pratiques de mise en oeuvre qui suscitent aujourd'hui les difficultés les plus fortes ;

- soit l'action académique a principalement visé les chefs d'établissements et choisi de mettre en valeur leur rôle pédagogique dans la mise en place des réformes du lycée professionnel, en renvoyant à une étape locale l'information et la formation de proximité. Dans ce dernier cas, les observations de terrain montrent un relais très inégal des chefs d'établissements qui, confrontés aux exigences des enseignants, ont quelques difficultés à assumer cette responsabilité pédagogique. La difficulté affichée de construire les services et sans doute la volonté de maintenir «la paix sociale», conduisent parfois à ne pas trop pénaliser les emplois du temps des professeurs, fût-ce au bénéfice de ceux des classes et donc des élèves.

Dans les deux cas, on observe que l'action en binôme des IEN-ET (enseignement général et enseignement professionnel) auprès des enseignants est celle dont les effets sont les plus positifs, l'association aujourd'hui trop rare des chefs d'établissement à ces actions étant indispensable. L'équilibre ne semble pas encore trouvé entre les deux démarches.

Les situations académiques restent inégales tout comme les productions de documents d'accompagnement. L'efficacité des actions de terrain est parfois sans rapport avec l'important volume des documents produits au niveau académique et quelques documents de synthèse témoignent d'une vision de la situation un peu trop optimiste.

Il faut regretter que, dans plusieurs académies, cette rénovation se soit engagée sans vrai groupe de pilotage ou qu'une fois le dossier académique "ressources PPCP" constitué, sa diffusion ait été considérée comme le terme de l'action de terrain. Ce dossier, dont la qualité est parfois tout à fait remarquable, a permis, lorsque son exploitation s'inscrivait dans une démarche académique clarifiée, d'améliorer l'efficacité de l'action et de bâtir un discours commun pour les corps d'inspection.

On note que la participation des inspecteurs au groupe national de réflexion et d'accompagnement de la mise en oeuvre des PPCP améliore la pertinence des interventions en académie.

Les observations conduites ont mis en évidence le rôle essentiel de l'IEN "correspondant" de l'établissement lorsque le dispositif académique d'animation des lycées professionnels a prévu cette organisation. Il est l'interlocuteur naturel du chef d'établissement et des équipes pédagogiques en charge des différents éléments du dispositif de rénovation de l'enseignement professionnel.

Cette situation, remarquée dans quelques académies, a largement favorisé la compréhension par les différents acteurs de la globalité des stratégies qui régissent les diverses démarches, PPCP/ECJS/Projet artistique et culturel, alors qu'elle reste très insuffisamment perçue par la majorité des enseignants et par quelques chefs d'établissements.

Lorsque les chartes académiques de travail des IEN (qu'elles soient incluses ou non dans le "Programme de Travail Académique") contiennent des éléments visant à une action concertée des IEN-ET pour l'ensemble PPCP/ECJS/Période de formation en entreprise, la prise en charge collective, avec des responsables désignés, est un élément déterminant d'une mise en oeuvre harmonieuse. Par contre, lorsque, par défaut de pilotage académique organisé, les IEN sont inégalement impliqués dans la mise en oeuvre, celle-ci est fortement pénalisée.

Dans quelques cas, l'investissement personnel du délégué académique (largement présent sur le terrain avec les équipes d'IEN-ET) a eu un impact important sur l'intelligence globale du dispositif par les acteurs.

Le choix des projets en établissement

Même si la vocation du projet est progressivement mieux perçue, les observations faites lors des visites sont globalement les mêmes que l'an dernier. La différence tient au nombre plus grand des projets engagés et à la mise à disposition sur des sites académiques de propositions assez facilement adaptables aux situations locales.

Le choix des PPCP a donc été, cette année encore, déterminé par des motifs qui ne sont pas exclusivement pédagogiques, qui ne relèvent pas seulement d'un objectif de formation, d'aide aux élèves ou d'approfondissement : la disponibilité du matériel, la demande d'un client, ou plus fréquemment le souci de répondre à la commande institutionnelle ont été aussi des facteurs du choix. Ces motifs ne sont pas toujours clairement explicités. L'initiative est souvent venue d'un professeur, généralement d'enseignement professionnel, beaucoup plus rarement de professeurs d'enseignement général ; elle a pu aussi résulter, exceptionnellement, d'une réflexion commune, associant les élèves.

L'importance de l'initiative individuelle, et surtout les conditions de la mise en place des projets, n'ont pas permis de généraliser la réflexion des professeurs sur les référentiels, c'est-à-dire sur les compétences communes ou spécifiques dont le PPCP doit favoriser l'acquisition. En général, le choix du projet a précédé cette réflexion, qui commence à se mettre en place.

Pourtant, on trouve aussi dans quelques documents du type "ressources académiques" des plans d'action qui visent à mieux repérer les compétences acquises par le biais du projet et à construire un parcours de formation intégrant le PPCP.

Les pilotes des projets travaillent souvent en binôme, associant professeurs d'enseignement professionnel et d'enseignement général ; mais ce peut être aussi un seul professeur, le plus souvent d'enseignement professionnel, notamment dans les projets à faible teneur pluridisciplinaire ; c'est parfois l'équipe tout entière qui est «pilote», lorsque celle-ci est soudée, habituée à travailler ensemble. Cette diversité des modes de fonctionnement explique celle des modalités de désignation : c'est souvent en fonction de la nature du projet et de l'investissement des diverses disciplines, que tel ou tel enseignant en a assumé le pilotage.

L'équipe de direction n'est pas intervenue directement dans le choix des projets. Son rôle a consisté davantage à créer les conditions organisationnelles, à solliciter des enseignants pour constituer les équipes et assurer le pilotage des projets, pour en favoriser l'émergence, non sans mal dans certains lycées. La force de conviction dont savent faire preuve les équipes de direction exerce une influence certaine sur la réussite des PPCP ; a contrario, le scepticisme persistant, même s'il est moins explicite, de quelques chefs d'établissement, ne manque pas d'être contagieux.

A la différence de ce qui a été observé dans la phase de généralisation du PPCP en 2000-2001, les chefs de travaux et les coordonnateurs tertiaires s'engagent progressivement dans le

suivi et quelquefois l'animation pédagogique des équipes PPCP. Il s'agit là d'un point positif, même si l'engagement n'est pas général dans la mesure où nombre d'entre eux, ne disposant pas d'assistance technique ou de secrétariat, sont surchargés par les tâches administratives.

La contribution des élèves au choix des projets est restée très modeste. Il faut reconnaître que les tentatives de consultation, surtout en secteur industriel, n'ont pas toutes été couronnées de succès, soit que les élèves n'aient pas fait de proposition, soit que leurs propositions aient été jugées irréalistes, ou trop éloignées de la définition et des objectifs des PPCP. Les élèves revendiquent nettement de contribuer à la définition du projet. On observe également que, même en l'absence d'une réelle consultation, l'adhésion des élèves est d'autant plus forte que le choix fait par le professeur est pertinent.

Comme lors de la précédente année scolaire, le projet a été élaboré généralement au début du premier trimestre de l'année scolaire, exceptionnellement à la fin de l'année scolaire précédente. Le plus souvent, la prérentrée a été mise à profit pour informer les équipes, pour les inciter à une réflexion commune sur la définition des projets. Les heures réglementairement prévues pour la concertation ne sont pas utilisées, ni avant le début ni au cours du projet, pour décider collectivement des évolutions à engager. Le texte officiel n'est pas connu des professeurs qui réclament une disposition qui leur est déjà accordée, mais n'est pas mise en place. Cette situation tient soit à une impossibilité technique liée à l'organisation choisie, qui n'offre pas d'espaces libres en commun dans les emplois du temps, soit à la décision du chef d'établissement de ne pas la mettre en place, faute de savoir comment assurer l'accueil des élèves, soit à l'ignorance de cette disposition réglementaire par quelques chefs d'établissement.

Bilan du développement

On peut, en cette fin d'année scolaire 2001-2002, parler d'une consolidation des PPCP si l'on considère le nombre aujourd'hui limité des équipes enseignantes qui refusent d'intégrer dans leurs services ces temps d'enseignement.

Les stratégies académiques sont très diverses et leur efficacité inégale malgré l'investissement de nombreux acteurs. Cela conduit à la mise en œuvre de projets plus ou moins éloignés des prescriptions, la recherche et le choix d'un PPCP restant pour beaucoup d'enseignants un réel obstacle.

L'importance des propositions faites sur les sites académiques, et donc la mise à disposition de projets adaptables aux contraintes locales, se heurte encore à la faible exploitation de l'Internet par de nombreux enseignants.

Il reste à vaincre un peu de scepticisme. Le moment paraît décisif, car il y a beaucoup d'excellent travail accompli, un réel profit engrangé par les élèves et il ne faudrait pas laisser les difficultés et le manque de conviction l'emporter sur le sérieux des engagements et le succès des réalisations.

La réalisation des PPCP

Caractéristiques des PPCP

Les sujets de PPCP se rapprochent progressivement du cadre défini, mais nombre d'entre eux en sont encore éloignés et témoignent d'une difficulté à imaginer et à construire des démarches d'apprentissage dans un espace pluridisciplinaire. D'autre part, le manque de prospection sur les sites académiques est assez général. Malgré ces difficultés, quelques académies proposent des documents méthodologiques pour la réussite du PPCP qui sont tout à fait pertinents.

De très nombreux textes académiques de recommandations insistent sur la nécessité d'une mise à plat des référentiels dans la phase d'élaboration d'un PPCP. Cette pratique est encore trop absente des préoccupations des équipes enseignantes. Des recommandations méthodologiques, de la part des corps d'inspection, aideraient sans doute à la mise en œuvre de cette phase indispensable lors de la conception du projet.

L'idée que le PPCP permet des primo-apprentissages disciplinaires a toujours du mal à faire son chemin. S'il n'est pas légitime de traduire l'horaire PPCP en une somme d'équivalents horaires disciplinaires, on ne peut non plus continuer à positionner le PPCP comme un champ applicatif des connaissances acquises en cours traditionnel. Il faut donc ancrer auprès des enseignants l'idée que le "temps PPCP" se distribue entre des apprentissages disciplinaires et l'acquisition de compétences à caractère transversal. Cette affirmation induit aussi une réflexion nécessaire sur les ambitions des programmes, dans la mesure où les apprentissages disciplinaires, dans le cadre des disciplines ou des PPCP, ont vu leur durée légèrement réduite.

Cela conduit sans doute à s'interroger sur l'écriture de programmes qui, dans les disciplines d'enseignement général, renvoient à des contenus de formation alors que des référentiels qui décriraient, outre des connaissances, des compétences et des capacités à acquérir, accompagnés d'une annexe précisant dans quel contexte ces activités peuvent être acquises, rendraient plus naturelle la rencontre entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Les projets examinés lors de l'enquête revêtent une grande variété par leurs intitulés, leurs caractéristiques, les disciplines et les champs professionnels concernés. On trouve souvent dans les formations industrielles une réalisation technique et, dans les formations tertiaires, la réalisation d'un service. La réalisation d'un produit qui matérialise le projet, ou éventuellement d'une manifestation qui conclut et concrétise le travail effectué, semble, pour les élèves, un facteur important de motivation.

Comme l'an passé les disciplines concernées représentent généralement celles du champ professionnel et certaines disciplines générales : le plus souvent lettres-histoire et géographie, mathématiques-sciences, anglais, parfois vie sociale et professionnelle (VSP), arts appliqués, exceptionnellement éducation physique et sportive. Le documentaliste est plus rarement mobilisé par le projet (moins d'une fois sur quatre dans l'échantillon observé) qu'on ne pourrait s'y attendre et, s'il est concerné, sa place n'apparaît pas toujours clairement : on recourt souvent au centre d'information et de documentation (CDI), mais le documentaliste

est considéré davantage comme un prestataire de services, que comme un acteur à part entière du PPCP. D'autre part, l'engagement des disciplines tel qu'il apparaît dans le projet initial est souvent différent de ce qu'il est dans son exécution. Certaines disciplines entrent difficilement dans le projet, en raison de ses caractéristiques, des conditions de sa conception, ou à cause de l'éparpillement entre plusieurs PPCP des professeurs des disciplines générales. Sont aussi réticents quelques enseignants particulièrement démunis dans un contexte qui déroge à la modalité pédagogique habituelle, largement construite sur un modèle de transmission.

Après une année d'exploration où les PPCP étaient modulés de façon variée dans les lycées, on observe aujourd'hui, de façon quasi générale, l'association d'un projet à un groupe d'élèves pour une durée ne dépassant pas l'année scolaire. Ce point est positif.

Les PPCP font assez rarement appel à des partenaires extérieurs (moins d'un quart de l'échantillon, ce qui est identique à la situation observée l'an dernier) mais le choix de ceux-ci est généralement pertinent. Ces partenaires peuvent être des entreprises, pour lesquelles on réalise un produit ou un service, et avec lesquelles des liens ont été noués de longue date, en général pour l'accueil de stagiaires, mais aussi des associations, ou des organismes municipaux, ou des institutions publiques (police, justice, etc.).

Moyens, formation, information au service du projet

Les projets n'ont pas, au cours de cette année scolaire, donné lieu à une inflation de dépenses. Celles qui étaient prévues ont été imputées sur les crédits d'enseignement. Le matériel nécessaire était en général disponible dans l'établissement : dans la mesure où le projet est une composante de l'enseignement inscrit dans les référentiels, la question du matériel et des équipements ne devait pas se poser, et ne s'est que rarement posée. Concernant les problèmes d'équipement, les seules difficultés soulignées de manière récurrente tiennent à l'encombrement des CDI et des salles informatiques. De même, l'engorgement des accès à l'internet constitue un obstacle fréquemment mis en avant. Les visites d'établissements ont permis de mesurer la grande frilosité des lycées professionnels pour répartir dans un nombre de salles suffisant les accès à l'Internet. Dans plusieurs établissements, le PPCP a été la seule occasion pour des élèves de BEP d'accéder à un réseau à distance, voire tout simplement à un ordinateur.

Cette année, comme la précédente, les établissements ont été le plus souvent visités par deux inspecteurs territoriaux, représentant l'enseignement professionnel et l'enseignement général, qui ont apporté ou consolidé l'information élaborée au niveau académique en recadrant les projets si cela apparaissait nécessaire. Parfois, l'intervention ne s'est faite qu'à la requête des établissements, et on peut s'étonner de la rareté de la demande dans certaines académies. Cette réserve ne signifie pas que les équipes d'enseignants sont parfaitement entraînées à la démarche de projet. Les observations montrent que le caractère innovant du PPCP n'est pas perçu par l'ensemble des équipes pédagogiques, même si, dans ce domaine, la perception est meilleure. On a donc continué à réaliser tantôt des projets techniques, tantôt des PAE sous une dénomination nouvelle.

Globalement, l'information sur les PPCP a été victime d'un manque de visibilité de ce dispositif dans l'ensemble des réformes touchant les lycées professionnels (PFE, ECJS, etc.). Les seules informations sur le PPCP enregistrées par les professeurs avant la rentrée de septembre 2001 proviennent de la presse syndicale et surtout de la circulaire publiée au BO n° 25 du 29 juin 2000. La circulaire a été généralement, mais pas systématiquement, présentée aux équipes enseignantes lors des prérentrées 2000 et 2001 ; des instructions émanant de l'inspection générale ont été parfois portées à la connaissance des professeurs. Les sites académiques sur internet ont été souvent ignorés, peu fréquentés, et ils ont donc été rarement sources d'inspiration ; le site Eduscol, progressivement enrichi au cours de cette année, reste encore mal connu.

L'important travail réalisé par quelques équipes d'IEN-ET pour mettre à disposition des ressources PPCP sur les sites académiques n'a pas donné lieu à un nombre de consultations en rapport avec la richesse de la ressource offerte.

En résumé, le PPCP, dans ce domaine comme en d'autres, a servi de révélateur. Dans des conditions plus sereines, après les années d'expérimentation et de généralisation qui furent difficiles, il a mis une nouvelle fois en évidence les difficultés de transmission de l'information, y compris au sein des établissements, en dépit des moyens mobilisés et des efforts réalisés à tous les échelons de responsabilité. Sans doute l'information ne peut-elle se traduire en action que là où des conditions favorables existent déjà ; elle ne suffit pas seule à faire émerger les projets, à garantir leur qualité, à favoriser leur réussite.

Les plans académiques de formation ont commencé à prendre en compte la nécessaire formation des maîtres à la pratique des PPCP. Le degré de satisfaction des stagiaires est inégal, mais la mise en place d'équipes ressources désormais plus expérimentées a permis de réelles avancées. On observe que, dans la mesure où l'inscription aux stages académiques se fait souvent sur la base du volontariat, certains lycées professionnels n'ont envoyé aucun professeur en formation. Cette situation ne peut être disjointe de l'absence, dans de nombreux projets d'établissements, d'un volet relatif à la rénovation de la voie professionnelle.

Enfin l'accompagnement de la réforme passe par un investissement fort des IUFM en direction des professeurs stagiaires. Celui-ci reste nettement insuffisant en volume et en qualité pour être totalement efficace. En formation initiale comme en formation continue, cette modalité pédagogique n'est guère abordée, et son intérêt rarement mis en évidence.

Outre cette formation et cette communication interne, quelques académies ont engagé une action en direction des parents pour expliquer le rôle et la démarche du PPCP. Il s'agit là d'une initiative qu'il conviendrait d'élargir par la création d'un support à diffusion nationale éventuellement adaptable aux situations académiques.

Mise en œuvre et organisation du projet

Le rapport de l'IGEN de juin 2001 relatif au PPCP donnait sur le plan organisationnel des indications précieuses aux chefs d'établissements. Sa diffusion tardive et la méconnaissance que l'on observe sur le terrain rendent toujours d'actualité les recommandations rappelées ci-dessous :

- "L'organisation et la répartition des services

Les observations inscrites dans les chapitres précédents du rapport montrent l'importance de la qualité du dispositif organisationnel pour la réussite du PPCP. Les recommandations qui suivent sont, pour nombre d'entre elles, des conditions nécessaires quoique non suffisantes pour le succès des projets engagés:

- Anticiper la préparation des PPCP de l'année à venir afin de favoriser la constitution de l'équipe pluridisciplinaire. Le fait que les élèves de première année de BEP ou de baccalauréat professionnel soient présents dans l'établissement doit permettre de préparer le projet en associant les élèves de première année aux choix et à l'organisation qui sera mise en place à la rentrée suivante.
- Associer les élèves, dans cette phase préparatoire, à l'émergence du projet qu'ils mettront en œuvre l'année suivante.
- Veiller à ce que la durée du projet, dont les objectifs doivent rester limités, n'excède pas l'année scolaire.
- Constituer les équipes de PPCP parallèlement à la construction des emplois du temps, en respectant, comme l'indique la réglementation, l'équilibre des horaires de projet entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel.
- Faire intervenir, dans un PPCP, principalement les professeurs qui assurent l'enseignement disciplinaire de ce groupe.
- Veiller à ce que l'équipe d'animation d'un PPCP soit restreinte, tout en rendant possibles des interventions de spécialistes, courtes et ciblées : professeurs externes à la classe rémunérés en HSE, intervenants extérieurs, etc.
- Éviter qu'un même professeur soit impliqué dans un trop grand nombre de PPCP.
- Constituer pour le PPCP des groupes homogènes d'élèves de la même classe et, de préférence, de la même spécialité.

- La construction des emplois du temps

Le bon fonctionnement de la modalité pédagogique que représente le PPCP implique une large autonomie laissée aux enseignants et une certaine souplesse d'organisation. Dans ce cadre, quelques dispositions semblent de nature à faciliter leur réussite :

- L'observation montre qu'il paraît très souhaitable de ménager, dans les emplois du temps des divisions, des "barrettes" hebdomadaires fixes d'une demi-journée, d'une durée de trois ou quatre heures, pendant lesquelles tous les professeurs participant à un PPCP peuvent contribuer au projet pluridisciplinaire. L'expérience montre que le volume horaire "élève" dans la "barrette" doit être stable sur le nombre de semaines que dure le PPCP, afin d'assurer une certaine régularité des enseignements, et de réduire l'absentéisme.
- Une bonne répartition de la charge des centres de ressources internes du lycée, CDI, salles informatiques, accès à Internet, etc., doit conduire à distribuer les "barrettes" de PPCP des différentes classes de l'établissement sur l'ensemble des demi-journées de la semaine.
- Une fois constituée l'équipe enseignante responsable du PPCP, en respectant pour le calcul des services dus l'équilibre de 50% pour l'enseignement général et 50% pour l'enseignement professionnel, la gestion des interventions des différents enseignants peut être laissée à leur initiative, qu'il s'agisse de leur position dans la plage horaire ou de la durée de leurs interventions. La planification de ces interventions auprès des élèves, par exemple sur une période de quatre à six semaines, éventuellement actualisée à l'issue de chaque période, permettrait les ajustements nécessaires à la progression du projet. Le programme d'intervention des professeurs des différentes disciplines pourrait faire l'objet d'un document écrit soumis à l'approbation du chef d'établissement.

- Les lieux de formation pour le PPCP

Pour rendre perceptible aux élèves l'unité d'action des enseignants au sein du PPCP, autant que pour favoriser son déroulement, il est souhaitable d'envisager, chaque fois que cela est possible, un lieu bien identifié destiné à l'enseignement de l'ensemble des disciplines qui concourent au projet. Ce lieu pourrait comprendre :

- l'atelier ou la salle spécialisée dans laquelle sont réalisées les activités professionnelles ou expérimentales ;
- une salle banalisée attenante (ou voisine) où se déroulent des activités ne nécessitant pas d'équipements professionnels ou scientifiques. Ce lieu devrait bénéficier de moyens informatiques permettant l'utilisation des TICE), Internet notamment, avec, dès que possible, une connexion au réseau de ressources de l'établissement. L'existence de ce lieu et son équipement n'excluent pas d'avoir recours aux ressources du CDI.

Malgré les affirmations des chefs d'établissements, on observe trop fréquemment qu'en dépit des recommandations, l'équilibre enseignement professionnel/enseignement général est loin d'être respecté. Cette situation concerne 50% des lycées de l'échantillon pour des raisons qui tiennent soit à une répartition initiale non équilibrée, soit à la fusion des heures PPCP dans des horaires disciplinaires conduisant encore trop souvent à des consolidations disciplinaires pour l'enseignement général et, pour l'enseignement technique, à des activités proches des pratiques traditionnelles. Dans l'échantillon retenu pour l'observation, la durée totale des projets est loin de correspondre aux textes réglementaires. En BEP la moyenne est de 70 heures, avec une fourchette de 45 à 90 heures, et en baccalauréat professionnel, de 40 heures, avec une fourchette de 20 à 75 heures. Le choix d'une demi-journée banalisée dans la semaine est une condition sans doute nécessaire, mais non suffisante de la souplesse affichée. Elle suppose que l'emploi du temps des professeurs prévoie dans la demi-journée banalisée une certaine liberté, qui leur donne le temps nécessaire pour apporter leur contribution en fonction de la demande et de la logique de réalisation dans le laps de temps imparti. Par ailleurs, les élèves manifestent toujours le besoin d'horaires définis, clairement identifiés, et les recommandations du rapport de l'IGEN, connu très tard dans les établissements, n'ont pu être mises en œuvre, notamment pour la partie concernant cette organisation. Quelques situations originales et tout à fait satisfaisantes au regard des textes et des exigences existent. Elles sont le fait d'équipes remarquables qui, avant les PPCP, avaient l'habitude du travail pluridisciplinaire et une grande autonomie dans la gestion des projets.

La publication au BO des grilles horaires pour les classes de BEP a levé bien des interrogations mais, comme cela avait été noté l'an passé, la transcription de ces préoccupations, spécifiées en horaires globaux dans les emplois du temps des classes, conduit à une grande diversité de situations. On note parfois des dysfonctionnements majeurs ou des errements incompréhensibles, par exemple des classes partagées en quatre avec pour effet la réduction du temps d'enseignement des élèves. Il est clair que les établissements n'ont guère pris le temps de tirer les conséquences des modalités organisationnelles qui ont prévalu pour l'année 2000-2001.

Les contraintes de gestion de la DHG sont mises en avant, tout comme le discutable argument de disponibilité des salles, largement balayé par les analyses détaillées faites au plan local lors de nos visites, alors que les décisions concernant la distribution et la répartition dans la semaine de l'horaire PPCP relèvent d'une stratégie globale d'établissement. On est bien obligé ici de relever la faiblesse des arguments avancés par certains chefs d'établissement pour ne pas mettre en place les conditions d'organisation favorables au PPCP ; cette lacune tient largement à leur niveau très inégal d'information, mais aussi à leur fréquente réticence face aux recommandations formulées par les corps d'inspection, au motif que le fonctionnement de l'établissement relève de leur responsabilité. La lecture des projets d'établissements de quelques-uns des lycées de l'échantillon et les visites déjà réalisées montrent que ces

documents, qui peuvent constituer un cadre structurant pour la rénovation du lycée professionnel, remplissent rarement cette fonction.

L'articulation avec les stages ou PFE, exceptionnelle, se traduit par l'utilisation du carnet d'adresses de l'établissement : les entreprises dans lesquelles les élèves vont en stage sont des entreprises partenaires des projets. Les liaisons qui ont pu être observées entre PPCP et PFE ont montré de tels dysfonctionnements (PPCP limité à quelques élèves, le reste du groupe n'étant pas concerné ; positionnement du PPCP pendant la PFE sans encadrement des professeurs ...) qu'il est préférable de se limiter à exploiter les opportunités offertes par les PFE pour l'émergence de PPCP.

Les articulations avec les autres dispositifs, modules, PAE, clubs, etc., sont toujours aussi rares, mais nombre d'établissements ont saisi, souvent avec bonheur, l'occasion offerte par les classes à PAC de lier projet artistique et projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.

Les équipes pédagogiques rencontrées n'ont pas abordé le problème de la relation de l'aide personnalisée au PPCP. Le positionnement proposé dans le rapport de juin 2001 reste donc une base de travail pour les enseignants.

- « Le positionnement du PPCP par rapport à l'aide personnalisée

Le PPCP proposé aux élèves s'inscrit dans une pédagogie du projet, ce qui lui confère deux finalités distinctes et complémentaires qu'il conviendra d'associer, en fonction des résultats obtenus par les élèves au cours de leurs apprentissages :

- le projet est une démarche de formation synthétique et globale caractérisée par une dynamique de l'action ;
- le projet participe au dispositif de remédiation par le goût de la réussite qu'il peut donner à l'élève.

Dans le premier cas, c'est la démarche qui est première par la synergie qu'elle offre entre comportements, méthodes, connaissances et savoir-faire des différentes disciplines. Dans le second cas, la fin (c'est-à-dire la réussite) l'emporte sur les moyens.

On perçoit que le PPCP doit diversement équilibrer ces deux dimensions. L'aide individualisée peut consister à alléger, voire à supprimer une partie des étapes du projet pour un ou plusieurs élèves en difficulté, en les aidant, par un soutien spécifique dans l'une ou l'autre des disciplines mobilisées, à franchir celles qui, au regard des difficultés qu'ils rencontrent, paraissent déterminantes pour leur formation.

La réussite du projet impose une démarche structurée lisible par l'élève, même si certaines étapes peuvent être totalement ou partiellement prises en charge par le professeur. Que les élèves soient en difficulté ou non, ils doivent tous être confrontés aux exigences du travail coopératif. Il serait regrettable que l'aide individualisée se traduise, dans le cadre du PPCP, par la suspension temporaire de l'activité de projet au profit d'une remédiation strictement disciplinaire extérieure au projet ».

Evaluation des effets du projet

La majorité des projets examinés présentent les principaux objectifs. Ils touchent principalement à des aspects méthodologiques ou comportementaux mais intègrent un peu plus souvent des objectifs en termes de compétences et de savoirs extraits des référentiels (dans 40% des cas de l'échantillon observé). Cette situation, plus fréquente en enseignement professionnel qu'en enseignement général, permet d'envisager une évaluation.

Si la mise en place d'indicateurs de réussite est toujours aussi peupréandue, la grande majorité des équipes enseignantes témoigne que les élèves ont progressé en ce qui concerne l'esprit d'équipe, la solidarité, l'initiative, l'autonomie, la créativité.

On observe par exemple, dans le cadre du PPCP, une socialisation d'élèves peu habitués aux codes sociaux nécessaires à la maîtrise de situations de communication au sein d'entreprises du secteur commercial. La solidarité se traduit souvent par un partage des savoirs dont les résultats peuvent être tout à fait surprenants.

Ces situations très positives n'apparaissent plus aussi clairement si le professeur est lui-même en difficulté dans la mise en œuvre pédagogique du PPCP.

Dans les nombreux cas où les intentions liées aux référentiels n'ont pas été suffisamment dégagées dans les disciplines contribuant au PPCP, l'évaluation est inexistante. Elle se réduit le plus souvent à un contrôle dans la discipline des savoirs et savoir-faire abordés en cours et appliqués dans le cadre du PPCP.

Les éventuelles lignes d'appréciation "PPCP" du bulletin scolaire sont insuffisamment exploitées. On peut malgré tout noter quelques tentatives d'évaluation au sein du projet proprement dit. Exploitant des techniques d'autoévaluation, elles recourent à des tableaux dont la conception et la rédaction sont souvent contestables. Le PPCP agit donc comme un révélateur des difficultés des équipes pédagogiques au regard des pratiques d'évaluation.

Les liaisons avec le contrôle en cours de formation (CCF) sont particulièrement rares et, comme cela était déjà signalé dans le précédent rapport de l'IGEN, des décisions sur le positionnement du PPCP pour la certification devront être prises, tout particulièrement en baccalauréat professionnel. En effet, les élèves de terminale, relayant en quelque sorte les interrogations de quelques-uns de leurs professeurs, considèrent assez fréquemment que le temps passé en PPCP pénalise la préparation à l'examen. A défaut de prendre en compte, pour l'obtention du diplôme, les travaux réalisés et les compétences acquises dans le cadre du projet, le désintérêt des élèves ne manquerait pas de compromettre à bref délai la mise en œuvre et la réussite des PPCP.

Outre les compétences disciplinaires évaluables par chaque enseignant concerné dans les travaux disciplinaires ou dans le cadre plus global du projet, il paraît difficile d'exclure de l'évaluation des compétences à caractère plus transversal, dont la présence n'est pas explicite aujourd'hui dans tous les référentiels, mais qui constituent pour de futurs professionnels un bagage indispensable. On peut, à titre d'exemples, en évoquer quelques-unes :

- collecter, classer, hiérarchiser des informations à partir de ressources locales ou à distance ;
- travailler, savoir communiquer au sein d'une équipe ;
- développer une argumentation cohérente pour une proposition de solution ;
- utiliser des outils de communication actuels et adaptés.

Un effet très positif de la mise en œuvre des PPCP est la prise en main (en particulier pour les élèves de BEP) des outils informatiques qui, dans certaines formations, leur étaient totalement étrangers. Enfin, parmi les effets du projet, on trouve assez fréquemment la valorisation du travail des élèves à l'occasion de prestations extérieures, d'expositions ou d'animations conduites en particulier à l'intention des collégiens.

La perception du projet

L'équipe de direction

Après une année 2000-2001 de généralisation qui fut pour beaucoup de chefs d'établissements une année d'expérimentation, le PPCP reste en 2001-2002 une opération complexe. Comme le texte de juin 2000, jugé très insuffisant comme cadre organisationnel, n'a pas été complété, et que le rapport de l'IGEN de juin 2001 n'est disponible que depuis octobre, la préparation de la rentrée 2001 s'est appuyée sur l'expérience des équipes pédagogiques et les recommandations des corps d'inspection.

Au cours de l'année 2002, les points clés de la réussite semblent mieux perçus et les documents d'accompagnement de la DESCO, annoncés par la circulaire de rentrée (BO n° 16 du 18 avril 2002), sont très largement attendus.

Les prises de positions syndicales ou personnelles opposées au PPCP deviennent de plus en plus rares, mais les difficultés liées aux modalités pédagogiques proposées ou aux difficultés récurrentes pour maîtriser leur classe placent nombre d'enseignants dans une situation délicate. Les chefs d'établissements peinent à trouver des professeurs-pilotes capables d'intégrer à l'équipe ces enseignants en difficulté. Ils estiment en outre que les professeurs n'admettent pas suffisamment le rôle pédagogique du chef d'établissement dans cette mise en place des PPCP. Il est vrai que l'amélioration du fonctionnement passe par une modification voire une globalisation des emplois du temps des professeurs qui peut passer pour une dégradation : cette évolution, si elle paraît nécessaire, est assez peu souvent engagée par les chefs d'établissements qui souhaitent maintenir la paix sociale.

Le problème de gestion des locaux, qui résulte souvent de carences dans l'organisation interne, accroît les handicaps, de même que l'insuffisance de moyens informatiques et télématiques, ou leur mauvaise répartition dans les lieux de formations, la saturation des CDI et la surcharge des documentalistes. L'intervention de personnes ressources extérieures à l'établissement, ou d'autres professeurs pour des prestations courtes non prévues lors de la confection des emplois du temps, se trouve parfois entravée par les difficultés d'obtention d'HSE complémentaires.

Plusieurs chefs d'établissement ont souhaité insister sur l'évolution positive observée dans le comportement des élèves, du moins là où l'organisation et la mise en œuvre des PPCP sont des réussites, par la création de nouvelles dynamiques et la diminution des tensions. Ils soulignent, en outre, que l'image de certaines sections a été valorisée grâce aux PPCP. Ils signalent également que de nouvelles équipes pédagogiques ont pu se construire, prenant conscience de la nécessité d'un travail d'équipe avec des contraintes de communication interne et de partage des ressources. La situation reste très inégale d'un lycée à l'autre et varie même d'un PPCP à l'autre dans le même établissement.

Une majorité de chefs d'établissements constate un progrès.

Les professeurs

Les professeurs, réservés voire réticents au cours de l'année scolaire précédente, reconnaissent aujourd'hui les apports du dispositif, ou en tout cas ses potentialités. Si l'on peut observer une moindre hostilité au PPCP, les principaux obstacles à sa réussite n'en demeurent pas moins nombreux. Les difficultés le plus systématiquement notées sont : le déficit d'information et d'aide sur la définition des enjeux, sur la manière de construire un projet et de l'évaluer ; le manque de concertation au sein de l'équipe faute de plage horaire utilisable. Il faut y ajouter l'implication parfois difficile des disciplines générales dans un projet technique trop prégnant ou dans un nombre trop important de projets, et le sentiment que les horaires disciplinaires ont été réduits sans que les programmes aient été allégés. Ce sentiment est d'autant plus aigu que le rythme d'apprentissage n'est pas aussi rapide en PPCP qu'en cours, et que le projet permet d'acquérir des aptitudes qui ne se réduisent pas aux référentiels. La question de l'adaptation des référentiels se trouve toujours posée.

Les professeurs d'enseignement général estiment que le bénéfice du PPCP est plus grand pour les disciplines professionnelles. Pour les enseignants du secteur industriel, la dimension pluridisciplinaire du projet est mieux perçue, même si nombre d'entre eux le conçoivent encore comme un projet strictement technique. L'illusion d'une parfaite maîtrise de la démarche de projet conduit souvent à une réalisation dirigée plus qu'à un projet associant les élèves à la création ou à la conception.

Les professeurs d'enseignement général éprouvent le sentiment encore vivace d'une perte horaire dans leur discipline, mais ils espèrent faire aborder les matières qu'ils enseignent sous un angle différent. La découverte, par certains d'entre eux, des réalisations et des métiers préparés par leurs élèves dans le cadre du PPCP, et le travail d'équipe entamé avec leurs collègues des enseignements professionnels, se révèlent bénéfiques et sont porteurs de renouveau pédagogique.

Malgré les difficultés organisationnelles persistantes, les effets des PPCP sont perçus plutôt favorablement par les professeurs. La création d'une relation différente entre élèves et professeurs, très sensible, favorise une connaissance plus directe des élèves et permet un repérage plus aisé des difficultés.

Cependant, les professeurs engagés de façon déterminée dans les projets manifestent quelques regrets relatifs :

- à l'absence d'un projet global d'établissement intégrant le PPCP ;
- à la difficulté de choisir un bon projet ;
- au défaut de prise en charge des collègues désemparés, qui ne saisissent pas clairement les ambitions de la modalité pédagogique du PPCP ;
- à l'absence de plages de concertation dans les différentes phases d'avancement du projet ;
- à la difficulté de concilier dans le temps une progression disciplinaire avec le déroulement du PPCP.

Enfin tous témoignent :

- de l'implication des élèves ;
- de la réduction des problèmes de discipline lorsqu'ils existaient ;
- de la maturité des élèves dans les phases d'achèvement des PPCP ;

- de l'intérêt qu'a présenté pour les professeurs des disciplines générales la découverte des métiers préparés par les élèves et des compétences qui leur sont associées au sein des référentiels professionnels ;
- de leur satisfaction à travailler en équipe ;
- de l'occasion qui leur a été offerte d'un nouveau dialogue avec les IEN-ET.

Les élèves

Comme au cours de la précédente année scolaire, les élèves ont une perception très variable du dispositif, mais la part relative d'insatisfaction est en baisse sensible.

Certains contestent l'utilité du projet, consommateur de temps, et finalement pénalisant pour les préparations disciplinaires de l'examen. Cette situation, davantage rencontrée en 2^{ème} année de baccalauréat professionnel, traduit le plus souvent l'opinion exprimée par quelques professeurs ou le désintérêt pour le projet proposé.

Le PPCP est fréquemment perçu comme une discipline supplémentaire, non notée. Les élèves sont ainsi conduits à s'interroger sur la valeur d'une activité qui leur est souvent présentée comme une discipline ou du moins un enseignement.

Pourtant, à de nombreuses reprises, les élèves se sont montrés inquiets d'une éventuelle notation des PPCP, tant le modèle évaluation - sanction est fortement ancré, ce qui interroge beaucoup sur les pratiques.

Les élèves mettent également toujours l'accent sur les difficultés d'accès aux outils informatiques, même lorsqu'ils sont présents en nombre dans l'établissement, et à l'Internet.

On relève, fort heureusement, des indices de satisfaction de plus en plus nombreux. Les élèves estiment ne pas se sentir en difficulté lors des PPCP. Ils disent percevoir beaucoup mieux la complémentarité des enseignements et découvrent qu'il n'est pas de bon professionnel sans culture générale. Les nombreux savoirs et savoir-faire sont assez bien identifiés. La mise en relation des disciplines leur apparaît nettement au travers du travail d'équipe de leurs professeurs. Ils soulignent la nouveauté de cette situation ou du moins sa nouvelle visibilité.

Très majoritairement, ils apprécient, dans le cadre du PPCP d'être considérés comme de jeunes adultes, en interne par les enseignants et en externe lors d'interventions ou de contacts au dehors du lycée. La confiance qui leur est accordée pour la réalisation ou la production n'est pas étrangère à cette perception.

Les relations avec les professeurs sont jugées plus faciles et plus agréables, de même que les relations de travail avec leurs camarades. Les seules restrictions à ces appréciations très positives tiennent aux situations caractérisées par un mauvais choix de projet ou une organisation pénalisante.

Bilan de cette année de consolidation du PPCP

Les observations faites en établissement et les analyses issues des rencontres avec les responsables académiques, permettent de dégager quelques tendances nouvelles et de confirmer nombre des observations faites au cours de l'année scolaire 2000-2001.

Parmi les points positifs, on relèvera :

- l'abandon des réticences de principe face au PPCP et une meilleure perception par les enseignants de l'intérêt que présente cette modalité pédagogique ;
- une mobilisation plus sensible et progressive des chefs de travaux et des coordonnateurs tertiaires ;
- un engagement dynamique des élèves dans des PPCP bien construits dont ils peuvent s'approprier les intentions et la démarche ;
- le développement confirmé, chez les élèves, d'aptitudes à la communication, à l'entraide, au partage des savoirs, à l'écoute des propositions grâce au PPCP ;
- une évolution de la relation entre professeurs et élèves basée sur la confiance, l'autonomie et le respect, dans le cadre d'un projet ;
- l'essor du travail d'équipe et une meilleure connaissance mutuelle des situations de formation entre professeurs d'enseignement général et professeurs d'enseignement professionnel.

Parmi les nombreux points qui font encore problème :

- l'absence d'un discours national soulignant la cohérence des dispositifs PPCP/ECJS/PAC, perçus par les chefs d'établissement et les professeurs comme des réformes accumulées ;
- des stratégies académiques qui ne conduisent pas suffisamment les chefs d'établissement à jouer leur rôle pédagogique tout en prenant davantage en compte les avis des inspecteurs territoriaux ;
- des dispositifs organisationnels en établissement encore trop souvent inadaptés, qu'il de l'inadéquation des emplois du temps des classes et des professeurs, ou du déséquilibre entre enseignement professionnel et général, et une gestion peu convaincante des heures dévolues à la concertation ;
- un défaut de méthode permettant de mettre à plat, en équipe, les référentiels des disciplines qui coopèrent au sein d'un PPCP ;
- un trop faible engagement des IUFM dans la préparation des jeunes enseignants à cette modalité pédagogique autour d'un projet pluridisciplinaire ;
- la difficulté de prendre en compte l'activité des élèves et leurs acquis en PPCP dans l'évaluation de leurs compétences (livret scolaire, certification pour les classes à diplôme) ;
- une utilisation des TICE qui progresse, mais reste freinée par des carences techniques : défaut d'accès direct, absence d'un réseau interne à l'établissement.

Recommandations

Compte tenu des observations conduites depuis deux ans et de l'expérience acquise sur le terrain, les actions utiles au développement et à la réussite des PPCP apparaissent clairement :

Au niveau national

- Consolider par un discours national, qui les mette en perspective et en cohérence, l'ensemble des nouveaux dispositifs instaurés dans les lycées professionnels.
- Demander à la direction des enseignements supérieurs de rédiger un cahier des charges précisant aux IUFM ce que l'institution attend d'eux pour former à la démarche du PPCP.
- Dégager rapidement les règles permettant la validation des acquis du PPCP au cours de la scolarité et dans les phases de certification.
- Rappeler la nécessaire mise en œuvre des modules en seconde professionnelle, auxquels le PPCP ne saurait se substituer.
- Envisager les modalités d'exploitation du dossier préparé par la DESCO-A7 suite aux travaux du "Groupe national de réflexion et d'accompagnement de la mise en œuvre des PPCP", document qui reprend et développe, dans sa partie opérationnelle, nombre des propositions du précédent rapport de l'IGEN. Cette opération doit être engagée très rapidement pour atteindre les chefs d'établissement et les enseignants.
- Suggérer à la DPATE (direction des personnels d'administration, techniques et d'encadrement) de proposer, dans le cadre de la formation initiale des corps d'inspection, des travaux de groupes pluridisciplinaires prenant appui sur les problématiques du PPCP : l'animation par les corps d'inspection territoriaux du dispositif PPCP est un des éléments de sa réussite.

Au niveau académique

- Rechercher une organisation des corps d'inspection qui permette à chaque chef d'établissement d'avoir un interlocuteur, conseiller pour la rénovation pédagogique de la voie professionnelle, par exemple par la mise en place d'IEN correspondants.
- Rechercher les modalités d'une bonne appropriation des référentiels par l'ensemble des membres d'une équipe "PPCP".
- Présenter et commenter les programmes pour donner du sens à la collaboration disciplinaire, afin de réduire les risques d'instrumentalisation de certaines disciplines, notamment générales. Le rôle des IEN-ET est ici déterminant, et l'exemple qu'ils peuvent offrir d'une coopération entre disciplines générales et enseignements professionnels.
- Mobiliser les chefs d'établissements, les chefs de travaux et les coordonnateurs tertiaires pour l'animation des équipes pédagogiques.
- Poursuivre la mise à disposition sur le serveur académique de PPCP réussis, en précisant surtout leurs conditions d'organisation et de fonctionnement.

Au niveau de l'établissement

- Inscrire dans le projet d'établissement un volet relatif aux nouvelles modalités pédagogiques avec un ensemble d'actions liées au PPCP.
- Faire des choix organisationnels favorisant la réussite des PPCP en s'appuyant sur le document de la DESCO qui sera publié en fin d'année scolaire et sur le rapport de l'IGEN de juin 2001.
- Associer les élèves au choix et à l'élaboration des projets.
- Organiser une formation interne traitant des points d'ordre méthodologique : la définition du projet, le choix du thème, les démarches pédagogiques innovantes, la notion de co-animation, la contractualisation avec les élèves et au sein de l'équipe, les outils d'évaluation d'un projet, etc. A défaut de cette formation, l'effet de la découverte et de la nouveauté pourrait s'évaporer, sans qu'il soit relayé par une maîtrise méthodologique confortée.
- Engager des actions de communication sur des productions et sur les effets des PPCP en direction des partenaires (entreprises, établissements, familles, presse, institutions).
- Ne pas exclure des convergences entre PPCP et PAC.

Seconde partie : l'éducation civique, juridique et sociale

Après l'enseignement général, l'enseignement professionnel bénéficie, depuis septembre 2001, d'heures d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), en première année de BEP (16,5 heures par an) et de baccalauréat professionnel (14 heures par an). L'an dernier, des lycées de trois académies (Bordeaux, Montpellier, Versailles) ont expérimenté ce nouvel enseignement. En outre, de nombreux lycées professionnels d'autres académies ont devancé la mise en place généralisée de l'ECJS. Cette expérimentation, la consultation des professeurs sur le programme, l'organisation de réunions interacadémiques et d'un regroupement national, l'engagement des corps d'inspection l'an dernier et au début de cette année, la publication de documents d'accompagnement bien accueillis, ont créé des conditions favorables. L'ECJS suscite assez généralement l'intérêt des professeurs qui en assurent l'enseignement, et des élèves qui le reçoivent.

Toutefois, l'observation de séances d'ECJS et les premiers bilans dressés dans les académies par l'inspection générale selon le même protocole que pour le PPCP, doivent rendre attentifs aux difficultés qui apparaissent et aux dérives qui peuvent surgir.

Les dispositifs d'accompagnement

Les équipes ont pu prendre connaissance des textes officiels organisant l'ECJS dans l'enseignement général (BO hors série n°7 du 31 août 2000), ainsi que du document d'accompagnement, puis du programme applicable aux lycées professionnels (BO hors série n° 2 du 30 août 2001). En outre, un document d'accompagnement spécifique a été adressé aux LP dès la fin du mois d'août, et diffusé aux professeurs : il reproduit le bilan des expérimentations et livre des matériaux facilitant la mise en œuvre de l'ECJS. Ces orientations et ces documents avaient pu être présentés aux équipes académiques lors de réunions organisées par la DESCO au printemps dernier, puis à l'occasion d'un colloque national, le 18 mai, à Paris. La décision de décaler d'un an l'introduction de l'ECJS en lycée professionnel s'est révélée judicieuse puisqu'elle a permis de bien préparer cette introduction.

Ces documents ont été exploités par la plupart des académies. Des groupes de pilotage ont été créés, associant parfois aux IEN-ET et aux professeurs de LP des IA-IPR et des professeurs de lycées d'enseignement général. Ces groupes de pilotage, naturellement constitués d'IEN, souvent de lettres-histoire et d'enseignement professionnel tertiaire, n'ont pas toujours associé des représentants des chefs d'établissement, des conseillers principaux d'éducation et des documentalistes, alors que la bonne intégration et la bonne marche de l'ECJS reposent sur une interaction entre ces diverses compétences. La formation de formateurs a pu être organisée dès l'an dernier, mais celle des professeurs n'a guère commencé, dans le meilleur des cas,

avant le milieu du premier trimestre, alors que la demande de formation était forte, chez des professeurs qui, souvent, n'étaient pas volontaires pour dispenser cet enseignement. Au début de l'année scolaire, nombre de professeurs se sont formés et informés par leurs propres moyens, en recourant aux textes et documents officiels, aux manuels mis à la disposition des classes de seconde et première générales, parfois aux serveurs nationaux et académiques. Au cours de l'année, les académies ont organisé des journées de formation à l'intention des professeurs, dont les retombées sont inégales selon les établissements : nous avons visité un LP où le professeur choisi pour cette formation était un nouveau venu dans l'établissement, et qui de surcroît n'avait pas diffusé l'information à ses collègues ; un autre, où un TZR présent pour huit semaines seulement s'est vu confier cet enseignement que les professeurs en poste n'avaient pas voulu prendre en charge ; tel autre, malgré les efforts réalisés au niveau académique, souligne l'inspecteur, a « réussi à se préserver de la formation. » Dans l'ensemble, les demandes de formation émanant d'établissement ne paraissent guère fréquentes. Les IUFM ont souvent pu prendre en charge la formation, notamment à l'intention des stagiaires. Au total, les situations sont contrastées, d'une académie à l'autre, d'un établissement à l'autre : cela prouve combien l'impulsion donnée à ces niveaux est une condition nécessaire pour généraliser un nouveau dispositif et lui assurer une certaine permanence. On ne peut qu'être frappé de la déperdition de l'information, malgré l'importance des moyens mobilisés et la qualité de nombreux documents produits.

L'organisation dans les établissements

Dans la majorité des cas, l'ECJS est confiée aux professeurs de lettres-histoire et géographie, qui représentent de 50 à 75% des enseignants d'ECJS selon les académies. Cependant les situations peuvent être très diverses d'un établissement à l'autre, pour des raisons qui ne sont pas toujours d'ordre pédagogique. En effet, l'ECJS sert souvent de variable d'ajustement, et elle peut être confiée à un professeur pour compléter un service, pour compenser une diminution d'horaire, pour éviter une mesure de carte scolaire. Un pourcentage non négligeable d'enseignants ont des heures d'ECJS dans une classe qu'ils ne suivent pas dans leur discipline. On peut trouver un professeur dont le service est entièrement constitué d'ECJS. Dans un LP visité, le proviseur a choisi de confier systématiquement l'ECJS aux professeurs principaux. Dans un autre, le professeur certifié remplaçant a eu la responsabilité de l'ECJS pendant le trimestre de sa suppléance. Les professeurs de VSP en sont souvent chargés, de même que ceux d'économie gestion, de biotechnologies. On trouve beaucoup plus rarement des professeurs des enseignements professionnels du domaine industriel : il est vrai que leur formation ne les y prépare guère et que le nombre grandissant de contractuels parmi eux ne crée pas des conditions favorables pour que cet enseignement leur soit confié. Enfin, il arrive que cet enseignement soit dispensé par des aides-éducateurs. Dans le choix des enseignants d'ECJS, les chefs d'établissement doivent exercer pleinement leur rôle pédagogique, qui ne peut se limiter à une logique comptable.

Rares sont les LP qui n'ont pas mis en place l'ECJS. Certains LP offrent même cet enseignement à des niveaux où il n'est pas encore prévu, terminale BEP ou CAP, terminale bac pro. L'organisation la plus fréquemment mise en place est celle d'une heure par

quinzaine, puis de deux heures par mois. Les heures d'ECJS sont quelquefois capitalisées, parfois en alternance avec les horaires consacrés aux PPCP. L'affichage dans les emplois du temps des professeurs d'une demi-heure par semaine peut recouvrir des modalités d'organisation très diverses et parfois complexes, donnant à plusieurs professeurs la possibilité d'intervenir. Il se trouve aussi des demi-heures d'ECJS jointes à une discipline, mais sans que ce soit toujours celle du professeur qui l'enseigne. Les recommandations formulées par certaines académies, pour mettre en barrette les horaires de deux disciplines et favoriser ainsi un travail pluridisciplinaire, n'ont guère été suivies d'effet : l'ECJS est le plus souvent assumée par un seul professeur pour une division. De manière générale, on ne peut qu'être étonné de la faible connaissance ou au moins de la faible exploitation au sein des établissements des recommandations, souvent fort pertinentes, formulées par les IEN chargés de l'ECJS, dans des documents généralement de très bonne qualité.

Il faut s'interroger sur le manque de visibilité de cet enseignement, quand il est inscrit dans l'emploi du temps d'un professeur à raison d'une demi-heure par semaine, et sur l'utilisation réelle qui est faite de ce capital horaire, quand il est laissé à la seule initiative des professeurs auxquels il est théoriquement confié. La modulation des horaires, si elle est affichée, se traduit quelquefois en dilution. La tentation est grande d'utiliser ces heures pour terminer le programme de la discipline enseignée, surtout quand l'horaire disponible pour cette discipline a été réduit. A plusieurs reprises, les inspecteurs qui se sont rendus dans les classes pour observer une séance d'ECJS au second trimestre ont inauguré un enseignement qui n'avait pas encore commencé : aurait-il vraiment débuté, sans leur venue ?

Les dédoublements prévus en BEP à partir du 25^{ème} élève ne semblent pas toujours appliqués, ce qui rend délicate l'organisation de débats argumentés quand les effectifs sont importants. Quelques lycées font porter les dédoublements de manière sélective sur certains travaux, par exemple les recherches en CDI, ou ne réunissent la classe entière que lors de certaines étapes, notamment la mise en commun des travaux effectués en groupes plus restreints. Enfin, l'inscription des heures d'ECJS en fin de journée n'est pas de nature à convaincre les élèves de l'importance de l'ECJS et ne les incite pas à se montrer assidus : dans cet enseignement aussi, l'absentéisme sévit.

La concertation entre les professeurs chargés de l'ECJS est soumise à leurs possibilités de rencontre et à leur bonne volonté. Il est arrivé que la réunion des professeurs suscitée par la venue des inspecteurs dans le cadre de la présente évaluation leur ait donné la première occasion de se rencontrer, à la fin du premier trimestre ou au second. L'isolement des professeurs d'ECJS est aussi manifeste à l'égard des documentalistes, souvent traités en prestataires de services au lieu d'être associés en amont à l'élaboration des sujets de débat ; les CPE sont aussi laissés généralement de côté, dans la formation comme dans la mise en œuvre de l'ECJS dont les thèmes intéressent pourtant fréquemment la vie scolaire. Cet enseignement n'est que rarement relié au projet d'établissement, ou alors de manière très vague : par exemple, le projet d'établissement souligne l'importance de l'éducation à la citoyenneté ou l'ouverture sur l'extérieur, mais sans déboucher sur des actions concrètes, auxquelles l'ECJS pourrait être associée. Il est vrai que, dans beaucoup de lycées, le projet d'établissement n'est pas un véritable outil au service d'une politique d'établissement. Enfin, l'ECJS semble encore assez rarement articulée avec la PFE, ou le PPCP : notons toutefois, entre autres exemples, la mise en œuvre d'un PPCP à vocation humanitaire - recueil et remise en état de vêtements -, qui s'inscrit assez bien dans la perspective de l'ECJS.

Les contenus et les modalités de l'ECJS

L'enseignement de l'ECJS passe généralement par des phases identiques : choix d'un thème, recherche documentaire, définition d'une problématique, exposés, débat. Il revêt des formes pédagogiques diverses, faisant alterner cours, recherches sous forme d'enquête au sein ou hors du lycée, travaux de groupes, interventions de personnalités extérieures, visites à l'extérieur, réalisations de productions écrites - dossier documentaire, questionnaire, synthèse personnelle, exposition -, prestations orales telles qu'exposés et débats. Les approches sont variées, ce qui donne à cet enseignement son attrait et son intérêt pédagogique, mais lui confère aussi sa difficulté.

Si les thèmes sont proposés par les professeurs, les élèves ont souvent choisi eux-mêmes les sujets de débats par vote à bulletins secrets ou à main levée, ce qui a pu poser de délicats problèmes de conformité au programme, et n'a pas supprimé les frustrations d'élèves qui auraient voulu que d'autres thèmes fussent abordés. Les thèmes tournant autour de la civilité et de la citoyenneté, ou du travail, recueillent volontiers les suffrages en BEP ; ceux qui ont trait à la bioéthique, aux particularismes religieux, aux manifestations identitaires, aux transformations de la famille - un thème souvent demandé par les jeunes filles -, à la démocratie et à la république, en bac pro. Le choix des thèmes et l'orientation donnée à l'ECJS ne sont pas sans rapport avec les appartenances disciplinaires des professeurs qui en sont chargés : le professeur de lettres-histoire et géographie lui donne plus volontiers une coloration historique et s'intéressera aux questions d'environnement ; le professeur de VSP privilégie les questions qui ont trait à la famille, celui d'économie et de gestion, les problèmes liés au droit et au travail. Mais cet enseignement, fortement réactif, est conditionné par l'actualité. Les questions soulevées par les attentats du 11 septembre 2001 ont pu provoquer des débats houleux, qui n'étaient pas toujours argumentés, ainsi que des problématiques délicates, proposées par les élèves : par exemple, « le terrorisme est-il légitime ? » ; les questions sur l'appartenance religieuse sont parfois jugées difficiles à traiter, dans des LP où coexistent, d'une manière qui n'est pas toujours pacifique, plusieurs confessions ; des débats sur la nationalité française, dans des classes pluriethniques, s'ils exigent autant de savoir-faire que de solides connaissances historiques et juridiques, ont pu donner lieu à de remarquables réussites, permettant aux élèves de mieux connaître et faire connaître leur ascendance et leur situation. Des professeurs ont organisé de brefs débats sur des sujets liés à l'actualité, en dehors des thèmes envisagés. L'ECJS est aussi influencée par l'actualité même du lycée, les problèmes qui y surviennent, incivilité, violence, racket, etc. Ce sont autant de problèmes rencontrés par les élèves, qui ressentent souvent la vie dans le lycée et dans les cités comme un rapport de forces où le « respect » si souvent invoqué n'est jamais que le respect du territoire, ou le respect que l'on obtient de l'autre par la force. Si l'ECJS doit prendre en compte cette dimension, le risque existe aussi de réduire cet enseignement au traitement des problèmes de vie scolaire, sans aborder les notions fondamentales dont elle est porteuse.

Cet enseignement suppose un apprentissage, en liaison avec les compétences acquises dans les champs disciplinaires. La phase de documentation en particulier réclame une formation à la recherche et au traitement de l'information, une mobilisation des ressources documentaires de l'établissement avec l'aide du documentaliste, un bon usage des techniques d'information :

l'internet est utilisé pour l'ECJS de façon souvent brouillonne faute d'une initiation à ce type de recherche, d'autant que l'ECJS offre parfois, comme le PPCP, la première occasion d'accéder à l'internet, voire d'utiliser l'ordinateur. L'organisation débat argumenté lui-même implique une préparation qui doit laisser toutefois une part à la spontanéité, sous peine de le ramener à une succession d'exposés. Il ne doit pas être précédé par une phase excessivement longue de recherche documentaire, qui lasse les élèves et épuise leur intérêt, ni porter sur des questions qui, faute de controverse, ne donnent pas véritablement matière à débat : le choix est délicat, entre des sujets qui exacerberaient par trop les passions antagonistes et ceux qui, suscitant l'assentiment de tous, ne motivent personne. L'observation des classes, notamment en BEP, montre la difficulté des élèves à maîtriser l'information, quand ils se donnent la peine de la chercher, à s'écouter, à dépasser l'opinion spontanée pour construire un jugement argumenté qui tienne compte du point de vue d'autrui et s'appuie sur une information fiable. Elle révèle aussi la difficulté des professeurs à assumer un rôle inhabituel sans trop s'impliquer, à faire taire ou du moins à ne pas imposer leurs préférences, sur des questions qui touchent au domaine des valeurs. Pour l'instant, la fécondation croisée entre ECJS et disciplines, que la formation devrait favoriser, semble beaucoup moins fréquente que le cloisonnement. Comme le PPCP, l'ECJS est encore volontiers jugée adverse, et non complémentaire, aux disciplines.

L'ouverture de cet enseignement sur l'extérieur, par des visites ou la participation d'intervenants, n'est pas encore aussi développée qu'on pourrait l'attendre : les professeurs disent manquer de temps. Ont été invités des élus, des représentants de la police, de la magistrature, des professionnels de la santé, des médiateurs, des délégués syndicaux. Quelques visites à l'extérieur ont été organisées, par exemple dans les tribunaux, dans un conseil régional, à une exposition : mais, prises sur les heures d'enseignement de l'ECJS, elles sont fortement consommatrices de temps. Il n'est pas toujours facile de savoir si ces interventions ou ces visites sont liées directement à l'ECJS : la venue d'un écrivain à la demande d'un professeur de lettres, par exemple, intéresse le cours de français autant que celui d'ECJS, dont ce professeur est aussi chargé.

La question de l'évaluation de cet enseignement demeure ouverte. Pour l'instant, aucune évaluation n'est prévue dans la plus grande partie des classes. Il est vrai que, pour une majorité de professeurs, l'évaluation s'identifie à la note. Des bulletins prévoient une ligne d'appréciation pour l'ECJS. On évalue parfois (on note) tel moment de cet enseignement, telle production intermédiaire ou terminale : le dossier, l'exposé, la participation orale au débat, le compte rendu. Le débat peut faire l'objet d'une fiche d'évaluation, qui permet d'apprécier la participation de chacun, dans des rôles définis à l'avance. Ce type d'évaluation, qui porte surtout sur les compétences de l'oral, renforce la dimension technique de l'ECJS comme préparation au débat argumenté. Les professeurs hésitent à évaluer l'acquisition des notions qui constituent le programme : cette hésitation traduit la représentation dominante de l'ECJS, apprentissage méthodologique plus que mobilisation de savoirs disciplinaires autour du concept de citoyenneté.

Bilan d'une première année

On a souligné la diversité des situations selon les académies, les établissements, les professeurs engagés dans l'ECJS. Toutefois, quelques tendances convergentes peuvent être dessinées. On s'attachera d'abord à la représentation que professeurs et élèves ont de cet enseignement, aux points positifs qu'il est possible de distinguer, et aux difficultés qui ont surgi.

L'image de l'ECJS

Il faut rappeler que beaucoup de professeurs, qui enseignent l'ECJS, n'étaient pas volontaires. On ne peut donc pas attendre qu'ils en aient d'emblée une image très positive. Même le volontariat ne signifie pas toujours l'adhésion : des professeurs, rencontrés au cours de cette enquête, ont été volontaires par défiance envers cet enseignement qui risquait de concurrencer sinon de corrompre leur discipline, afin de mieux en contrôler les contenus. Un certain nombre de professeurs tiennent un discours critique, sur un enseignement qui leur semble se faire aux dépens des programmes, pour lequel ils n'ont pas été formés, qui apparaît comme une réforme imposée de plus, qui évoque des notions floues comme celle de citoyenneté.

D'autres au contraire se sont emparés avec enthousiasme d'un enseignement qui leur paraît propre à améliorer l'exercice de la citoyenneté, notamment au sein d'une communauté scolaire qui brasse des élèves de diverses origines, à désamorcer des tensions ou réactions à l'actualité et à réduire les actes d'incivilité et de violence. Beaucoup, réticents au départ, se laissent convaincre de l'intérêt de l'ECJS par l'implication de leurs élèves. Ils espèrent qu'elle pourra améliorer l'exercice de la citoyenneté, notamment dans la communauté scolaire, réduire les actes d'incivilité et de violence. S'ils en jugent les finalités utiles, nombre de professeurs s'interrogent cependant sur ses modalités, apprécient mais en même temps redoutent cet espace de liberté, craignant de ne pouvoir maîtriser des domaines nouveaux et des activités inhabituelles, comme le débat argumenté, sur des sujets quelquefois délicats. La focalisation sur le débat argumenté et sa technique comporte le risque de privilégier la méthodologie au détriment des contenus, en faisant de l'ECJS une lointaine héritière de la *disputatio* médiévale.

L'image que les élèves peuvent avoir de l'ECJS n'est pas sans rapport avec la représentation, explicite ou non, des professeurs. Le discours ou l'attitude critiques des enseignants sont parfois relayés par les élèves : cela est vrai pour l'ECJS comme pour le PPCP. Cette identification à la représentation magistrale se retrouve aussi dans la vision quelque peu réductrice de l'ECJS comme débat argumenté préparé par une recherche. De fait, l'envie parfois hâtive de débattre mobilise avant tout l'intérêt de nombreux élèves ; c'est aussi pourquoi ils désirent vivement choisir les sujets de débats ; ceux qui leur sont proposés, ou imposés, au motif qu'ils sont plus conformes au programme ou parce que les professeurs les

maîtrisent mieux, ne leur conviennent pas toujours. Cet intérêt souvent manifesté pour un espace d'expression qui leur permet de mieux comprendre la vie civique, le fonctionnement de la société, se double parfois d'un certain scepticisme : « on discuterait mieux entre amis » ; « on sait déjà ce qui est bien et ce qui est mal » ; « ce qu'on vit dans notre cité, ce n'est pas ici qu'on va en parler » ; « c'est la même chose quand on parle entre nous, mais ici on ne peut pas tout dire ». En général, cet enseignement est mieux apprécié que l'éducation civique au collège, qui semble avoir laissé peu de souvenirs, et en tout cas peu favorables, aux élèves des lycées professionnels. Les élèves s'accordent bien volontiers pour dire que l'ECJS doit perdurer, ou au moins les possibilités d'échanges et de débats qu'elle offre.

Les acquis

Dans une majorité d'établissements, on peut relever quelques orientations convergentes, qui témoignent des avancées de l'ECJS. Ces avancées peuvent paraître modestes, mais il faut rappeler que l'ECJS n'a vraiment débuté qu'au second trimestre, et que beaucoup de professeurs ne cachent pas leur perplexité, en cette première année. Ils explorent un terrain peu familier, et l'observation des classes a pu montrer, à côté de réussites encourageantes, des échecs retentissants, avec des débats languissants, parfaitement artificiels, sur des sujets que ne maîtrisaient ni les élèves, ni le professeur.

Même réticents au départ, les professeurs se montrent intéressés par cet enseignement et conscients de ses enjeux. L'ECJS permet d'apprendre à s'exprimer, à formuler des opinions étayées, à acquérir des méthodes, à travailler en équipe ou de façon plus autonome. Ce sont les acquis le plus volontiers soulignés, même s'ils rencontrent d'évidentes limites. On notera que les disciplines enseignées devraient développer ces compétences, qui ne sont pas spécifiques à l'ECJS.

Les élèves, dont un nombre appréciable sont déjà majeurs, certains engagés dans des activités associatives, apprécient de pouvoir prendre des initiatives, de s'exprimer sur des sujets qu'ils ont choisis, qui font écho à l'actualité, dans une configuration de classe qui tranche avec les conditions ordinaires de l'enseignement. Comme pour le PPCP, lorsque les professeurs travaillent en équipe, les élèves sont sensibles à la cohérence de leur action et à l'image de cohésion qu'ils leur donnent.

On peut aussi observer, chez les élèves, une meilleure capacité à s'écouter entre eux, une meilleure connaissance réciproque, une expression plus aisée chez certains. Quant à la citoyenneté, aux droits et devoirs qu'elle implique, l'approche reste tâtonnante : si élèves et professeurs évoquent une prise de conscience, celle-ci ne se traduit pas encore nettement dans les comportements.

Les difficultés

Les professeurs, parmi les difficultés et les obstacles, évoquent le manque de formation à un type d'enseignement nouveau, pour lequel ils n'ont pas reçu de formation initiale et qui fait appel à leur culture générale de citoyen. Cette demande de formation est diverse selon la ou les disciplines d'origine : elle porte notamment sur le droit, les sciences, la conduite du débat argumenté.

Le manque de temps est maintes fois relevé : pour se concerter entre professeurs, pour parfaire sa formation, pour concilier cet enseignement avec les programmes des disciplines. Cette question du temps est d'autant plus cruciale que les professeurs, notamment ceux de lettres-histoire, sont engagés dans nombre de dispositifs, PPCP ou classes à PAC. La gestion du temps pose aussi problème pour un enseignement dont la périodicité n'est pas toujours assurée ou dont les séances sont à intervalle éloigné, une fois tous les quinze jours ou par mois.

Les programmes eux-mêmes sont parfois contestés : celui de baccalauréat professionnel est jugé ambitieux ; on souligne aussi le contraste entre les programmes et ce que les élèves vivent ou connaissent. On souhaiterait que l'articulation avec les disciplines soit plus nettement marquée. On regrette aussi que l'éducation civique enseignée au collège n'ait pas permis de donner à l'ECJS des bases suffisantes, qui auraient rendu les échanges plus fructueux. Certes l'ECJS, comme l'indique le programme, doit permettre de mobiliser des savoirs acquis dans les autres disciplines et se fonder sur les acquis du collège en matière d'éducation civique. Mais cet enseignement révèle parfois cruellement les lacunes, les oublis, le manque de continuité et de cohérence, d'un niveau à l'autre, d'une discipline à l'autre.

Enfin, la question de l'évaluation reste posée. Faut-il évaluer les compétences telles que la recherche et l'exploitation de documents, la conduite de débat ? Faut-il le faire dans le cadre de l'ECJS ou à travers les disciplines ? Des professeurs estiment que l'ECJS ne doit pas être évaluée. Les élèves dans leur majorité souhaitent l'obtention d'une note qui valorise leur activité. Mais il apparaît peu opportun que l'ECJS soit évaluée en tant que telle. La formation dispensée aux professeurs devrait apporter des réponses à ces questions, ou du moins leur donner les moyens de les formuler.

Les élèves se plaignent aussi du manque de temps, pour faire des recherches. Ils n'ont pas toujours eu d'information, en début d'année, sur le programme de l'ECJS. Ils auraient aussi aimé choisir des thèmes autres que ceux retenus. Bref, le cadre leur paraît souvent rigide, pour un enseignement dont l'attrait repose justement sur la souplesse dans les modalités, et la réactivité à l'actualité. Enfin, les élèves ont aussi conscience de la difficulté à trouver l'information, surtout quand le documentaliste est peu impliqué, que les ressources documentaires sont pauvres, que le CDI est saturé ; difficulté, aussi, à dépasser l'expression des préjugés, à s'écouter, à débattre. Certains disent que la notion de citoyenneté, telle qu'elle est présentée dans l'ECJS, leur semble imprécise. En effet, associée à des notions et à des problèmes d'une très grande diversité, on peut se demander si la notion de citoyenneté ne perd pas en précision ce qu'elle gagne en extension. Cette notion est complexe : dépassant les enjeux de l'éducation civique, elle semble ne pas échapper à une certaine confusion.

Les conditions propres à chaque établissement déterminent fortement la réussite de cet enseignement. Force est de reconnaître que ces conditions sont encore loin d'être réunies

partout. L'ECJS reste trop souvent enseignée par des professeurs désignés à des élèves résignés, qui n'ont pas choisi les thèmes, ni même la problématique du débat, même s'ils finissent par y trouver de l'intérêt. L'organisation des services ne permet que rarement la prise en charge de cet enseignement par une équipe pluridisciplinaire, ou au moins par un binôme. Il est vrai que cet enseignement, qui devrait être au cœur de la vie des lycées, reste à ses marges : les documentalistes et les CPE, dans nombre de LP, ne sont pas impliqués ; l'ECJS est insuffisamment intégrée dans les projets d'établissement, et trop rarement articulée aux dispositifs de la vie scolaire, conseil de la vie lycéenne, heure de vie de classe, comité d'hygiène et de sécurité, conseil d'administration, foyer socio-éducatif. Enfin, l'ECJS est en butte à un double écueil : soit elle est insuffisamment reliée aux contenus et aux méthodes de certaines disciplines, et dans ce cas ses objectifs paraissent trop ambitieux, parce qu'on ne mobilise pas les compétences acquises ailleurs ; soit elle est menacée de dilution, voire de disparition, parce que les heures en principe réservées à l'ECJS sont en réalité consacrées à l'enseignement des disciplines, notamment lorsque l'organisation horaire demeure floue.

Recommandations

Ces difficultés et ces problèmes en suspens, qui ne remettent pas en cause l'intérêt ni les acquis de l'ECJS, supposent un effort dans les domaines suivants :

Au niveau national

- Clarifier les liens entre les programmes de l'ECJS et ceux des autres disciplines, en soulignant les aspects transversaux, qu'il s'agisse des savoirs acquis dans les diverses disciplines, de la recherche et du traitement de l'information ou de l'expression orale, mais aussi de la réalisation de productions intermédiaires (questionnaire, dossiers) ou finales (affiche, panneau d'exposition, article, synthèse, compte rendu). L'ECJS ne peut être enseignée comme une nouvelle discipline, isolée des autres apprentissages : si l'on veut qu'elle accomplisse sa vocation, les disciplines d'enseignement général et professionnel, dans leurs programmes et leurs pratiques, doivent tenir compte de ses objectifs.

Au niveau académique

- Répondre rapidement aux demandes de formation des professeurs, et impliquer les diverses disciplines qui peuvent y concourir, notamment pour aider les professeurs à mettre en place des procédures et des critères d'évaluation.
- Exploiter les compétences et les réussites de certains LP au niveau du bassin ou de l'académie, et faciliter les échanges de pratiques.
- Demander aux IEN-ET des diverses disciplines et spécialités de continuer à veiller à l'utilisation optimale des heures déléguées aux établissements pour l'ECJS. L'inspecteur correspondant de l'établissement peut jouer en ce domaine un rôle précieux

Au niveau de l'établissement

- Tenir compte, dans le choix des professeurs qui interviennent dans l'ECJS, non seulement des contraintes de gestion, mais de leur capacité à travailler en équipe et à conduire un projet.
- Faciliter par l'organisation horaire ce travail d'équipe et l'articulation avec les autres dispositifs tels que le PPCP.
- Penser et mettre en œuvre l'ECJS par une véritable politique d'établissement, qui mobilise aussi les documentalistes et les CPE, et qui soit inscrite dans le projet d'établissement. Dans tous les cas, l'investissement de l'équipe de direction est une condition nécessaire à la réussite, plus que pour aucun autre enseignement.
- Préparer suffisamment en amont de la rentrée l'organisation pluridisciplinaire requise par l'ECJS, fondée sur un projet de séquence.
- Favoriser l'ouverture de l'établissement, grâce à cet enseignement, en facilitant les interventions de personnes ressources et la recherche d'informations par les élèves à l'extérieur.

Conclusion générale

Les dispositifs du PPCP et de l'ECJS présentent bien des traits communs : pluridisciplinarité, mobilisation de connaissances et de compétences au service de pratiques nouvelles, appel à l'initiative et à l'autonomie de l'élève. Il n'est donc pas surprenant qu'ils rencontrent des obstacles de même nature, qui tiennent à la rigidité des emplois du temps, au cloisonnement disciplinaire et à l'insuffisance des ressources documentaires, ni qu'ils soulèvent des problèmes du même ordre, tels que l'évaluation. Ils impliquent par conséquent des mesures convergentes.

Au niveau de l'établissement, l'ensemble des nouvelles mesures doit être pris en compte dans le projet d'établissement, rendu à sa vraie vocation, et associer pour ce faire l'ensemble des acteurs, d'abord le chef d'établissement, dont la responsabilité pédagogique est ici pleinement engagée. Au niveau académique, les questions cruciales de la formation et de l'information

doivent donner lieu à une impulsion à l'échelon hiérarchique le plus élevé, visant à la fois les chefs d'établissement, les IUFM et les enseignants : les différences perceptibles entre les académies, dans la mise en œuvre des réformes de l'enseignement professionnel, témoignent de la diversité de leurs priorités et de l'implication plus ou moins forte de leurs principaux responsables. Au niveau national, qu'il s'agisse du PPCP ou de l'ECJS, mais aussi de la PFE ou des classes à PAC, il importe de répondre à l'impatience et à l'inquiétude, du moins aux interrogations de nombreux professeurs qui interviennent de plus en plus souvent en dehors ou aux limites de leur champ de compétences disciplinaires, qui sont partie prenante de dispositifs pédagogiques nouveaux, dont ils ne perçoivent pas toujours clairement la cohérence ni les enjeux à mesure que les réformes se succèdent. C'est un message politique qui est attendu, capable de donner sens aux mesures prises au cours de ces dernières années dans les lycées professionnels, de montrer clairement la direction prise et les changements qu'elle entraîne dans le métier des enseignants, mais aussi des chefs d'établissements et des corps d'inspection.

Michel AUBLIN
Michel LEROY
Rapporteurs

Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel et l'éducation civique, juridique et sociale en lycée professionnel

Synthèse du rapport

Le PPCP

Après une année de généralisation des projets, qui fut en fait une année d'expérimentation, les PPCP sont mis en place dans la quasi totalité des lycées. Si le principe ne rencontre plus de vives résistances, bien des caractéristiques et des difficultés signalées l'an dernier ont perduré ; nombre de recommandations formulées par le précédent rapport de l'inspection générale restent donc pertinentes.

Parmi les points positifs, on relèvera :

- l'abandon des réticences face au PPCP et une meilleure perception par les enseignants de l'intérêt qu'il présente ;
- une implication plus nette des chefs de travaux et des coordonnateurs tertiaires ;
- un engagement des élèves, au moins dans les PPCP bien construits dont ils peuvent s'approprier les intentions et la démarche ;
- le développement confirmé, chez les élèves, d'aptitudes à la communication, à l'entraide, au partage des savoirs, à l'écoute des propositions;
- une évolution de la relation entre professeurs et élèves basée sur la confiance, l'autonomie et le respect, dans le cadre d'un projet ;
- le développement du travail d'équipe et une meilleure connaissance mutuelle des situations de formation entre professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel.

Parmi les points qui font encore problème :

- l'absence d'un discours national soulignant la cohérence des dispositifs PPCP/ECJS/PAC, qui sont perçus comme des réformes accumulées ;
- des stratégies académiques qui ne conduisent pas suffisamment les chefs d'établissement à jouer leur rôle pédagogique ;
- des dispositifs organisationnels en établissement encore trop souvent inadaptés et une gestion peu convaincante des heures dévolues à la concertation ;
- une absence de méthode permettant aux équipes de mettre à plat les référentiels des disciplines qui coopèrent au sein d'un PPCP ;
- un trop faible engagement des IUFM pour la préparation des jeunes enseignants;
- l'absence de prise en compte de l'activité des élèves et de leurs acquis en PPCP dans l'évaluation de leurs compétences;

- une utilisation des TICE qui progresse, mais manque encore de possibilités techniques de connections directes ou d'un réseau interne à l'établissement.

Les principales recommandations du rapport sont les suivantes.

Au niveau national :

- Consolider par un discours national qui les mette en perspective et en cohérence l'ensemble des nouveaux dispositifs instaurés dans les lycées professionnels.
- Demander à la direction des enseignements supérieurs de rédiger un cahier des charges précisant aux IUFM les attentes en termes de formation dans le cadre du PPCP.
- Dégager les règles permettant la validation des acquis du PPCP au cours de la scolarité et dans les phases de certification.
- Rappeler la nécessaire mise en œuvre des modules en seconde professionnelle, auxquels le PPCP ne saurait se substituer.
- Envisager les modalités d'exploitation du dossier d'accompagnement préparé par la DESCO-A7.
- Suggérer à la DPATE de proposer, dans le cadre de la formation initiale des corps d'inspection, des travaux de groupes pluridisciplinaires prenant appui sur les problématiques du PPCP.

Au niveau académique

- Organiser les corps d'inspection de manière que chaque chef d'établissement dispose d'un interlocuteur qui puisse le conseiller pour la rénovation pédagogique de la voie professionnelle.
- Rechercher les modalités d'une appropriation des référentiels par l'ensemble des membres d'une équipe "PPCP".
- Présenter et commenter les programmes pour donner du sens à la collaboration disciplinaire, afin de réduire les risques d'instrumentalisation de certaines disciplines.
- Mobiliser les chefs d'établissement, les chefs de travaux et les coordonnateurs tertiaires pour l'animation des équipes pédagogiques.
- Poursuivre la mise à disposition sur le serveur académique de PPCP réussis en précisant leurs conditions d'organisation et de fonctionnement.

Au niveau de l'établissement

- Inscrire dans le projet d'établissement un volet relatif aux nouvelles modalités pédagogiques avec un ensemble d'actions liées au PPCP.
- Faire des choix organisationnels favorisant la réussite des PPCP en s'appuyant sur le document DESCO et le rapport IGEN de juin 2001.
- Associer les élèves au choix et à l'élaboration des projets.
- Organiser une formation interne traitant des points d'ordre méthodologique : la définition du projet, le choix du thème, les démarches pédagogiques innovantes, la

notion de co-animation, la contractualisation avec les élèves et au sein de l'équipe, les outils d'évaluation d'un projet, etc.

- Engager des actions de communication sur des productions et sur les effets des PPCP en direction des partenaires (entreprises, établissements, familles, presse, institutions).

L'ECJS

Prise en charge surtout par des professeurs de lettres-histoire et géographie, le plus souvent sur la base d'une heure par quinzaine, l'ECJS n'a débuté qu'à la fin du premier trimestre, voire au second. Cet enseignement est généralement bien accueilli par les professeurs et les élèves. Il peut donner lieu à de remarquables réussites. Mais sa mise en œuvre pose des problèmes qui sont loin d'être résolus, qu'il s'agisse du choix des professeurs, trop souvent déterminé par des considérations de gestion, du travail pluridisciplinaire, exceptionnel, de l'information et de la formation qui font encore défaut, à propos d'un enseignement dont les modalités et les contenus ne sont pas entièrement maîtrisés. On peut en outre s'interroger sur l'utilisation réelle des heures d'ECJS, qui servent parfois à compenser les heures jugées manquantes dans certaines disciplines.

On peut observer les acquis suivants :

- Un certain nombre d'équipes se sont emparées avec enthousiasme de ce nouveau dispositif. Beaucoup de professeurs, même réticents au départ, se montrent intéressés par cet enseignement et sont conscients de ses enjeux. L'ECJS permet d'apprendre à s'exprimer, à formuler des opinions étayées, à acquérir des méthodes, à travailler en équipe ou de façon plus autonome.
- Les élèves apprécient de pouvoir prendre des initiatives, de s'exprimer sur des sujets qu'ils ont choisis, qui font écho à l'actualité, dans une configuration de classe qui tranche avec les conditions ordinaires de l'enseignement.
- On peut aussi observer, chez les élèves, une meilleure capacité à s'écouter entre eux, une meilleure connaissance réciproque, une expression plus aisée chez certains.

Les difficultés suivantes apparaissent :

- le manque de formation à un type d'enseignement nouveau, pour lequel les professeurs n'ont pas reçu de formation initiale.
- le manque de temps, maintes fois souligné : pour se concerter entre professeurs, pour parfaire sa formation, pour concilier cet enseignement avec les programmes des disciplines.
- les programmes eux-mêmes, parfois contestés : celui de baccalauréat professionnel est jugé ambitieux ; on insiste aussi sur le contraste entre les programmes et ce que les élèves vivent ou connaissent ; on souhaiterait que l'articulation avec les disciplines soit plus nettement marquée ; on regrette que l'éducation civique enseignée au collège n'ait pas donné à l'ECJS des bases suffisantes. Cet enseignement révèle les lacunes, les oublis, le manque de continuité et de cohérence, d'un niveau à l'autre, d'une discipline à l'autre.
- la question de l'évaluation, qui reste posée : faut-il évaluer les compétences telles que la recherche et l'exploitation de documents, la conduite de débat ? faut-il le faire dans le cadre de l'ECJS ou à travers les disciplines ?

- les élèves se plaignent aussi du manque de temps pour faire des recherches, du manque d'information sur le programme de l'ECJS, de la difficulté à trouver l'information préalable au débat, surtout quand le documentaliste est peu impliqué, que les ressources documentaires sont pauvres, que le CDI est saturé ; de la difficulté aussi à dépasser l'expression des préjugés, à s'écouter, à débattre.
- les conditions, encore trop peu favorables. Cet enseignement qui devrait être au cœur, reste en marge de la vie des lycées : les documentalistes et les CPE, dans nombre de LP, ne sont pas impliqués ; l'ECJS est insuffisamment intégrée dans les projets d'établissement, et trop rarement articulée aux dispositifs de la vie scolaire. Les professeurs, désignés, sont loin d'être toujours volontaires.

Ces difficultés et ces problèmes en suspens, qui ne remettent pas en cause l'intérêt ni les acquis de l'ECJS, amènent à *faire les recommandations suivantes*.

Au niveau national

- Clarifier les liens entre les programmes de l'ECJS et ceux des autres disciplines, en soulignant les aspects transversaux.

Au niveau académique

- Répondre rapidement aux demandes de formation des professeurs et impliquer les diverses disciplines qui peuvent y concourir, notamment pour aider les professeurs à mettre en place des procédures et des critères d'évaluation.
- Exploiter les compétences et les réussites de certains LP au niveau du bassin ou de l'académie, et faciliter les échanges de pratiques.
- Demander aux IEN-ET des diverses disciplines et spécialités de continuer à veiller à l'utilisation optimale des heures déléguées aux établissements pour l'ECJS.

Au niveau de l'établissement

- Tenir compte, dans le choix des professeurs qui interviennent dans l'ECJS, non seulement des contraintes de gestion, mais de leur capacité à travailler en équipe et à conduire un projet.
- Faciliter par l'organisation horaire ce travail d'équipe et l'articulation avec les autres dispositifs tels que le PPCP.
- Penser et mettre en œuvre l'ECJS par une véritable politique d'établissement qui mobilise aussi les documentalistes et les CPE, et qui soit inscrite dans le projet d'établissement.
- Préparer suffisamment en amont de la rentrée l'organisation pluridisciplinaire requise par l'ECJS, fondée sur un projet de séquence.
- Favoriser l'ouverture de l'établissement grâce à cet enseignement, en facilitant les interventions de personnes ressources et la recherche d'informations par les élèves à l'extérieur.

Annexe 1

Protocole des visites

L'étude portera sur les réformes mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement professionnel intégré, depuis la rentrée 2000 : plus particulièrement, PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel), ECJS (éducation civique, juridique et sociale).

Six académies ont été retenues : Amiens et Dijon (déjà sélectionnées l'an dernier pour l'étude des PPCP), Bordeaux (académie expérimentale pour l'ECJS), Lyon, Orléans-Tours, Paris. 3 LP seront choisis dans chaque académie (industriel, tertiaire, mixte).

Calendrier : Les rapporteurs, accompagnés des membres du groupe de pilotage qui le souhaiteraient, rencontreront, dans chacune de ces académies, le recteur, le DAET, les responsables académiques pour le PPCP et l'ECJS, les inspecteurs territoriaux, le proviseur vie scolaire, les proviseurs des LP sélectionnés (sur une journée). Ces visites devraient être achevées fin novembre.

Avant ces visites, et pour l'ensemble des académies, le groupe de pilotage, par le truchement des correspondants académiques, recueillera une brève synthèse sur les mesures mises en œuvre et les recommandations formulées, pour cette rentrée, concernant les mesures nouvelles dans les lycées professionnels (PPCP ECJS). Ces documents seront diffusés au groupe de pilotage.

Dès la fin novembre, les IG membres du groupe de pilotage se rendront dans les LP (en binôme : enseignement professionnel, enseignement général), accompagnés des inspecteurs territoriaux. Ils rencontreront l'équipe de direction, des professeurs, des élèves ; ils observeront des séances consacrées au PPCP et, si possible, à l'ECJS ; ils recueilleront les documents qui leur paraîtront utiles. Le PPCP observé sera choisi par l'équipe d'évaluation (en fonction de la fiche PPCP renvoyée par le LP).

Le guide d'enquête ci-dessous sera envoyé à l'établissement avant la visite, à des fins d'information et pour gagner du temps.

Guide d'enquête par LP

ACADEMIE :

NOM DU LYCEE :

Caractéristiques du lycée

I. LE PPCP

1. Caractéristiques du PPCP :

- 1.1. **Niveau** (BEP, bac pro), divisions concernées
- 1.2. Intitulé du projet
- 1.3 . Type de projet (activités liées à un thème, réalisation d'un produit, d'un service, d'un ensemble de tâches professionnelles, mise en œuvre d'un chantier, autre...).
- 1.4. Disciplines et spécialités concernées (générales, professionnelles, documentaliste, intervenants extérieurs...). Le documentaliste est-il associé à la définition et à l'élaboration du PPCP ? Fait-on appel à des intervenants extérieurs : à la classe ? au lycée ?
- 1.5. Nombre de PPCP par professeur
- 1.6. L'équilibre entre enseignement général et professionnel est-il assuré ?
- 1.7. Partenariat avec une association, une entreprise...
- 1.8. Durée du projet, justification de ce choix

2. Préparation du projet :

- 2.1. Justification du choix du projet.
- 2.2. Identification des objectifs et des compétences visées ? Recours aux référentiels ?
- 2.3. Qui est à l'origine du projet ?
- 2.4. Qui pilote le projet ?
- 2.5. Les élèves ont-ils été consultés ? Informés ? Selon quelles modalités ?
- 2.6. Y a-t-il un responsable chargé de l'organisation et de la coordination des PPCP dans le lycée ?
- 2.7. Quel est le rôle, dans les PPCP, du chef de travaux ou du coordinateur tertiaire ?
- 2.8. A quel moment le projet a-t-il été défini ? Projet reconduit, modifié ou nouveau ?

3. Moyens, formation et informations au service de la réalisation du projet :

- 3.1. Les moyens :
 - 3.1.1. Outils, matériels, ressources mobilisés.

3.1.2. Outils, matériels, ressources non disponibles et qui seraient nécessaires.

3.1.3. Modalités d'exploitation des TICE

3.2. La formation :

3.2.1. Actions de formation organisées à l'intention des professeurs (plan académique de formation, IUFM, inspecteurs territoriaux...), voire des inspecteurs

3.2.2. Intérêt, bénéfices de cette formation

3.3. L'information:

3.3.1. dispensée au niveau académique (groupe ressource, corps d'inspection...) : connaissance et pertinence de cette information.

3.3.2. dispensée au niveau national (Internet, brochures, circulaires...) : connaissance et pertinence de cette information.

4. Mise en œuvre du projet.

4.1. Les proviseurs ont-ils reçu des conseils, des recommandations au niveau académique pour la mise en place des PPCP ?

4.2. Modalités d'organisation des horaires.

4.2.1. Structure de l'emploi du temps consacré au PPCP (choix d'organisation temporelle, mode d'utilisation de ces heures, part d'initiative laissée aux enseignants dans la gestion des heures PPCP...). Les choix retenus cette année sont-ils les mêmes que l'an dernier ? Pourquoi ?

4.2.2. Date du début de la mise en œuvre prévue, et effective.

4.2.3. Date prévue de la fin du projet

4.2.4. Les interventions des professeurs dans le PPCP sont-elles programmées dans un document connu, approuvé du proviseur ?

4.3. Les groupes PPCP sont-ils identiques aux groupes-classes ? Comment sont-ils constitués ?

4.4. Articulation avec les stages ou PFE ?

4.5. Articulation avec les classes à projet artistique et culturel ?

4.6. Articulation avec l'ECJS ?

4.7. Articulation avec l'aide individualisée ?

4.8. Où se déroule le projet ? Au sein du lycée (salles spécialisées ?) Hors du lycée ?
Existence de conventions pour d'éventuels déplacements hors du lycée ?

5. Evaluation des effets du projet :

5.1. Objectifs attendus (méthodologie, autonomie, créativité, travail en équipe...)

5.2. Mise en place d'une évaluation des effets du projet ?

5.3. Mise en place d'une évaluation des connaissances et compétences acquises par les élèves à travers les PPCP ?

5.4. Liens éventuels avec le contrôle en cours de formation ?

5.5 Valorisation interne ou externe du travail des élèves en PPCP

6. La perception du projet par ses acteurs :

6.1. Difficultés rencontrées :

Par l'équipe de direction.

Par les professeurs.

Par les élèves.

6.2. Bénéfices observés au moment de la visite, pour les élèves (savoirs, savoir-faire, maturation du projet professionnel, comportement, dans les disciplines concernées, dans les disciplines non directement concernées par les PPCP), pour les professeurs (nouvelles méthodes de travail...) et pour le lycée : image de l'établissement, relations avec les entreprises :

Selon l'équipe de direction.

Selon les professeurs.

Selon les élèves.

7. Le point de vue de l'équipe d'évaluation :

Observations générales
Recommandations

II. L'ECJS

1. L'ECJS a-t-elle été mis en place pendant l'année 2000-2001, à titre expérimental ?
2. Les professeurs ont-ils été consultés sur les programmes d'ECJS ?
3. Quels sont les enseignements et les professeurs concernés par l'ECJS (français, histoire-géographie, économie et droit, VSP, documentaliste...) ? Y a-t-il un travail d'équipe ?
4. Cet enseignement fait-il appel à des intervenants extérieurs ?
5. Est-il lié au projet d'établissement ?
6. Comment cet enseignement est-il inscrit dans l'emploi du temps (rythme hebdomadaire, regroupements horaires...) ? Y a-t-il prélèvement sur les enseignements disciplinaires ?
7. Comment cet enseignement est-il organisé (dédoublement de classe...) ?
8. Quels sont les thèmes et les notions retenus (en BEP, en bac pro) ? Pourquoi ?
9. Quelles sont les entrées dans les programmes (en BEP, en bac pro) ?
10. Quelles formes cet enseignement revêt-il (débat, cours, enquête, organisation d'activités spécifiques...) ? Existe-t-il un projet ou des démarches visant à une bonne maîtrise par les élèves de la ressource informationnelle (éducation à la ressource et à sa critique, aller-retour entre ressources et débat, rôle du CDI) ?
11. Quels liens avec les TICE ?
12. Comment cet enseignement est-il évalué ?
13. De quelles informations (documents nationaux ou académiques, internet) et de quelles formations (nationales, académiques) les professeurs disposent-ils, pour mettre en place cet enseignement ?
14. Quelles représentations les professeurs ont-ils de l'ECJS ?
15. Quelles représentations les élèves en ont-ils ?
16. Difficultés observées :
 - par les professeurs
 - par les élèves.
17. Bénéfices observés (dans l'acquisition des programmes, l'expression orale, l'éducation à la citoyenneté, les comportements) :
 - par les professeurs
 - par les élèves.
18. Le point de vue de l'équipe d'évaluation
 - Observations générales
 - Recommandations

Annexe 2

Composition du groupe de pilotage

	<i>Discipline ou Spécialité</i>
Michel AUBLIN	Sciences et techniques industrielles
Jean-Claude BILLIET	Economie-gestion
Françoise CŒUR	STI - Arts appliqués
Gisèle DESSIEUX	Histoire-géographie
Nicole FERRIER	Lettres
Mireille GOLASZEWSKI	Langues vivantes (anglais)
Michel LEROY	Lettres
Paul-Emile MARTIN	Sciences physiques et chimiques
Jean-Louis PIEDNOIR	Mathématiques
Raymond RIQUIER	Etablissements et vie scolaire
Jacques THIERRY	Economie-gestion

Annexe 3

Liste des sigles et abréviations employés

BEP	Brevet d'études professionnelles
BOEN	Bulletin officiel de l'éducation nationale
CAP	Certificat d'aptitudes professionnelles
CCF	Contrôle en cours de formation
CDI	Centre de documentation et d'information
DAET	Délégué académique pour l'enseignement technique
DEPAT	Direction des personnels d'administration, techniques et d'encadrement
DES	Direction de l'enseignement supérieur
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DHG	Dotation horaire globale
ECJS	Education civique, juridique et sociale
EPS	Education physique et sportive
HSE	Heure supplémentaire effective (par opposition à HSA, Heure supplémentaire annuelle)
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IEN-IET	Inspecteur de l'éducation nationale et de l'enseignement technique
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LP	Lycée professionnel
PAC	Projet artistique et culturel
PAE	Projet d'action éducative
PFE	Période de formation en entreprise
PPCP	Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel
STI	Sciences et techniques industrielles
TZR	Titulaire sur zone de remplacement.
VSP	Vie sociale et professionnelle