

Inspection générale de l'Éducation nationale

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

Mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et de la Vie Associative



Suivi de la mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique

Février 2011

IGEN

Catherine Moisan, coordonnatrice

Anne Armand

Geneviève Gaillard

Ghislaine Matringe

Jean Michel Paguet

Xavier Sorbe

Dominique Taraud

IGAENR

Jean-François Cuisinier, coordonnateur

Pierre Antonmattei

Alain-Marie Bassy

Marc Buissart

Roger-François Gauthier

Anne-Marie Grosmaire

Michel Roignot

Christian Bigaut, IGAENR, Annie Lhéréty et Alain Séré, IGEN ont également participé aux travaux.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 1 |
| 1. Favoriser une orientation progressive, permettre la découverte de nouvelles disciplines : la place des enseignements d'exploration | 2 |
| 1.1. Des possibilités importantes de choix pour les élèves mais des écarts significatifs entre lycées | 2 |
| 1.1.1. Une offre large mais fortement imprégnée de l'identité des établissements | 2 |
| 1.1.2. Des stratégies académiques hétérogènes pour Sciences de l'ingénieur (SI) et Création et innovation technologiques (CIT)..... | 3 |
| 1.1.3. Une offre différenciée d'enseignements d'exploration et d'options en langues et arts..... | 4 |
| 1.1.4. Des profils de lycée | 4 |
| 1.1.5. Peu de complémentarité organisée entre les établissements | 5 |
| 1.2. La prise en compte du concept d'exploration dans le choix des élèves | 5 |
| 1.2.1. Une information partielle et tardive..... | 5 |
| 1.2.2. Un choix fortement dépendant des objectifs de poursuite d'études en première | 6 |
| 1.2.3. Les enseignements de technologie : de l'exploration à la prédétermination organisée | 7 |
| 1.3. Les principaux constats sur les choix des élèves..... | 7 |
| 1.3.1. Une proportion contrastée mais particulièrement marquée dans certaines académies d'élèves avec trois enseignements d'exploration..... | 7 |
| 1.3.2. Deux enseignements d'économie pour près de 10 % des jeunes dans certaines académies..... | 8 |
| 1.3.3. Méthodes et pratiques scientifiques (MPS) un choix privilégié par les élèves et les familles mais des écarts entre académies selon le poids donné à sciences et laboratoire (SL)..... | 8 |
| 1.3.4. Sciences de l'ingénieur (SI) / Création et innovation technologiques (CIT): un impact difficile à apprécier | 9 |
| 1.4. Des interrogations sur la mise en place des enseignements d'exploration..... | 9 |
| 1.4.1. L'organisation des divisions | 9 |
| 1.4.2. Le rôle de l'enseignement d'économie obligatoire | 10 |
| 1.4.3. Les poursuites d'études : de la difficulté d'assumer le concept d'exploration | 10 |
| 1.4.4. La question de l'évaluation..... | 11 |
| 1.5. La perception des élèves : une vision un peu floue et contrastée mais souvent positive..... | 11 |
| 1.6. Conclusions et préconisations | 13 |

2. Accompagner les lycéens vers la réussite, mieux adapter le lycée à son époque : les modifications induites par la réforme dans la culture et les pratiques professionnelles des enseignants 14

2.1. Les professeurs de lycée au début de l'application de la réforme : déstabilisation, angoisse et innovation réelle 14

2.2. Un premier « facteur clef » de déstabilisation et d'innovation : moins de cadres, plus de liberté..... 15

2.2.1. *Les enseignements d'exploration : faire partager ses passions et développer une démarche de projet* 15

2.2.2. *Des difficultés pour l'accompagnement personnalisé..... 17*

2.2.3. *Le point de vue des élèves..... 17*

2.3. Second « facteur clef » : concilier la culture et l'approche disciplinaire avec l'interdisciplinarité et la « méthodologie »..... 18

2.3.1. *Les enseignements d'exploration : de l'approche réellement pluridisciplinaire à la dominance d'une discipline..... 18*

2.3.2. *La méthodologie dans l'accompagnement personnalisé..... 19*

2.4. Troisième « facteur clef » : différenciation, personnalisation 21

2.4.1. *Les malentendus de l'individualisation..... 21*

2.4.2. *Le tutorat..... 22*

2.4.3. *Prendre en compte les besoins des élèves..... 22*

2.4.4. *Comment connaître ces besoins : le diagnostic 22*

2.4.5. *La « posture » de l'enseignant..... 23*

2.4.6. *Comment faire pour tous les élèves ?..... 23*

2.5. Quatrième « facteur clef » : la construction des compétences et l'évaluation 24

2.5.1. *Des formes d'évaluation hétérogènes, place de la notation..... 24*

2.5.2. *Le point de vue des élèves..... 25*

2.5.3. *Les langues vivantes..... 25*

2.6. Le projet culturel, l'ouverture vers l'extérieur et la vie lycéenne..... 26

2.6.1. *Le projet culturel..... 26*

2.6.2. *La vie lycéenne..... 26*

2.7. Conclusions et préconisations 26

3. Organisation du temps et des groupes, les conditions de la réussite dans les lycées..... 27

3.1. La classe, les groupes 28

3.1.1. *L'unité de la classe fait place à la multiplication des groupes dans la majorité des lycées 28*

3.1.2. *D'autres lycées ont résolument maintenu le groupe classe pour les nouvelles activités 29*

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 3.1.3. | <i>La composition des classes de seconde</i> | 29 |
| 3.2. | Le temps et l'espace | 30 |
| 3.2.1. | <i>La construction de l'emploi du temps</i> | 30 |
| 3.2.2. | <i>La souplesse et le rythme annuels</i> | 31 |
| 3.2.3. | <i>Du point de vue des élèves</i> | 31 |
| 3.2.4. | <i>Des questions qui restent en suspens</i> | 32 |
| 3.3. | Les choix de répartition des moyens dans les lycées | 32 |
| 3.3.1. | <i>Une priorité pour les secondes à la rentrée 2010</i> | 32 |
| 3.3.2. | <i>La répartition des 10 heures, un enjeu conflictuel entre les enseignants</i> | 33 |
| 3.3.3. | <i>Les choix des lycées pour cette répartition</i> | 33 |
| 3.3.4. | <i>La rentrée 2011</i> | 34 |
| 3.4. | Les ressources humaines | 35 |
| 3.4.1. | <i>Heures postes, HSA et HSE</i> | 35 |
| 3.4.2. | <i>Des enseignants volontaires ou désignés ?</i> | 35 |
| 3.4.3. | <i>Le nouveau métier des professeurs principaux</i> | 36 |
| 3.5. | Conclusions et préconisations | 36 |
| 4. | Le pilotage de la réforme | 37 |
| 4.1. | Le pilotage des établissements | 37 |
| 4.1.1. | <i>La perception du pilotage académique</i> | 37 |
| 4.1.2. | <i>Les stratégies des chefs d'établissement : dialogue et négociation</i> | 38 |
| 4.1.3. | <i>Le rôle des proviseurs adjoints</i> | 39 |
| 4.1.4. | <i>Le rôle croissant des conseils pédagogiques</i> | 39 |
| 4.2. | Le pilotage académique : Une approche pragmatique dans le respect de l'autonomie des lycées | 40 |
| 4.2.1. | <i>Un équilibre difficile à trouver entre l'approche par les moyens et l'approche qualitative</i> | 40 |
| 4.2.2. | <i>Le choix de la souplesse et du pragmatisme</i> | 42 |
| 4.2.3. | <i>L'accompagnement des IA-IPR en cours de construction</i> | 42 |
| 4.2.4. | <i>La nécessité d'une évaluation des effets de la réforme</i> | 43 |
| 4.3. | Conclusions et préconisations | 44 |
| | Conclusion | 44 |
| | ANNEXES | 47 |

Introduction

Dans le cadre du programme de travail des inspections générales pour la présente année, ce rapport rend compte des principaux constats effectués par les inspecteurs généraux participant à la mission de suivi de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique conduite de novembre 2010 à janvier 2011.

Cette mission a été menée sur un échantillon de sept académies : Amiens, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Dijon, Poitiers, Toulouse et Versailles. Elle a pris la forme d'entretiens avec les autorités académiques et de visites, d'une journée en moyenne, de 36 lycées (dont la liste figure en annexe 3), au sein desquels les inspecteurs ont eu des échanges avec les équipes de direction, les équipes pédagogiques, les élèves et ont observé des séances d'enseignement d'exploration et d'accompagnement personnalisé.

L'objectif de la mission était d'examiner comment la réforme se met en place, et les premiers enseignements que l'on peut en tirer pour son accompagnement et la préparation de la rentrée 2011. Les constats qui en résultent doivent tenir compte du contexte de la mise en place de la réforme : la rapidité de son application, l'ampleur et la complexité des changements attendus et les responsabilités nouvelles données aux acteurs locaux.

Conformément au protocole de mission (figurant en annexe 4), les investigations ont porté sur les enjeux majeurs de la réforme : comment se mettent en place et fonctionnent les enseignements d'exploration ? Comment les lycées se sont-ils appropriés leurs responsabilités pour le choix des grilles horaires, l'utilisation de la DGH et notamment des heures dont la répartition est laissée à leur initiative ? Comment se met en place l'accompagnement personnalisé ? Comment évoluent les modes de pilotage et de fonctionnement des établissements ?

Au terme de cette phase d'observation qui, il faut le souligner, est intervenue très tôt dans l'année scolaire, le rapport dresse des premiers constats qui montrent que la réforme est en marche et qu'elle a déjà des effets importants sur le fonctionnement du système, en particulier dans les lycées eux-mêmes. Dans ce contexte, sans viser à l'exhaustivité, les inspecteurs généraux ont fait le choix de faire ressortir les points les plus saillants de leurs observations en s'efforçant de faire apparaître ce qui semble constituer des facteurs déterminants pour sa réussite.

Dans cet esprit, le rapport aborde successivement quatre enjeux de la réforme :

- quelle place ont pris les enseignements d'exploration au regard des objectifs qui leur sont assignés compte tenu de l'organisation de l'offre et des conditions de choix des élèves ?
- quels sont les effets des nouveaux enjeux pédagogiques introduits par la réforme sur la culture et les pratiques professionnelles des enseignants ?
- quelles sont les modifications induites sur l'organisation des enseignements par l'autonomie plus grande donnée aux établissements ? Quels sont les choix effectués du point de vue des groupes, du temps, de l'utilisation des moyens ?
- comment le pilotage du système prend-il en compte à tous les niveaux la plus grande autonomie des établissements ?

1. Favoriser une orientation progressive, permettre la découverte de nouvelles disciplines : la place des enseignements d'exploration

Le rôle des enseignements d'exploration (EE), introduits par la réforme dans la nouvelle seconde, est « de faire découvrir aux élèves des enseignements caractéristiques des séries qu'ils seront amenés à choisir à la fin de la seconde sans que leur suivi ne conditionne l'accès à un parcours particulier » (arrêté du 27 janvier 2010).

Un premier constat peut être dressé de la répartition des enseignements suivis par les élèves et de la perception que ceux-ci en ont au regard de ces objectifs. Il faut d'abord analyser les choix qui ont été effectués en amont sur l'organisation de l'offre d'enseignements qui leur ont été proposés et les conditions de leur choix.

1.1. Des possibilités importantes de choix pour les élèves mais des écarts significatifs entre lycées

L'organisation de l'offre d'enseignements d'exploration (parmi lesquels certains peuvent aussi être pris en option dans les conditions rappelées en annexe 1) est un premier élément déterminant de la mise en place de la réforme. Dans plus de quatre lycées sur cinq, les élèves se sont vu offrir un choix de plus de cinq enseignements d'exploration : 38 lycées sur 39 à Poitiers, 58 sur 70 à Bordeaux. L'écart entre les lycées qui ont l'offre la plus importante (en particulier les lycées de grande taille) et ceux qui offrent moins de cinq enseignements est néanmoins conséquent et concerne dans certaines académies presque un lycée sur cinq (annexe 2 tableau 1).

1.1.1. Une offre large mais fortement imprégnée de l'identité des établissements

La volonté académique d'offrir la palette la plus large possible de choix aux élèves, associée au choix politique de préserver dans la mesure du possible la configuration des formations des établissements, s'est traduite par l'implantation dans quasiment tous les lycées de Sciences économiques et sociales (SES) et Méthodes et pratiques scientifiques (MPS) et dans une grande majorité d'entre eux de Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) et Littérature et Société (LS), les choix de répartition entre les enseignements d'exploration s'effectuant en interne.

Ces données sont confirmées par l'échantillon des 36 lycées visités :

- tous proposent Sciences économiques et sociales (SES) et Méthodes et pratiques scientifiques (MPS) ;
- 34 proposent Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) ;
- 32 proposent Littérature et société (LS) ;

Dans cette première étape de mise en œuvre, la stratégie des établissements a été plutôt de conforter leur identité en proposant une offre conforme à leurs spécialités et à leur image. Les brochures de l'ONISEP, établissant la correspondance entre les enseignements de détermination existant jusqu'en 2009 et les enseignements d'exploration offerts à partir de septembre 2010, illustrent ce phénomène.

Certains établissements se sont sentis menacés par l'hypothèse d'ouverture d'un enseignement d'exploration dans un établissement voisin qui ne disposait pas auparavant des enseignements de détermination correspondants : c'est le cas de beaucoup de lycées technologiques industriels, souvent en perte d'effectif depuis plusieurs années. Ceux-ci attendent de la réforme en cours une inversion de tendance et sont sceptiques sur la possibilité d'accueillir en première des élèves qui auraient suivi l'enseignement d'exploration Sciences de l'ingénieur (SI) ou Création et innovation technologiques (CIT) dans un autre lycée, même général.

D'autres, à l'inverse, sont peu favorables à l'ouverture chez eux d'enseignements ne correspondant pas à leur image auprès des familles : cas de refus de PFEG, conduisant à imposer SES comme l'enseignement d'exploration obligatoire ; cas de refus d'implantation d'enseignements d'exploration technologiques ou remettant en cause l'équilibre de la structure de leurs formations (prééminence de l'enseignement d'exploration santé et social en raison de la présence de la voie Sciences et technologie de la santé et du social (ST2S) dans l'établissement).

Le choix affiché généralement par les recteurs de reconduire globalement la carte antérieure des lycées a néanmoins été modulé dans certaines académies, en particulier par les stratégies d'implantation des nouveaux enseignements de Sciences et laboratoire (SL), de Sciences de l'ingénieur (SI) et de Création et innovation technologiques (CIT) : c'est le cas notamment dans l'académie de Versailles où PFEG, LS et MPS n'ont pas été offerts dans tous les lycées et où à l'inverse SL l'a été dans une proportion identique aux trois autres.

L'élargissement du spectre de l'offre dans certains lycées (mécaniquement par les enseignements d'exploration d'économie et par LS mais surtout par SL, SI, CIT), accompagné d'un manque de complémentarité avec les lycées du même bassin (qu'on ne peut que regretter), a eu pour effet de typer encore davantage les établissements qui tiennent à maintenir en l'état leur offre (pour des raisons souvent compréhensibles), sans que l'on puisse anticiper les effets de cette situation sur les flux de passage aux prochaines rentrées. Ainsi, comme le montre notre échantillon, plusieurs lycées technologiques industriels ne proposent pas LS pour rester « en cohérence avec leur spécialisation ». Dans un ou deux autres lycées du même profil, le choix de LS s'est effectué par défaut ; dans quelques cas, le groupe initialement prévu n'a pas été ouvert faute de candidats.

1.1.2. Des stratégies académiques hétérogènes pour Sciences de l'ingénieur (SI) et Création et innovation technologiques (CIT)

L'offre de SI et CIT a été selon les académies soit élargie à des lycées généraux (avec l'implantation de l'un des deux enseignements, plutôt SI), soit ciblée sur les lycées à dominante technologique (avec le plus souvent l'offre de SI et CIT).

Dans le premier groupe d'académies (Amiens, Dijon, Poitiers et Versailles), un lycée sur deux au moins propose SI, CIT ou les deux. L'offre s'appuie sur les lycées déjà dotés de la filière STI mais aussi sur l'ouverture de ces enseignements dans des lycées généraux. Ainsi, à Versailles, sur 131 lycées, 70 offrent des enseignements d'exploration technologiques industriels et parmi eux 28 ne comportent pas de formation STI en première.

Au contraire, à Clermont-Ferrand et, moins significativement, à Bordeaux et Toulouse, la proportion de lycées qui proposent ces enseignements est moindre car l'offre SI/CIT s'appuie exclusivement ou principalement sur des lycées proposant des filières STI. Dans ces académies, le recteur a fait le choix dans un premier temps (avec une inflexion prévue dès la rentrée 2011 notamment à Toulouse) de développer les effectifs de STI à partir des pôles technologiques existants : ainsi, à Bordeaux, sur 27 lycées qui proposent au moins un enseignement de technologie industrielle, figurent 21 LGTI et 6 lycées généraux offrant SI.

On constate donc des stratégies fortement différenciées, dont les recteurs devront tirer les conséquences en première, soit en prolongeant l'offre de SI (ou de CIT) par l'ouverture d'une première STI2D, soit dans la logique de l'exploration en laissant le choix aux élèves de s'orienter vers S dans l'établissement ou de changer de lycée pour entrer en STI2D.

1.1.3. Une offre différenciée d'enseignements d'exploration et d'options en langues et arts

Au sein de l'échantillon, enseignements et options confondus, l'offre des lycées en arts et langues varie de zéro à dix. Ceci explique en grande partie l'amplitude de l'écart entre l'offre des lycées les plus généreux (plus de dix possibilités) et l'offre de ceux les moins dotés (moins de cinq).

Face, en outre, à la complexité de la structure des enseignements et des options dans le domaine artistique et linguistique, les lycées ont adopté des attitudes différentes. Certains ont opté pour une simplification en ne distinguant plus enseignement d'exploration et option : les élèves qui ont choisi ces domaines ont alors tous 3 heures hebdomadaires d'arts, de latin ou de grec ; d'autres ont conservé la différence et l'on peut même rencontrer des élèves qui suivent arts visuels à 1,5 heure et arts plastiques à 3 heures. Certains lycées ont considéré que la LV3 était un second enseignement d'exploration à 3 heures et les élèves qui l'ont choisi ne suivent pas d'autres enseignements d'exploration (à part, bien sûr, le premier enseignement d'exploration obligatoire) d'autres, plus nombreux, ont considéré qu'il s'agissait d'une option et qu'elle s'ajoutait à deux enseignements d'exploration

1.1.4. Des profils de lycée

Si l'on élargit l'analyse à l'ensemble de l'offre, hors premier enseignement d'exploration, (options comprises et en tenant compte du nombre de LV3), on voit se dégager des profils de lycées très différents :

- Soit par la diversité et l'importance de l'offre :
 - des lycées à « offre faible » où la totalité de l'offre ne dépasse pas 3 à 4 enseignements d'exploration ou options : par exemple, un lycée général propose

MPS, LS et une LV3 et un lycée technologique industriel offre MPS, SI, CIT et une option artistique ;

- des lycées à « offre étendue » qui dépasse 10 enseignements d’exploration ou options, avec, pour l’essentiel, une offre très diversifiée en langues (par exemple un lycée offre MPS, SL, LS, arts du son, patrimoine, chinois, italien, russe et latin, grec, musique et EPS en options) et en arts (un autre lycée offre MPS, SL, LS, 1 LV3, 4 options artistiques, latin et EPS).
- Soit par sa structuration :
 - des lycées dont l’offre est forte en enseignements d’exploration « nouveaux » : par exemple, un lycée offre MPS, SL, LS, SI, CIT, Biotechnologie et en option latin et EPS.
 - des lycées dont l’offre est ciblée sur leur dominante historique et prédéterminante : par exemple, un LGTI propose MPS, SI et CIT, ainsi que EPS en option.

1.1.5. Peu de complémentarité organisée entre les établissements

La mission a rencontré peu de cas où un élève est autorisé à suivre un enseignement d’exploration dans un établissement auquel il n’appartient pas. La logique de mise en réseau des établissements ne s’est pas mise en place. On mentionnera donc comme une exception cette cité scolaire au sein de laquelle les trois lycées présents sur le même site ont mutualisé leurs ressources pour offrir le maximum de choix. À l’inverse, on citera le cas de deux lycées très proches l’un de l’autre dans une ville de taille moyenne qui réunissent à eux deux toute l’offre possible d’enseignements d’exploration et d’options (l’un avec tous les enseignements d’exploration scientifiques, technologiques et LS mais pas de LV3 ni d’options ; l’autre avec MPS, LS, 1 LV3, 3 enseignements d’exploration artistiques et 2 options latin et grec). Ils affirment tous les deux leur « identité » mais il n’est pas question de partager les élèves ni les enseignants. Il est clair que, dans ce cas, la seconde est fortement déterminée.

1.2. La prise en compte du concept d’exploration dans le choix des élèves

1.2.1. Une information partielle et tardive

Les élèves estiment avoir été informés trop tardivement et insuffisamment pour effectuer un choix rationnel. D’une manière générale, l’information a été assez rudimentaire au niveau de la fin de troisième : dans la plupart des cas, les élèves n’ont disposé pour arrêter leurs choix que de la brochure ONISEP, les professeurs principaux de collège paraissant peu enclins (sans doute en raison d’une information insuffisante) à guider pertinemment les élèves et les familles dans leurs choix d’enseignements d’exploration et d’options. Les élèves les mieux informés l’ont été par les professeurs du lycée qui se sont déplacés dans leur collège ou lors des journées Portes ouvertes. On constate que les sites internet de lycées se sont adaptés inégalement à la nouvelle donne : certains présentent de façon claire les finalités des nouveaux enseignements d’exploration ; certains n’ont pas été actualisés ; certains sont muets.

1.2.2. *Un choix fortement dépendant des objectifs de poursuite d'études en première*

Selon les propos des élèves eux mêmes, les choix d'enseignements d'exploration se sont effectués majoritairement en fonction du lien supposé avec la filière vers laquelle l'élève souhaite s'orienter. Les responsables de l'orientation confirment le fait que les familles sont toujours dans la stratégie de « trouver la meilleure combinaison possible permettant d'accéder à la classe désirée : MPS ouvre sur tout et en tout cas sur S ; LS semble pris avec des choix plus ouverts vers L mais aussi, assez largement, vers ES.

Les motivations des élèves ont obéi à des logiques multiples, parfois combinées, en fonction de :

- la poursuite en classe de 1^{ère} ;
- la personnalité de tel ou tel enseignant ;
- l'image attractive d'une discipline nouvelle que l'on veut mieux connaître ;
- de nouvelles méthodes d'enseignement (intérêt signalé pour les enquêtes scientifiques).

Les goûts personnels semblent avoir faiblement présidé aux choix. La peur de l'inconnu – on repère ce que l'on croit déjà connaître plus ou moins – et surtout les ambitions en matière d'orientation en première ont été les critères les plus déterminants : « on voulait savoir ce qu'il fallait prendre pour aller en S », confessent certains. Dès lors, il suffisait de choisir n'importe quel enseignement d'exploration scientifique.

Parfois, l'information officielle a « aidé » les élèves à faire ce choix.

À titre d'exemple, dans un lycée comportant des formations générales, industrielles et tertiaires, la présentation a distingué les élèves qui pouvaient avoir déjà un choix en tête des autres élèves.

Extrait du site du lycée

« Quel que soit ton choix, tu peux accéder à toutes les séries du Baccalauréat après décision du conseil de classe de seconde.

- J'ai déjà une idée des études que je souhaite poursuivre, voici des exemples de choix cohérents

| | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|----|--------------------------------|----|--|
| Filière scientifique | SES et MPS | ou | SES et SI | | |
| Filière économique et sociale | SES et Littérature et société | ou | SES ou PFEG | | |
| Filière littéraire | SES et Littérature et société | | | | |
| Filière Tertiaire | PFEG et SES | ou | PFEG et Littérature et société | | |
| Filière Industrielle | PFEG et SI | ou | PFEG et CIT | ou | PFEG et SI et CIT (en 3 ^{ème} enseignement d'exploration) |

- Je n'ai pas d'idée de poursuite d'étude, alors toutes les combinaisons sont envisageables puisque les enseignements d'exploration ne sont pas déterminants pour l'orientation en 1^{ère} ».

1.2.3. Les enseignements de technologie : de l'exploration à la prédétermination organisée

Dans les lycées sans formation technologique en première et terminale où a été ouvert néanmoins un enseignement de SI, CIT, SL, santé et social ou biotechnologies, l'accent a été mis, pour attirer les élèves, sur la découverte des contenus de ces enseignements dans la perspective d'études scientifiques (S, S-SI, STI, STL, ST2S).

Les lycées d'enseignement général et technologique, en particulier les LEGT industriels dont les effectifs sont en diminution depuis plusieurs années, ont particulièrement soigné leur information dans une logique de prédétermination : le but est certes d'explorer les contenus mais l'attractivité de SI et CIT vise explicitement à constituer le vivier des premières S-SI et surtout STI2D. Ainsi, dans un lycée qui propose uniquement des formations conduisant aux bacs S-SI et STI, des couplages des enseignements d'exploration ont été offerts aux élèves sous la forme « d'une solution dite polyvalente » (MPS-SI) et « d'une solution dite gagnante » (SI-CIT) « afin de préparer à un cursus de formation vers le métier d'ingénieur. Le site internet du lycée présente clairement ces possibilités et leur finalité. Cette démarche a eu un impact réel, puisque l'effectif de seconde a augmenté, à l'inverse de la tendance de ces dernières années. Les enseignements d'exploration de SI et CIT jouent ici de fait un rôle d'enseignement de détermination.

1.3. Les principaux constats sur les choix des élèves

Compte tenu de la palette d'enseignements proposée et bien que l'offre n'ait pas été élaborée en fonction de la demande des élèves, qui ont pour la plupart choisi le lycée en fonction de sa proximité ou de son image, cette offre a permis de satisfaire, en règle générale, les demandes de la très grande majorité des élèves sauf dans les enseignements contingentés par l'académie (SI/CIT/SL/SS/Biot, CAT, langues vivantes 3, latin, grec). Il n'y a pas eu de problème majeur d'affectation, seulement quelques difficultés ponctuelles nécessitant des ajustements, ce qui, compte tenu de l'envergure de l'opération, est plutôt satisfaisant.

1.3.1. Une proportion contrastée mais particulièrement marquée dans certaines académies d'élèves avec trois enseignements d'exploration

La proportion d'élèves suivant trois enseignements d'exploration dans le cadre dérogatoire (annexe 2 tableau 2) est très inégale (entre 2 % et 5 % dans cinq académies mais 7 % à Amiens et 12 % à Bordeaux) : si on l'analyse au regard de la répartition globale des choix des élèves, on observe une corrélation avec la forte proportion de jeunes suivant les deux enseignements d'économie et les deux enseignements d'exploration SI/CIT. C'est le cas de l'académie de Bordeaux. À titre illustratif, dans un lycée comportant des formations technologiques STI/STL/ST2S, 44 % des élèves de seconde bénéficient de 3 enseignements d'exploration (SES-CIT-SI, PFEG-CIT-SI, SES-BIO-SL, SES-BIO-SS).

1.3.2. Deux enseignements d'économie pour près de 10 % des jeunes dans certaines académies

Plus de quatre élèves sur cinq ont choisi SES mais une proportion importante suit les deux enseignements d'économie (annexe 2 tableau 3) : seulement 2 % à Dijon et 4 % à Versailles mais plus de 7 % dans les cinq autres académies et près d'un élève sur 10 à Amiens, Bordeaux et Toulouse. Dans les lycées visités, il s'avère que certains élèves ont pris l'autre enseignement d'économie comme deuxième enseignement d'exploration ; d'autres l'ont choisi en plus de SI ou CIT.

À l'inverse, dans quelques établissements, à profil général (sans filière STG), les élèves n'ont pas eu le choix, l'enseignement de SES étant imposé comme le seul enseignement d'exploration d'économie.

Le choix des deux enseignements d'économie par une telle proportion de jeunes, en particulier lorsqu'il est exclusif de tout autre, ne leur permet pas de découvrir de nouvelles disciplines.

1.3.3. Méthodes et pratiques scientifiques (MPS) un choix privilégié par les élèves et les familles mais des écarts entre académies selon le poids donné à sciences et laboratoire (SL)

En dehors de SES, les élèves ont partout choisi en plus grand nombre MPS. La première raison de ce choix est que MPS est, avec SES, le seul enseignement d'exploration offert dans tous les établissements des sept académies. Interrogés, les élèves évoquent la curiosité liée à l'interdisciplinarité de cet enseignement mais surtout la perspective de s'orienter en S ou SES. Beaucoup d'interlocuteurs (personnels de direction, enseignants) y voient la volonté d'une majorité des familles de se laisser la possibilité de poursuivre dans la série S.

On constate néanmoins que le poids de MPS varie de façon importante, de l'ordre de dix points, entre académies (de 24 % à 37 %). Cet écart semble lié au développement très inégal de SL : globalement une forte proportion d'élèves a choisi MPS ou SL (autour de 40 % ou un peu moins, exception faite de Poitiers qui se situe en dessous), mais la répartition des choix entre les deux enseignements est très contrastée.

Ces écarts semblent liés à la place que l'académie a voulu donner à SL : implantation quasi exclusive dans les lycées dotées de filières STL (Bordeaux, Clermont-Ferrand) ou implantations supplémentaires dans d'autres lycées (Amiens, Poitiers, Versailles). Dans ce contexte, la demande des familles a été forte partout mais, compte tenu des différences de logique d'offre, le poids de SL, qui atteint 12 % à 15 % dans la moitié des académies de l'échantillon, se situe entre 3 % et 6 % dans l'autre moitié.

Ce constat appelle l'attention sur le rôle que l'on veut donner à SL : antichambre de la série STL rénovée ou élément de découverte des pratiques scientifiques au même titre que MPS ? La question n'est pas neutre pour l'orientation en fin de seconde : si une partie des élèves ayant choisi SL souhaite poursuivre en STL en première, est-il prévu de le permettre au sein du même lycée et, plus généralement, l'offre académique sera-t-elle suffisante ?

On constate d'ailleurs que les académies qui ont peu développé SL en 2010 ont l'intention de le faire à la rentrée 2011.

1.3.4. *Sciences de l'ingénieur (SI) / Création et innovation technologiques (CIT): un impact difficile à apprécier*

Le choix des élèves a été largement déterminé par l'offre de formation :

- dans certaines académies les élèves ont eu la possibilité de prendre un seul des deux enseignements d'exploration dans des LGTI mais aussi dans d'autres lycées (par exemple dans l'académie de Poitiers, les quatre lycées de l'échantillon proposent systématiquement soit SI, soit CIT). La proportion d'élèves ayant choisi les deux enseignements dans les académies d'Amiens, Clermont-Ferrand, Poitiers et Versailles est donc faible ;
- ailleurs, ils ont été incités à prendre les deux enseignements d'exploration au sein des LGT industriels existants. À Bordeaux, sur 2 500 élèves ayant pris SI, 1 550 ont pris CIT et la quasi-totalité des élèves ayant pris CIT ont pris SI. De ce fait, 9 % des élèves de seconde suivent les deux enseignements.

Si l'on compare le nombre d'élèves suivant au moins SI ou CIT cette année à celui qui a suivi ISI ou ISP en 2009, on constate une légère régression en proportion. Plusieurs visites de lycées ont fait apparaître au contraire une inversion de tendance à l'entrée en seconde dans des LGTI, il est donc difficile de porter une appréciation sur le sens de ces évolutions.

1.4. Des interrogations sur la mise en place des enseignements d'exploration

1.4.1. *L'organisation des divisions*

Sans que cette pratique soit générale, les divisions de seconde ont été très souvent constituées en prenant en compte les enseignements d'exploration choisis par les élèves. Cela ne contribue pas à marquer la différence entre « enseignements de détermination » et « enseignements d'exploration ». Cette organisation a eu notamment pour effet de colorer des classes en fonction de profils, voire de conduire à des irréversibilités. Dans un lycée visité, de l'avis des professeurs, les classes sont de niveaux très différents, une classe section européenne avec enseignement d'exploration SL est considérée comme excellente, une autre avec SES et PFEG est faible et les difficultés comportementales sont fréquentes. À la question, « les enseignements du tronc commun sont-ils identiques dans ces deux classes ? », un professeur a répondu : « un élève de la classe SES avec un enseignement d'exploration PFEG qui voudrait aller en première S serait en difficulté ». L'équipe de direction est consciente des limites de cette coloration et envisage déjà des ajustements pour l'année prochaine.

Exemple de constitution des dix divisions de seconde d'un lycée polyvalent : sept divisions homogènes (trois PFEG/ CIT/SI ; deux SES/MPS ; deux SES/SI), deux divisions regroupant les PFEG /SES avec MPS ou LS et une division hétérogène SES/MPS et LS.

1.4.2. Le rôle de l'enseignement d'économie obligatoire

Le rôle de l'enseignement d'exploration en économie n'est pas toujours compris, Les élèves ont souvent dit qu'il est paradoxal d'avoir rendu obligatoire un enseignement d'exploration. Cela a pour effet de réduire à une les possibilités de choix réel d'un enseignement d'exploration. En outre, les enseignements de SES et de PFEG sont vécus comme nettement différents du reste des enseignements d'exploration : cours le plus souvent en classe entière, souvent sous une forme magistrale. Tous ces caractères rapprochent ces enseignements d'exploration d'un enseignement obligatoire du tronc commun. Dans un lycée de l'échantillon, cette attitude a conduit à rendre l'enseignement économique facultatif pour les élèves qui choisissent deux enseignements d'exploration technologiques. Ce choix qui ne respecte pas les dispositions réglementaires pose la question des limites de l'autonomie donnée aux établissements.

1.4.3. Les poursuites d'études : de la difficulté d'assumer le concept d'exploration

Certains choix d'implantation d'enseignements d'exploration en 2010 suscitent de la part des élèves et des enseignants des interrogations sur le devenir de ces élèves en première dès la rentrée 2011.

Parmi les interrogations les plus fréquentes il y a d'abord celles d'élèves accueillis dans un enseignement d'exploration en plus grand nombre qu'il n'y a de places d'accueil en première dans « la filière correspondante » au sein de l'établissement, même si, dans l'esprit de la réforme, leur choix ne leur donne aucun droit à accéder à une première prédéterminée. Ce point inquiète néanmoins nos interlocuteurs. Pour illustrer ce propos, citons l'exemple de ce lycée où 134 élèves ont choisi l'enseignement d'exploration SS, alors que la capacité d'accueil est de 70 élèves dans le lycée en ST2S. Des situations similaires sont observables pour des élèves ayant choisi SL et visant STL en première dans l'établissement. On peut imaginer qu'une partie des élèves s'orientera vers S mais, pour ceux qui voudront faire STL, s'il n'y a pas de procédure d'affectation académique, c'est l'EPL qui choisira, ce qui risque de créer des frustrations qui joueront au détriment de l'avenir des enseignements d'exploration dans ces établissements. Cette problématique existe aussi pour des demandes de poursuite d'études en 1^{ère} des élèves de création culture design et d'arts du son.

Des questionnements ont émergé aussi sur l'obligation de proposer un enseignement d'économie. Dans un établissement l'équipe de direction s'interroge sur le fait que 90 élèves ont choisi SES alors que le lycée ne propose pas la série ES. Dès lors, les membres de l'équipe mesurent deux risques : le manque d'intérêt d'un enseignement qui ne sera suivi d'aucune orientation et la migration des élèves vers le lycée voisin qui propose cette filière.

D'autres interrogations portent sur le devenir des élèves accueillis en SI ou CIT dans un lycée sans formation STI en première et terminale et qui désireraient s'orienter dans cette série : la question de l'éventualité pour eux de quitter leur lycée en fin de seconde si l'académie n'y ouvre pas de première STI, pour aller dans un lycée qui en dispose, semble une question

théorique, tant les établissements sont dans une logique de conservation de leurs élèves et les élèves dans une logique de maintien dans leur lycée. Pourtant, c'est une question clé, tant du point de vue général de la fluidité des parcours que de la réalisation de l'objectif d'augmentation des effectifs de cette filière. Ce constat vaut pour les autres filières technologiques, ST2S et à un degré moindre STL. Elle contraint les recteurs à mettre en place des capacités d'accueil en STI2D en première, sauf à faire de SI et CIT un vivier pour la seule série S.

L'idée selon laquelle l'élève doit faire toute sa scolarité de second cycle dans le même établissement (particulièrement vivace en milieu rural et lorsqu'il n'y a qu'un seul lycée de proximité) continue à prévaloir dans l'inconscient collectif, ce qui ôte une partie de son sens aux « explorations » de la classe de seconde, et contraint le plus souvent l'établissement à offrir une « suite d'études » logique à ses enseignements d'exploration, ce qui n'est pas envisageable dans beaucoup de cas, compte tenu du contexte budgétaire et de la concurrence entre les lycées.

1.4.4. La question de l'évaluation

L'évaluation des enseignements d'exploration suscite beaucoup de questions chez les élèves et les enseignants. Cette question, traitée au chapitre suivant du point de vue des pratiques pédagogiques, est évoquée aussi sous l'angle de l'orientation. Quel sera l'apport des enseignements d'exploration dans les demandes des élèves et dans les décisions des conseils de classe ? De fait, les enseignements d'exploration seront-ils pris en compte d'une façon ou d'une autre dans les procédures d'orientation ou d'affectation ? La réponse à cette question n'est claire ni pour les enseignants ni pour les élèves.

1.5. La perception des élèves : une vision un peu floue et contrastée mais souvent positive

Les élèves ont une perception contrastée du rôle et de l'intérêt des enseignements d'exploration. Pour résumer, ils n'ont pas le sentiment que les enseignements d'exploration vont modifier les conditions de construction de leur parcours mais la conception de plusieurs d'entre eux (MPS, LS notamment) les intéresse souvent. Cette perception résulte de plusieurs éléments : ce qui a leur été dit sur les enseignements d'exploration en amont, les conditions dans lesquelles ils ont effectué leur choix, évoqués plus haut mais aussi le contenu des séances d'enseignement d'exploration.

Ils ont une vision un peu floue de ce dispositif et envisagent les enseignements d'exploration, pour la plupart d'entre eux, comme des options préfigurant leur futur choix d'orientation : MPS pour faire un bac scientifique, LS pour un bac L, etc. Au-delà, ils portent une appréciation plutôt positive sur ce qui leur est proposé : le travail en petits groupes de projet leur apprend à réfléchir et à étudier autrement.

Une partie des élèves a compris le rôle attendu des enseignements d'exploration comme un complément lié à une ou deux disciplines, mais également un enseignement permettant de définir un projet scolaire. Ils sont apparemment satisfaits des nouvelles méthodes employées

lorsqu'elles leur laissent une plus grande autonomie et une part plus importante de travail personnel qu'ils organisent en toute liberté. Certains évoquent aussi un lien plus étroit avec l'enseignant.

D'autres, qui affirment avoir fait leur choix dans une logique « utilitaire », se montrent sceptiques sur l'intérêt des enseignements d'exploration. Ces derniers leur ont été présentés comme des options qui influenceront leur orientation ultérieure et ils regrettent souvent l'absence de pratique, le fait qu'il y ait trop de théorie et qu'ils ne sont appelés à faire que des exposés. Enfin, ils déplorent l'absence d'approfondissement des matières suivies. Ils sont nombreux, alors, à regretter une « perte de temps », « des enseignants qui hésitent et ne sont pas au point ». Ils se plaignent également de n'être pas assez encadrés et de devoir rechercher de l'information sans être aidés. Les redoublants constatent une nette diminution des heures consacrées à ces enseignements d'exploration.

Deux entretiens avec des groupes d'élèves de seconde

Premier entretien

« Ce qu'ils en pensent » : un exemple représentatif de réactions des élèves

L'appréciation est globalement positive, du moins pour LS, SL et MPS. La plupart se plaisent à reconnaître l'intérêt culturel de ce qui leur est proposé. « C'est intéressant, on apprend plein de choses » (LS). « On va plus loin qu'en cours » (LS). « C'est une autre façon de réfléchir » (LS). « C'est autre chose que le cours et ça nous aide à comprendre le cours » (MPS). « C'est bien, on utilise à chaque fois les deux matières » (MPS). « On manipule plein des choses, c'est bien » (MPS). Mais ce sentiment favorable a des limites étroites. Pour beaucoup, les enseignements d'exploration ne modifient pas le rapport traditionnel au savoir et leur finalité exacte reste imprécise : « Après, est-ce que ça va servir ? » ; « L'année prochaine, ça servira pas à grand-chose ! ». La question de l'évaluation, faute d'une information satisfaisante de la part des professeurs, reste l'objet de fantasmes divers, et plus encore la relation entre l'évaluation des enseignements d'exploration et l'évaluation dans les disciplines. On souhaite une note dans le bulletin, « parce que c'est ça qui compte ». Bref, on s'amuse bien, c'est intéressant, mais est-ce aussi important que le reste ?

Deuxième entretien

Sentiment d'une nouveauté appliquée dans la précipitation

Perception d'un « ajout » dont on ne perçoit pas l'utilité : « trop de leçons », « on se lève tôt, on rentre tard pour rien... on ajoute 3 heures pour rien » (les barrettes enseignements d'exploration sont en début ou en fin de journée).

Regret des options par tous ... redoublants ou non.

MPS : satisfaction des élèves, appréciant les expériences proposées, l'exposé final et l'auto évaluation proposée à chaque séance est appréciée.

SI : « beaucoup d'interactivité, intéressant, mais il y a beaucoup de questions auxquelles le prof n'a pas de réponse »

CIT : évolution des objets au cours du temps, intéressant mais petite déception car « on n'apprend que des choses de la vie courante. Pas assez technique, on n'entre pas assez dans les détails ».

CAA : Déception par rapport à une attente de formation en dessin remplacée par du cinéma d'animation avec un enseignant d'audiovisuel qui fera cela toute l'année... Regret d'un manque d'information au collège. « C'est sympa, agréable mais je ne m'attendais pas à cela ».

La position particulière des enseignements d'exploration à caractère économique est mal perçue par beaucoup d'élèves :

- soit, ils veulent « faire de l'économie » et ils regrettent un enseignement réduit en durée ;
- soit, ils ne sont pas intéressés par l'économie et subissent un enseignement en classe entière, jugé peu interactif.

Les enseignants proposent souvent un enseignement magistral essentiellement centré sur des notions, sans avoir toujours la possibilité d'utiliser les TICE et de donner une dimension plus attractive à l'enseignement dispensé. Le ressenti des élèves est positif lorsque les professeurs abordent l'économie à partir de situations ancrées dans l'environnement de la classe et qu'ils cherchent à impliquer les élèves dans une démarche de projet consistant à découvrir les aspects économiques de situations ou de thèmes d'actualité. L'enseignement d'exploration prend alors tout son sens en permettant aux élèves d'accéder tout à la fois à une culture économique et à une compréhension de leur environnement.

1.6. Conclusions et préconisations

L'effort cumulé des services académiques, des équipes de direction et des enseignants a permis de mettre en place dans des conditions satisfaisantes les nouveaux enseignements d'exploration.

Pour un ensemble de raisons qui ont été évoquées (attachement des lycées à leur identité et des lycéens à leur établissement ; concurrence entre lycées et difficultés à organiser une offre selon une logique de territoire, pratiques d'orientation) les enseignements d'exploration ont du mal à se démarquer d'une logique de prédétermination et il est difficile d'apprécier quel sera leur impact sur l'accès aux différentes filières de première.

De plus, comme on l'a vu, l'offre dans les classes de seconde résulte d'un mélange entre des enseignements vraiment nouveaux et tournés vers l'exploration et d'autres qui existaient déjà et qu'il est difficile de différencier des anciennes options de détermination. Il en résulte des problèmes de lisibilité et de déséquilibre entre l'offre des lycées.

En revanche, et les propos des élèves le soulignent, la logique de découverte de nouvelles disciplines qui a été assignée aux enseignements d'exploration prend forme, avec une ampleur inégale en fonction des enseignements et des établissements, mais suffisamment pour susciter l'intérêt ou les interrogations de beaucoup d'entre eux.

À ce stade d'observation de la mise en place de la réforme, quelques préconisations apparaissent nécessaires pour conforter l'évolution en cours :

- l'information sur les finalités et les contenus des enseignements d'exploration doit être renforcée en amont auprès des principaux, des professeurs principaux et des élèves de 3^{ème}, selon des modalités diverses (réunions d'informations organisées par l'académie ; journées d'information au collège et portes ouvertes au lycée avec enseignants et élèves) ;

- les objectifs et les critères de constitution de l’offre académique ont besoin d’être précisés et expliqués, notamment aux chefs d’établissement. Dans ce contexte, la recherche d’une meilleure complémentarité de l’offre des établissements dans une logique de réseau devrait être davantage développée. S’agissant des enseignements d’exploration du bloc scientifique et technologique une information spécifique apparaît nécessaire pour montrer que chacun d’entre eux contribue à un même ensemble de filières scientifiques et technologiques que l’on souhaite développer. Dans ce cadre, émerge un besoin de rapprocher – sans les uniformiser pour tenir compte de l’histoire et des spécificités des territoires académiques – les stratégies académiques de développement des enseignements d’exploration SI et CIT au regard des objectifs de la mise en place de la filière STI2D ;
- les insatisfactions de nombreux acteurs sur le positionnement des enseignements d’économie et leurs modalités de mise en place devraient donner lieu à une réflexion spécifique. Répondre à ces interrogations dans le cadre de la configuration qui a été retenue pour l’organisation générale des enseignements d’exploration, demandera de l’information en direction des élèves et des enseignants. La mission recommande en tout état de cause que le choix par les élèves de deux enseignements d’économie reste exceptionnel ;
- une mise au point doit être faite sur le rôle des enseignements d’exploration dans l’orientation en fin de seconde ;
- une réflexion sera nécessaire enfin sur le rôle dans le dispositif des enseignements d’exploration stricts et ceux qui de statut souvent optionnel sont d’une autre nature.

2. Accompagner les lycéens vers la réussite, mieux adapter le lycée à son époque : les modifications induites par la réforme dans la culture et les pratiques professionnelles des enseignants

2.1. Les professeurs de lycée au début de l’application de la réforme : déstabilisation, angoisse et innovation réelle

Les observations menées ont été réalisées en novembre et en décembre, au tout début de la mise en œuvre de cette première année de réforme. Les hésitations, les tâtonnements, la perplexité et parfois le désarroi des équipes pédagogiques sont le signe d’évolutions en cours. Ces évolutions touchent le cœur de la culture et des pratiques professionnelles des enseignants de lycée. Les entretiens menés avec les équipes pédagogiques (plus de 350 enseignants rencontrés) et les séances observées (plus de 130 en enseignements d’exploration et en accompagnement personnalisé) permettent de caractériser trois types de réaction, aucune n’étant indifférente :

- ceux qui restent opposés, qui restent sur la « défense du territoire » et contre la « diminution des horaires de cours », qui pensent que les élèves doivent s’adapter au lycée et à son modèle dominant, que la réforme se limite à des activités « occupationnelles ». Ce discours peut être présent dans un groupe, il est beaucoup plus minoritaire à titre individuel ou dans la pratique réelle. Cependant il s’agit d’une attitude qui est encore majoritaire dans certains lycées ;
- ceux qui adhèrent à la réforme, qui montrent un désir d’avancer mais qui restent perplexes sur les nouveaux modes d’enseignement. Ils participent volontiers aux enseignements d’exploration où ils peuvent s’appuyer sur des repères : ancrage disciplinaire, pistes d’activités dans les textes, ou même, passion à faire partager. Ils se disent très démunis et inquiets pour mettre en œuvre l’accompagnement personnalisé (absence de contenus prédéfinis, groupes d’élèves aux besoins très différents) ;
- ceux qui construisent projets et démarches avec une réelle créativité pédagogique. Ce sont le plus souvent des enseignants qui avaient déjà une expérience du travail d’équipe et de la pédagogie de projet. Ils soulignent leur satisfaction devant cette plus grande liberté. Mais ces innovateurs connaissent aussi le doute et demandent fortement un accompagnement.

Ces premiers mois d’application de la réforme montrent donc un impact important sur les pratiques pédagogiques, que celui-ci se manifeste par un désarroi ou par une innovation. Plusieurs « facteurs clefs » méritent d’être détaillés.

2.2. Un premier « facteur clef » de déstabilisation et d’innovation : moins de cadres, plus de liberté

La réforme ouvre des « espaces » pédagogiques où la liberté des enseignants peut pleinement s’exercer : pas de programmes, pas d’examens, très peu de choses prédéfinies. Il convient de distinguer les enseignements d’exploration où des pistes d’activités existent et l’accompagnement personnalisé où rien n’est prédéfini du point de vue des professeurs.

2.2.1. *Les enseignements d’exploration : faire partager ses passions et développer une démarche de projet*

Dans les enseignements d’exploration, les professeurs s’emparent de cette liberté pour multiplier les supports pédagogiques de nature différente, pour faire partager leurs passions aux élèves : par exemple en littérature et société le film « Valse avec Bachir », en PFEG le film « The social network ». Les documents ressource d’EDUSCOL ont souvent servi de modèle de départ et la référence aux TPE est fréquente.

Les professeurs intervenant dans les nouveaux enseignements d’exploration ont souvent intégré une démarche de projet ; beaucoup ont saisi l’opportunité offerte pour donner goût aux élèves et travailler sur la motivation, l’orientation et les compétences. Les conditions matérielles sont alors adaptées à cet enseignement, le CDI est utilisé, tout comme les salles de TP. Les enseignants expriment de différentes manières leur intérêt : certains affirment leur

satisfaction d'avoir les moyens de conduire des démarches qu'ils veulent avant tout formatives, organisées autour des compétences ; d'autres cherchent à mettre en valeur auprès des élèves les synergies entre les disciplines, entre les cours et les enseignements d'exploration. D'autres se félicitent des réactions positives des élèves et de l'incidence favorable des enseignements d'exploration sur leur comportement individuel et collectif. « Les élèves travaillent plus facilement par plaisir ».

Dans quelques lycées, la « prise de liberté » est allée jusqu'à inventer des enseignements d'exploration non répertoriés. On peut citer par exemple la « cartographie » avec un professeur de mathématiques et un professeur d'histoire-géographie, ou un projet « Informatique-Économie-Développement » qui vise à faire découvrir les métiers de l'informatique aux élèves.

Cependant, si des professeurs ont parfaitement compris l'opportunité offerte pour donner goût aux élèves et travailler sur leur motivation, d'autres ne voient pas la différence par rapport à un enseignement traditionnel. Les difficultés matérielles sont souvent invoquées pour justifier le maintien de pratiques pédagogiques classiques. « Comment travailler avec les structures et faire autrement ? Aller au CDI pose déjà problème ». Peu de professeurs utilisent les TICE dans ces enseignements et la capacité d'accueil du CDI semble parfois insuffisante pour construire un véritable travail. La collaboration avec les professeurs documentalistes s'avère très inégale. Elle se limite trop souvent à un rôle d'accueil au CDI et non à une participation active à la démarche pédagogique qu'appellerait pourtant l'évolution des CDI vers le concept de « *Learning Center* ».

La découverte des métiers liés aux enseignements d'exploration pose elle aussi problème, faute de moyens pour rémunérer des professionnels extérieurs. Les ressources diffusées au niveau national ne sont pas toujours connues, elles ont été découvertes ou rendues accessibles tardivement. Le travail sur l'orientation et la définition du parcours n'est pas encore abordé. L'exploration n'est donc pas toujours au rendez-vous et des séances en sciences ou en technologie reposent sur des logiques d'apprentissage où, certes les élèves sont en activité, mais où la démarche d'investigation n'a pas toujours sa place.

On a pu observer des séances de SL où le résultat de l'expérience figure au début du protocole d'expérimentation (température de fusion par exemple), les élèves ne sont pas en situation de recherche, certains recopient le protocole, la plupart ne voient pas l'intérêt de l'expérience. À l'inverse, dans certaines séances, les élèves découvrent réellement des phénomènes physiques ou chimiques, se posent des questions, ils explorent. Les séances de CIT, entièrement basées sur des études de cas d'innovations technologiques sont particulièrement intéressantes à cet égard. Lors d'une séance de CIT, deux groupes de neuf élèves travaillent simultanément autour d'un même objet, le skateboard. L'un des groupes effectue des mesures en atelier et des recherches sur ordinateur dans la logique d'une présentation (rédaction, caractéristiques de l'innovation technologique, compte rendu numérique). L'autre groupe, à l'extérieur, « passe à l'acte » : les élèves doivent faire un trajet sur des skateboards de trois générations technologiques différentes et mesurer le temps écoulé.

Une exception fréquente est à signaler concernant le premier enseignement d'exploration économique (surtout SES) où l'on assiste souvent à un cours classique, reposant sur un

programme, démarche justifiée par l'horaire et l'absence de dédoublement. En SES, le statut d'enseignement d'exploration n'est souvent pas accepté. Cette discipline, qui n'est pas enseignée au collège, entretient une représentation spécifique de son statut au lycée. Les professeurs et les élèves s'interrogent alors sur la nature d'exploration de cet enseignement.

2.2.2. Des difficultés pour l'accompagnement personnalisé

La situation est totalement différente en ce qui concerne l'accompagnement personnalisé. On constate une très grande difficulté dans cette « prise de liberté ». On voit souvent resurgir les approches classiques de séances d'exercice sur le mode du soutien en mathématiques. L'absence de contenus prédéfinis déstabilise fortement les enseignants et l'on s'aperçoit que la « liberté pédagogique », si souvent revendiquée et mise en avant, a bien du mal à se réaliser. Le plus frappant concerne la difficulté à se débarrasser de la « pression » du temps : lors d'une séquence, le professeur ne laisse jamais le temps aux élèves de chercher la réponse à la question posée comme si la séquence devait répondre à un déroulement et à un programme prédéfini.

Dans un lycée, les enseignants s'inquiètent sur la mise en cause de l'égalité entre élèves si chaque équipe définit ses propres modalités d'accompagnement personnalisé. Ce souci d'égalité apparaît également lorsque, dans un groupe, des élèves semblent bénéficier beaucoup plus que d'autres de cet accompagnement. Ce point est très révélateur : les professeurs ne se posent pas tous cette question lorsqu'ils font un cours magistral.

D'une façon générale, les enseignants s'interrogent sur la conformité de ce qu'ils tentent de faire, un petit nombre seulement (parmi les plus innovateurs) commence à se poser la question de l'efficacité et non pas de la conformité. Les besoins exprimés en termes de formation et d'accompagnement sont alors très différents. « On ne veut pas faire du bricolage, il faut se fixer un objectif et avoir confiance en soi ».

2.2.3. Le point de vue des élèves

Les élèves ressentent cette déstabilisation : « les profs sont un peu perdus » ; « ils ne savaient pas nous conseiller car ils ne connaissaient pas la réforme » ; « nous sommes la génération crash-test ». Mais beaucoup apprécient les séances d'enseignements d'exploration : « on voit plus grand que notre cahier » ; « c'est autre chose que le cours qui nous aide à comprendre le cours », notamment le caractère expérimental des séquences de MPS. La présentation du thème MPS « Enquêtes policières » a rencontré un grand succès auprès des élèves qui ont parfois été déçus en s'imaginant qu'ils allaient vivre la série « Les experts ». Ils soulignent le fait que « SES est un cours comme un autre ».

En revanche, ils expriment souvent une déception concernant l'accompagnement personnalisé. « La personnalisation n'existe pas, c'est un cours de plus avec des choses qu'on n'a jamais vues avant » ; « c'est un objet non identifié ».

2.3. Second « facteur clef » : concilier la culture et l'approche disciplinaire avec l'interdisciplinarité et la « méthodologie »

L'identité professionnelle des professeurs de lycée repose avant tout sur la discipline qu'ils enseignent. Cette identité doit maintenant s'adapter à des approches interdisciplinaires, notamment dans les enseignements d'exploration, et aux travaux sur la méthodologie en accompagnement personnalisé des élèves.

2.3.1. *Les enseignements d'exploration : de l'approche réellement pluridisciplinaire à la dominance d'une discipline*

Dans les enseignements d'exploration, cette interdisciplinarité (ou son absence) peut prendre plusieurs formes :

- **une véritable approche pluridisciplinaire autour d'un projet où chaque discipline va apporter ses méthodes, ses contenus.** Ceci est plus fréquent en MPS, ou en LS. Par exemple, un enseignement d'exploration MPS mené par trois enseignants (mathématiques, SPC et SVT) part d'un montage vidéo représentant un accident de la route avec un camion citerne rempli de carburant. À partir de là, les élèves sont répartis par groupes et par domaines pour traiter de différents aspects en lien avec les trois disciplines (pollution, sécurité routière, effets de l'alcool sur l'organisme). Les élèves travaillent sur la rédaction d'un article et disposent d'une fiche de compétences remplie par les professeurs. L'équipe des enseignants est très solidaire et partage les objectifs. Les enseignants volontaires qui travaillent en « approches croisées » en sont satisfaits même s'ils constatent un travail important de préparation et une difficulté pour organiser la préparation collective alors que leurs plages de liberté ne coïncident pas.
- **une tentative de travail commun mais qui se résume à une juxtaposition d'approches disciplinaires sans liens entre elles ;** on constate alors un émiettement des séquences avec une frustration des enseignants sur le peu de temps attribué à chacun (8h dans l'année pour une discipline en MPS par exemple). On rencontre souvent ce cas à l'occasion du thème « investigation policière » en MPS : le professeur de mathématiques va réaliser à cette occasion des séances sur les « codes secrets » avec des compétences de combinatoire, ou des séances sur « comment déterminer l'emplacement de celui qui a commis le crime » à l'aide de géométrie descriptive. Mais le thème commun aux trois disciplines ne produit aucun croisement d'approches pour les élèves ;
- **des enseignements d'exploration conduits par un seul enseignant qui ouvre des fenêtres sur d'autres disciplines sans tout à fait oser et en regrettant l'absence d'autres collègues.** En LS par exemple, un professeur de français fait travailler les élèves à partir d'exposés sur des personnages historiques en cherchant à leur faire prendre conscience des différences entre les sources historiques et les sources de fiction (romans et films). Le regret de l'absence d'un professeur d'histoire-géographie est alors clairement exprimé ;

- **des enseignements d’exploration mono-disciplinaires**, notamment en économie, en SI en CIT, en SS où l’on s’aperçoit que, s’il n’y a qu’un enseignant qui intervient, les activités et les contenus pourraient faire appel à des entrées disciplinaires différentes. C’est le cas de CIT par exemple où l’innovation technologique comporte des aspects économiques et sociaux qui pourraient donner lieu à une collaboration fructueuse avec des enseignants de sciences économiques et sociales ou d’économie gestion. Le cas extrême concerne les LV3 et LCA où l’approche disciplinaire domine nettement ainsi que dans la plupart des enseignements d’exploration artistiques.

2.3.2. *La méthodologie dans l’accompagnement personnalisé*

En accompagnement personnalisé, l’observation des séquences de « méthodologie » s’avère particulièrement intéressante :

- **des séquences où l’enseignant fait travailler les élèves sur des compétences transversales** (prise de note, argumentation, expression orale) à partir des contenus disciplinaires qu’il maîtrise. Cette approche est de toute évidence le point de départ le plus intéressant et le plus favorable pour faire évoluer les pratiques. De nombreux enseignants s’en emparent et de multiples exemples peuvent être cités. Nous en retiendrons quatre qui illustrent ce que l’on peut appeler « un nouveau champ de pratiques pédagogiques au lycée », avec ses essais, ses réussites et ses échecs, comme toute nouveauté ;
- un professeur de mathématiques fait travailler un petit groupe d’élèves sur le vocabulaire des fonctions (dire la même chose de plusieurs façons différentes). Elle a conscience qu’une partie des difficultés en mathématiques sont des difficultés langagières et la séance est clairement centrée sur le développement de compétences transversales. Mais il n’est pas certain que le constat soit explicitement partagé avec le professeur de français et le constat n’est pas non plus explicité aux élèves ;
- deux groupes travaillent sur le paragraphe argumentatif, l’un avec un professeur de français, l’autre avec un professeur d’histoire-géographie. Les deux enseignants partagent le même objectif, mais l’un des groupes est « faible » et l’autre « fort ». Une question se pose alors : les élèves auront-ils l’occasion de transférer cette compétence d’une situation à l’autre ou bien les groupes vont ils rester figés ?
- un groupe travaille avec un professeur de langues, l’autre avec un professeur de SVT sur un thème commun : la lecture de consignes. Les supports sont de nature différente (texte littéraire et texte scientifique) et les compétences visées sont communes. L’étape suivante consisterait à mesurer les capacités de transfert d’une situation à l’autre et aussi, pourquoi pas, à l’étendre aux travaux pendant les cours ;
- à la suite d’une conférence remarquable assurée par un intervenant extérieur sur la colonisation, un travail est entrepris sur la prise note. Mais l’atelier se transforme en cours magistral assuré par le professeur au tableau ;

- **des séquences où le contenu et l'approche disciplinaire ont complètement disparu** (organiser son travail, orientation). Cette approche est beaucoup plus rare et souvent difficilement réussie. Le danger existe de la méthodologie « vide », ou même du cours magistral sur les méthodes de travail du lycéen, ou de séquences du type « coaching, gestion du stress ». Là encore, deux exemples illustrent les tentatives des enseignants.
 - Un professeur de sciences médico-sociales conduit un atelier consacré à la découverte progressive des métiers du secteur sanitaire et social. Les élèves cherchent des informations au CDI, rencontrent des professionnels, conduisent des enquêtes. Ils exposent ensuite leurs résultats à l'ensemble du groupe, ils sont très actifs et intéressés. Dans cet exemple, le professeur a gardé un « pied » dans son domaine.
 - Un groupe d'élèves travaille sur l'apprentissage d'une leçon à partir d'un questionnaire (quand, comment apprenez-vous une leçon, avec vingt situations qu'il faut classer en catégories à faire, à éviter, à ne surtout pas faire). Le travail est extrêmement sérieux et précis mais sa nature purement métacognitive est tellement élevée que l'on peut se demander si les élèves qui remplissent le questionnaire font un lien avec les leçons qu'ils vont apprendre le soir.

Les propos des élèves sur la question des méthodes de travail sont riches d'enseignement et pleins de bon sens : « Au collège, les profs dictent un résumé à la fin du cours, au lycée ils parlent et il faut que l'on écrive à toute vitesse sans savoir quoi noter » ; « l'accompagnement personnalisé est un objet non identifié ». Ils partent du constat que le passage en seconde est traumatique, comme s'il s'agissait d'un rituel, « la règle de la baisse d'au moins 4 points des notes est une loi ». En revanche, ils sont tout aussi « formatés » à l'entrée disciplinaire que leurs enseignants : « on travaille la prise de note en SVT, je ne vois pas le rapport » ; « on fait les espèces marines en voie de disparition en PFEG, c'est pas de l'économie ! ».

À propos de ces séances d'accompagnement fléchées « méthodologie », certains enseignants ont sans doute mal compris le discours de présentation de l'accompagnement personnalisé qui leur a été tenu. Leurs inspecteurs ont probablement, pour bien faire comprendre la nouveauté de ces heures, dit qu'il ne s'agissait pas d'un enseignement disciplinaire mais d'un enseignement de méthodologie. Du coup, les professeurs se sentent tenus de mettre leur discipline de côté pour s'intéresser à une « pure » méthodologie.

Le résultat observé témoigne de l'impasse d'une telle perspective : on ne peut enseigner abstraitement à raisonner, à écouter, à prendre des notes, à interroger, à apprendre, sans un ancrage disciplinaire. Il s'agit d'aider des élèves à maîtriser les opérations intellectuelles de l'univers scolaire, qui ne se maîtrisent pas en soi mais en situation. Les professeurs peuvent (et doivent) s'appuyer sur leur discipline (ce qu'ils connaissent le mieux) pour faire émerger les approches méthodologiques qui manquent à certains élèves. À eux de faire émerger, pendant et après le travail mené, la nature transdisciplinaire de ces approches, de la rendre explicite auprès des élèves.

Relire un cours de mathématiques pour voir à quels éléments précis se rattache un exercice à réaliser, prendre le temps de saisir tous les mots de la consigne, savoir identifier ce que l'on

doit faire, ce que l'on sait faire, ce dont on n'est pas certain, interroger un pair ou l'enseignant présent sur la pertinence de telle ou telle approche pour conduire le travail attendu, tout cela, qui vaut en mathématiques, vaut également en géographie, en SVT ou en français. C'est ce qu'il faut rendre clair aux élèves.

On a ainsi observé des séances d'accompagnement personnalisé centrées sur la méthodologie où était oubliée cette phase essentielle, la prise de conscience par les élèves de capacités transdisciplinaires. Des élèves interrogés à l'issue d'une séance consacrée à la méthodologie de la cartographie disaient avoir « fait de la cartographie » (ou « fait de la géographie ») et leurs camarades sortant d'une séance consacrée à la rédaction d'un article de presse à propos d'un événement littéraire du XIX^{ème} siècle disaient avoir « fait du français ». Seul l'observateur avait conscience que, dans les deux groupes, les mêmes tâches avaient été demandées, commentées, réalisées (recherche documentaire, élaboration d'un plan de travail, organisation des tâches, réflexion sur les modalités de communication visuelle, conduite d'un projet, etc.).

Si les enseignants diagnostiquent précisément ce qui, relevant de la méthodologie du travail scolaire, manque à tel et tel élève, chacun peut ensuite à partir de sa discipline construire des situations propres à développer les méthodes qui font défaut. À condition de jouer honnêtement la partie, et de permettre à un élève qui ne sait pas apprendre une leçon, ou organiser son travail, ou prendre des notes, de le faire dans un contexte disciplinaire donné, pour le transposer ensuite aux autres disciplines, et de ne pas profiter de l'heure d'accompagnement personnalisé pour « récupérer » du temps d'enseignement disciplinaire.

2.4. Troisième « facteur clef » : différenciation, personnalisation

Individualisation, différenciation, personnalisation, tous ces termes renvoient à un enseignement centré sur les apprentissages des élèves, sur leur mise en activité réelle, où le statut de l'erreur est différent, où la progression n'est pas la même pour tous. C'est sans doute le sujet qui pose le plus de problèmes aux professeurs de lycée mais qui donne aussi lieu aux innovations les plus intéressantes. Le point d'ancrage n'est plus le programme ou l'examen mais l'élève.

2.4.1. *Les malentendus de l'individualisation*

L'individualisation des apprentissages, du fait de l'élève, va porter sur le choix des enseignements d'exploration qu'il effectue lui-même. Ce choix ne s'exerce pas toujours pour l'accompagnement personnalisé : dans certains lycées, c'est l'élève qui s'auto-évalue et s'inscrit à l'atelier qui lui convient le mieux, dans d'autres c'est le professeur principal qui décide, dans d'autres enfin, les élèves sont répartis par ordre alphabétique. Les élèves souhaitent tous être acteur de leur choix et de leur auto-évaluation et se sentent pris en compte quand c'est le cas. Ce point apparaît comme un discriminant majeur dans les choix des équipes. Dans un lycée, toute l'organisation de l'accompagnement personnalisé repose sur le principe suivant : l'élève doit être acteur de sa formation. Les élèves s'inscrivent donc eux-mêmes sur un logiciel partagé pour participer aux différents ateliers. Ceci n'empêche pas le

professeur principal de réguler le dispositif, d'aiguiller les hésitants et d'aller chercher ceux qui « oublieraient de s'inscrire ».

Le mot individualisation a donné lieu à de multiples malentendus, notamment en référence aux cours particuliers. Le modèle de l'accompagnement personnalisé n'est pas celui du « répétiteur », sauf pour ceux qui pensent que l'on ne peut faire progresser les élèves en difficulté qu'en « répétant » sans arrêt la même chose, si possible dans un tête-à-tête avec l'élève.

2.4.2. *Le tutorat*

Le tutorat, qui suppose une individualisation, est encore à construire dans la majorité des lycées. Un exemple de réalisation commence dans un lycée observé avec neuf enseignants volontaires et le CPE ; ils prennent chacun en charge 5 élèves. Ils sont très investis et leurs remarques sont très pertinentes : qualité d'écoute, distinction entre élèves qui relèvent du tutorat et ceux qui n'en relèvent pas, risque d'aborder des sujets trop intimes, etc.

2.4.3. *Prendre en compte les besoins des élèves*

La prise en compte du besoin des élèves se fait surtout par la voie du soutien, avec une forte priorité aux mathématiques et au français. On garde souvent la nostalgie de « l'aide individualisée ». Il existe des séquences d'accompagnement personnalisé qui sont tout simplement des études surveillées ou de l'aide aux devoirs. Il arrive aussi que les ateliers d'accompagnement personnalisé se multiplient (de la maîtrise de la langue orale à la biochimie du vin, en passant par des séances de musculation avec rameurs dans un lycée où l'on est proche des « clubs ») et correspondent davantage à la volonté des professeurs de faire partager leurs passions qu'à la prise en compte des besoins des élèves. La différence est essentielle de ce point de vue entre enseignements d'exploration et accompagnement personnalisé : faire partager une passion peut être un excellent support pour permettre d'explorer mais l'accompagnement personnalisé répond avant tout aux besoins des élèves. Encore faut-il les connaître.

Les enseignants sont très partagés sur le fait d'accompagner pendant les séquences des élèves qu'ils ne connaissent pas.

Les élèves, dans la plupart des cas, ne ressentent pas de difficultés de ce point de vue : « le changement de prof peut être un avantage, quelle est l'utilité d'avoir le même prof qui referait le même cours ? » ; en revanche, ils soulignent souvent le fait que l'offre ne correspond pas à leurs besoins, allant même jusqu'à ajouter : « on s'occupe de ceux qui ont 10 pour qu'ils aient 14, mais pas de ceux qui ont 4 ».

2.4.4. *Comment connaître ces besoins : le diagnostic*

La question du diagnostic des besoins des élèves est majeure et mal résolue pour l'instant. En début d'année, les professeurs prennent les élèves « comme ils arrivent » et les répartissent en fin de trimestre en fonction de besoins mieux identifiés. La prise en compte du livret de

compétences du collège est encore inexistante et les tentatives de « fiches » transmises par les collèges n'ont pas abouti dans les lycées qui l'ont tenté.

Cependant, dans quelques lycées une phase de diagnostic existe. Il existe alors une tension entre cette phase d'accueil qui nécessite du temps et la mise en place de l'accompagnement qui doit se faire au plus tôt afin d'éviter que les difficultés ne s'enracinent.

Cependant, des exemples intéressants existent d'entretiens individuels avec les élèves en début d'année : un investissement lourd mais positivement reconnu par tous (enseignants et élèves) à condition toutefois que les informations recueillies soient réellement exploitées pour la constitution des groupes et la personnalisation de l'accompagnement.

Dans un lycée, les groupes d'élèves sont constitués sur la base des résultats au DNB et des indications fournies par les COP, des bilans individualisés sont ensuite effectués. Dans un autre lycée, les élèves changeront de groupe d'accompagnement personnalisé en janvier en fonction de leurs vœux et des informations recueillies au conseil de classe de décembre. Une séance observée, menée par le professeur principal, porte justement sur l'auto diagnostic de leurs forces et de leurs faiblesses par les élèves et de la traduction en besoins d'accompagnement. Dans un troisième lycée, l'équipe de direction a rédigé une série de fiches définissant des profils d'élèves à qui sont destinés l'aide méthodologique, le soutien en mathématiques ou en français, l'approfondissement, les études encadrées, le tutorat.

2.4.5. La « posture » de l'enseignant

L'observation des pratiques et surtout des élèves pendant les séances montre que la posture de l'enseignant en accompagnement personnalisé est déterminante pour la « personnalisation ». Cette posture est fondamentale en ce qui concerne l'attention aux démarches des élèves plutôt qu'au résultat final, à la bonne réponse. Dans certaines séances d'accompagnement personnalisé, on retrouve l'attitude classique qui consiste à quasiment souffler la réponse à l'élève qui n'a eu qu'une minute pour la trouver, sans lui faire expliciter son cheminement. L'effet est clair sur la mise en activité des élèves, il se centre sur la réaction de l'enseignant et non pas sur le sens de ce qu'il est en train de faire. *A contrario*, nous avons pu observer des séquences remarquables concernant la posture du professeur. Un professeur de français travaille à partir des copies des élèves sur le commentaire de texte. Le travail est précis, très rigoureux et patient sur la recherche des mots, sur les coupures de phrases. Tout vient des élèves et de leur lecture critique des copies. On ne passe à l'écrit qu'après avoir effectué des améliorations à l'oral et l'on voit les élèves corriger l'orthographe sans problème.

La posture est également très importante dans les enseignements d'exploration. Faire partager une passion, ouvrir les fenêtres, éveiller des curiosités suppose que les élèves soient actifs, en recherche, qu'ils produisent. Le dosage est alors savant entre le niveau d'exigence du contenu et l'adaptation aux élèves tels qu'ils sont.

2.4.6. Comment faire pour tous les élèves ?

Enfin, le fait que « tous les élèves » (contrairement à la rénovation des lycées professionnels) doivent bénéficier de l'accompagnement personnalisé pose de nombreux problèmes :

- problèmes d'ordre organisationnel pour la constitution des groupes réduits ;
- problèmes de priorité car, dans certains lycées ce ne sont pas ceux qui en ont le plus besoin qui bénéficient des actions efficaces ;
- problèmes d'ordre pédagogique. L'autonomie de l'élève constitue l'un des objectifs recherchés. Or, pour accéder à cette autonomie il faut nécessairement que l'élève se retrouve par moments réellement seul face à une tâche. Quelques lycées (peu nombreux) ont pris la décision de mettre certains élèves en « accompagnement personnalisé autonome », soit en CDI, soit chez eux avec internet. Cette dernière modalité est encore rare, qu'elle se situe au CDI ou ailleurs. L'utilisation des TICE peut pourtant être d'un apport précieux dans le cadre de travaux en autonomie.

Dans un lycée où la pression des familles et des élèves va dans le sens de l'approfondissement, la mise en place de l'accompagnement personnalisé peut faire courir le risque d'un retour en arrière pour les élèves les plus fragiles. Ils étaient auparavant extraits de leurs cours pendant un moment réduit, ils sont maintenant au sein d'un groupe plus important dans lequel ils n'ont que peu de place pour exprimer leurs difficultés.

2.5. Quatrième « facteur clef » : la construction des compétences et l'évaluation

Comme le dit un interlocuteur de la mission, les enseignants se sont « penchés sur les compétences à l'insu de leur plein gré » et tentent de procéder à des évaluations par compétences pour la plupart des enseignements d'exploration, à l'exception des SES où la notation classique semble majoritaire et des enseignements d'exploration souvent confondus avec des options.

Comme souvent, on entre dans les compétences par la fabrication de l'outil d'évaluation avant de s'interroger sur la démarche d'apprentissage elle-même, plus difficile à concevoir. Dans un enseignement de MPS, trois professeurs de disciplines différentes travaillent autour d'ateliers de radioprotection en partenariat avec le CEA et des experts étrangers qui viennent faire des conférences. Les enseignants ont réfléchi à la question de l'évaluation qui s'avère être un exercice difficile « du fait de l'estimation objective de la progression de l'élève dans ses apprentissages, une note ne reflète pas toujours la performance de l'élève et ses capacités à reconduire les acquis dans le temps ». L'équipe a donc essayé de formuler un ensemble de « grandes compétences » mises en jeu lors de la réalisation des projets.

2.5.1. Des formes d'évaluation hétérogènes, place de la notation

Mais l'évaluation a encore un caractère très hétérogène suivant les enseignants : grille de capacités et d'attitudes, avec ou sans note, avec ou sans appréciation. Le fait de ne pas noter perturbe encore les enseignants et l'évaluation par compétences constitue pour certains professeurs une révolution culturelle. Dans un lycée, certains enseignants notent les enseignements d'exploration et cette note figure sur le bulletin ; d'autres ne notent pas, alors que les élèves sont dans la même classe.

Une confusion apparaît souvent entre évaluation et notation. L'évaluation ne serait possible que par la notation, alors que l'évaluation est bien inhérente à la formation, à l'acquisition de connaissances et à la construction de compétences. On ne peut prétendre former si les acquis ou les difficultés des élèves ne sont pas mis en évidence, c'est-à-dire sans évaluation. Même lorsque les professeurs ont bien compris la possibilité de construire des compétences transversales, grâce à cet enseignement, et la possibilité d'évaluer sur des bases nouvelles, ils sont confrontés au poids des habitudes et à des modalités d'évaluation liées à une note.

Dans l'une des académies observées, une directive du recteur a interdit la notation chiffrée des enseignements d'exploration et a imposé une évaluation globale de fin d'année portant sur cinq compétences transversales.

2.5.2. *Le point de vue des élèves*

Les élèves ne comprennent pas toujours ce type d'évaluation : certains souhaiteraient une harmonisation de l'évaluation et le retour à la note : « la note, ça nous réveille plus ; les parents regardent la note ; en cours d'acquisition ne veut rien dire » ; d'autres estiment que « c'est mieux sans pression avec une appréciation d'ensemble ». Certains enseignants optent pour une note en plus de la grille de compétences, d'autres pour l'auto-évaluation. Un élève ajoute qu'« il y a parfois tellement de compétences qu'on ne sait plus où on en est ; une grille, ce n'est pas révélateur, cela n'a de sens que par rapport au contrôle lui-même ».

Dans un autre lycée, les avis sont partagés : un enseignement qui n'a pas de note « compte pour du beurre » aux yeux d'un élève ; pour un autre élève, « explorer, c'est ne pas avoir de contraintes » ; « la note stresse un élève dans son travail, alors qu'une grille d'évaluation, si elle est annoncée, ne pose pas de problème ».

2.5.3. *Les langues vivantes*

En langues vivantes, l'évaluation par compétences au lycée a été introduite avec la réforme antérieure du lycée et remise au goût du jour avec l'arrivée des groupes de compétences en 2001. Cependant, les élèves ne sont pas toujours répartis en groupes d'activités langagières (dits de « compétences »), souvent reportés après janvier. Par ailleurs, le travail par projet ferait oublier à des enseignants les contenus culturels du programme (cas d'un établissement). On peut même se demander si celui-ci est bien connu et quel statut il a pour l'enseignant en question.

Le conseil pédagogique, s'il s'est parfois interrogé sur l'évaluation des acquis des élèves ne fixe pas encore de protocole pour l'établissement. Le tronc commun semble obéir à d'autres considérations d'évaluation, alors que les enseignants sont les mêmes qu'en enseignement d'exploration ou en accompagnement personnalisé.

2.6. Le projet culturel, l'ouverture vers l'extérieur et la vie lycéenne

2.6.1. *Le projet culturel*

Les véritables projets culturels sont assez rares dans les lycées, même si les référents culture sont désignés. On trouve le plus souvent des projets liés aux enseignements artistiques.

Dans un lycée, des sorties sont organisées chaque semaine avec de petits groupes d'élèves (dans des musées artistiques et scientifiques). Il s'agit d'un travail très structuré, reposant sur un diagnostic pertinent, les élèves apprécient et en redemandent. Quatre enseignants mènent ce projet : deux d'anglais, un de français et un de technologie industrielle.

Un autre lycée a défini un parcours culturel pour chaque élève, avec une ouverture internationale. Les objectifs sont de donner à tous les élèves un égal accès à la culture, de remédier aux inégalités, de permettre une meilleure lisibilité de la politique culturelle.

Il semble, sans que nous puissions à ce stade en être certains, que les lycées qui ont construit de véritables projets culturels sont plus souvent ceux fréquentés par des populations d'élèves défavorisés ou bien des lycées technologique industriels plutôt que les lycées de centre ville à population plus favorisée. Tout se passe comme si l'ouverture culturelle des élèves n'était conçue qu'en terme de remédiation.

Cependant, de nombreux enseignements d'exploration sont l'occasion d'une ouverture vers l'extérieur, par des sorties ou par la venue d'intervenants extérieurs. Certains sont fortement ancrés dans le milieu local ou régional avec notamment l'apport des entreprises.

2.6.2. *La vie lycéenne*

On constate peu de modifications dans les lycées à cette rentrée concernant la vie lycéenne. Majoritairement, le CVL n'a pas été consulté sur les choix opérés. La rapidité de mise en œuvre n'a certes pas permis aux établissements de travailler sur tous les fronts mais les entretiens conduits avec les élèves montrent que ceux ci ont beaucoup de choses à dire sur leurs études et sur leurs conditions de réussite. Savoir les écouter sur ce sujet n'est pas encore une pratique courante dans les lycées et pourtant, les enseignants et les équipes de direction à qui nous avons fait part des remarques des élèves étaient surpris et intéressés par leur bon sens et leur pertinence.

2.7. Conclusions et préconisations

Du point de vue pédagogique, la réforme est en marche, même si les avancées sont inégales, si les réticences sont encore fortes et si l'inquiétude domine souvent. Cela signifie que les enseignants sont en train de s'en emparer et qu'ils avaient pour beaucoup d'entre eux conscience de la nécessité de transformer leurs pratiques.

Les observations de la mission se sont situées au tout début de la mise en place de la réforme et l'on voit clairement que de telles mutations professionnelles ne s'opèrent pas en quelques

mois. Il faut donc respecter cette durée nécessaire, permettre aux professeurs d'expérimenter, de faire eux aussi des erreurs, les rassurer.

Seuls les enseignants, et personne d'autre qu'eux, inventeront des méthodes pédagogiques efficaces pour faire réussir leurs élèves. Mais il faut d'urgence les accompagner dans ces transformations. Leurs besoins de formation (quelles qu'en soient les modalités : stages, mutualisation d'expériences, mise à disposition de ressources) découlent des points clefs que cette observation a permis de dégager :

- leur permettre d'exercer pleinement leur liberté pédagogique en se libérant des ancrages traditionnels ;
- aller vers des approches pluridisciplinaires sans pour autant abandonner leur compétence et leur identité première ;
- développer des outils permettant de diagnostiquer les besoins des élèves et de développer leurs compétences ;
- discerner et comprendre les démarches d'apprentissage des élèves ;
- mettre en place des dispositifs en réponse aux besoins des élèves ;
- sortir des éternels débats particulièrement vains qui opposent compétences et connaissances ou discipline et méthodologie.

Cependant, ces avancées sont extrêmement fragiles et des tensions existent qui peuvent entraver les changements amorcés et provoquer un retour au *statu quo*. Il peut suffire d'un rapport de force qui bascule dans un lycée à l'occasion de l'arrivée d'une DGH diminuée. La fatigue et les contradictions du système pèsent également beaucoup. Les professeurs vivent une transformation importante dans un temps très court et, au même moment, les programmes sont modifiés sans toujours aller dans le sens de ce qu'on leur demande en accompagnement personnalisé par exemple.

La déception des élèves, notamment en ce qui concerne l'accompagnement personnalisé qui ne répond pas à leurs besoins, doit être prise en compte rapidement. Il est regrettable qu'ils ne soient pas consultés plus souvent sur leurs études et les facteurs de leur réussite. Il est clair que tous les dispositifs gagnent en efficacité lorsque les élèves sont acteurs de leur formation.

Pour l'instant, et c'est sans doute normal, les évolutions des pratiques concernent les enseignements d'exploration et l'accompagnement personnalisé. Mais la réforme ne sera pas complète si rien ne bouge dans le reste des enseignements.

3. Organisation du temps et des groupes, les conditions de la réussite dans les lycées

Les lycées bénéficient avec cette réforme d'une marge d'autonomie qu'ils n'avaient jamais connue : il leur revient de répartir le quart de leur dotation horaire pour les divisions de seconde. Les enseignements d'exploration et surtout l'accompagnement personnalisé peuvent être organisés de façon très variable du point de vue des groupes comme du temps. Les lycées

ont donc la possibilité de construire une utilisation des moyens et des ressources humaines, une organisation du temps et des groupes qui correspond à leur projet et à leurs caractéristiques. Il leur faut évidemment tenir compte de multiples contraintes pour atteindre leurs objectifs : la réalité des locaux, la nécessité d'un consensus minimal et les impératifs de vie scolaire. L'équation est complexe et ce chapitre tente de décrire les choix opérés, les organisations choisies, d'analyser en quoi ils facilitent l'atteinte des objectifs de la réforme et de montrer leurs liens avec les options pédagogiques.

3.1. La classe, les groupes

3.1.1. L'unité de la classe fait place à la multiplication des groupes dans la majorité des lycées

Dans plus de la moitié des lycées visités, on voit apparaître la constitution de groupes d'élèves pour des séquences, ces groupes n'étant ni le groupe classe ni les demi groupes traditionnels d'élèves de la même classe. Il s'agit de l'organisation de « barrettes » où plusieurs classes sont alignées et où les élèves sont répartis dans des groupes divers. C'est le cas pour les langues vivantes, pour certains enseignements d'exploration et pour l'accompagnement personnalisé. C'est également le cas (mais ce n'est pas nouveau) pour les options ou les enseignements d'exploration tels que la LV3, le latin, le grec ou les options artistiques.

On trouve toute la palette d'organisation : depuis un « barretage » minimal ne concernant qu'une partie des LV et quelques enseignements d'exploration jusqu'au barretage maximal concernant la totalité de l'horaire de LV, tous les enseignements d'exploration et les options et l'accompagnement personnalisé. Dans ce cas, l'élève passe plus du tiers de son temps en dehors de son groupe (ou demi-groupe) classe. Dans un lycée de 11 divisions de 2^{nde}, le nombre de groupes différents d'élèves à gérer pendant une semaine s'élève à 160.

Le nombre de classes alignées peut varier de deux à la totalité (parfois 10 pour certaines activités), mais l'observation et les conclusions des proviseurs concernés montrent qu'au delà de 4, l'organisation devient trop complexe et tous, élèves et enseignants, sont perdus.

Le souhait d'une souplesse maximale, notamment pour l'accompagnement personnalisé ou pour les groupes de compétences en LV a même conduit plusieurs lycées à faire varier la constitution de ces groupes durant l'année (par périodes de 6 semaines par exemple). Ces cas extrêmes répondent clairement à l'objectif de « coller » au mieux aux besoins des élèves mais ils nécessitent une compétence technique avérée de l'équipe de direction pour organiser le temps et l'espace. Ils peuvent également poser de sérieux problèmes de vie scolaire car il est indispensable de savoir où sont les élèves à tout moment. Ce début de mise en place a révélé un désordre de ce point de vue dans plusieurs lycées. Cependant, certaines équipes de direction ont construit des organisations et des outils de suivi remarquables qui permettent à tous (élèves, professeurs, CPE et équipe de direction) de savoir où doivent être les élèves.

On voit donc apparaître un nouveau type d'organisation, basé sur des groupes, mais surtout sur un nouvel ensemble de plusieurs classes. L'un des lycées visités a basé toute son organisation autour de « quadruplettes » ; dans un autre, le proviseur avait même construit un projet où le groupe classe n'existait plus, remplacé par de grands groupes de 100 élèves

(équivalent de 3 classes) avec des organisations de séquences à 15, à 21, à 35 ou même à 50 élèves. Ce projet, rejeté par les enseignants n'a pas vu le jour.

Sur ce sujet, la réaction des élèves est surprenante : ils expriment le sentiment d'un désordre dans l'organisation au début de l'année et ressentent les difficultés de tout élève de seconde qui se perd dans les couloirs, mais le fait de passer une bonne partie du temps avec d'autres élèves et d'autres enseignants que ceux de leur classe ne les perturbe pas outre mesure. Dans une académie, les élèves unanimes ont manifesté leur satisfaction devant cette nouvelle organisation : ils apprécient de rencontrer ainsi d'autres élèves que ceux de leurs classes, ils retrouvent des « copains ».

3.1.2. *D'autres lycées ont résolument maintenu le groupe classe pour les nouvelles activités*

Il s'agit de deux sortes de lycées :

- ceux qui offrent de nombreux enseignements d'exploration et surtout de nombreuses options et qui n'arrivent pas à gérer l'ensemble de la complexité. Dans ce cas, le groupe classe est maintenu comme base de l'organisation (sauf bien sûr pour les options). Le choix de l'offre prime alors sur celui de l'adaptation aux besoins des élèves. Un exemple frappant est celui d'un lycée qui offre 3 LV3 et 3 enseignements d'exploration ou options artistiques et 6 autres enseignements d'exploration : l'accompagnement personnalisé se déroule alors dans le groupe classe et il n'y a pas de barrettes en LV. L'un de ces lycées a fait le choix de créer des barrettes verticales pour certaines options à effectifs réduits en regroupant des élèves de 2nde, 1^{ère} et terminale ;
- ceux qui ont choisi le maintien du groupe classe, en majorité par crainte du désordre ou de la complexité de l'emploi du temps, ou encore parce qu'ils ne sentaient pas les enseignants prêts pour ces « barrettes ». Il peut aussi s'agir d'un choix cohérent avec le projet d'établissement qui se base par exemple sur des « classes à projet ». Mais ce système atteint très vite ses limites pour l'efficacité de l'accompagnement personnalisé et des groupes de compétences en langues où les besoins des élèves sont difficilement pris en compte avec une palette réduite d'enseignants.

3.1.3. *La composition des classes de seconde*

Le choix de la constitution des classes est fortement corrélé aux choix d'organisation précédents.

Quand le groupe classe est maintenu pour une grande part des activités, les classes sont constituées en fonction du choix des enseignements d'exploration (notamment le second) et des options. On trouve alors la « classe SES/MPS » qui ressemble aux anciennes secondes C, la classe « SES/LS/russe », la classe des sportifs, la classe des artistes, la classe « PFEG », etc. On voit alors clairement se redessiner des secondes « prédéterminées » et souvent des classes homogènes « de niveau ».

À l'autre extrême, la mission a rencontré des lycées où les élèves n'avaient été répartis dans les classes, ni en fonction des langues étudiées, ni en fonction des enseignements d'exploration mais de manière aléatoire et même parfois par en regroupant volontairement des élèves issus de collèges différents pour faire des classes hétérogènes.

La seule exception réside alors dans les classes européennes qui regroupent tous les élèves qui suivent ce cursus.

3.2. Le temps et l'espace

3.2.1. *La construction de l'emploi du temps*

Toutes les équipes de direction font état de la complexité grandissante de la construction de l'emploi du temps. De nombreux proviseurs adjoints y ont passé une bonne partie de leur été. Cette première année était particulièrement difficile car tout n'était pas encore stabilisé, notamment dans le choix des projets et des équipes de professeurs volontaires.

Même si l'on dispose maintenant d'outils informatiques performants pour cette élaboration, il a fallu un investissement important de travail et d'ingéniosité pour que la rentrée se passe bien. Il convient de noter que les proviseurs avec une expérience en lycée professionnel ou technologique se sont plus vite adaptés à ces innovations, ayant l'habitude des emplois du temps complexes.

Ceux qui ont réussi, avec un emploi du temps lisible par tous, correct pour les élèves et les enseignants et surtout, correspondant bien aux choix pédagogiques sont inquiets sur la montée en charge de la réforme quand ils imaginent tous les niveaux « réformés ». Plusieurs lycées ont élargi l'amplitude horaire, par exemple en organisant des cours le samedi matin ou le mercredi après midi alors que ce n'était pas le cas.

L'une des difficultés majeures vient de l'utilisation des locaux et des équipements. Par exemple, lorsqu'on organise un alignement de trois professeurs pour deux classes (fréquent sur les LV), les groupes sont de 21 ou 22 ou 23 élèves et les petites salles qui ne disposent que d'une porte sont en principe limitées à 18 élèves. Autre exemple : organiser plusieurs enseignements d'exploration scientifiques au même moment pose le problème des salles spécialisées. L'équipement informatique est signalé comme insuffisant par rapport aux besoins. En fait, la configuration des locaux de nos lycées n'est plus adaptée à une organisation qui va être de plus en plus variable dans le temps et marquée par la multiplication des groupes. Dans certains lycées, très à l'étroit, cette contrainte peut être un frein réel aux meilleurs projets pédagogiques.

Dans les lycées qui ont opté pour de nombreux barrettages, l'organisation la plus lisible et fonctionnelle consiste à prévoir des plages communes « banalisées » de 2h ou parfois de 4h pour les enseignements d'exploration ou l'accompagnement personnalisé.

À la gestion du temps et de l'espace s'ajoute celle des ressources humaines. Si l'on privilégie le volontariat des enseignants et si l'on veut favoriser leurs projets, alors il faut que leur emploi du temps coïncide avec celui des activités prévues ; sinon, on construit l'emploi du

temps à partir du tronc commun et des enseignements d'exploration et les enseignants qui assureront l'accompagnement personnalisé sont ceux qui seront libres à ce moment là.

3.2.2. *La souplesse et le rythme annuels*

Cependant, le temps ne se limite pas à la semaine et c'est sans doute dans l'organisation annuelle que se situent les innovations les plus porteuses d'avenir.

La définition des horaires sur une base annuelle pour l'accompagnement personnalisé (72 heures) et pour les enseignements d'exploration (54 heures) n'est pas encore totalement exploitée mais plusieurs exemples méritent d'être soulignés :

- de nombreux lycées ont organisé 2 heures d'enseignements d'exploration pendant 27 semaines, ce qui permet d'éviter le problème des demi-heures ou des « quinzaines » et ce qui permet aussi aux enseignants concernés de disposer de temps libre au même moment pour travailler en équipe (ce qu'ils font, en général, sans revendication de rémunération) ;
- d'autres, moins nombreux ont organisé un enseignement d'exploration sur 3 heures pendant la moitié de l'année, ce qui permet des plages horaires longues plus adaptées à certaines activités. Le service des enseignants est alors quasiment annualisé, ce qui est aussi le cas lorsqu'il y a co-intervention dans ces enseignements.

Les expériences les plus intéressantes concernent l'accompagnement personnalisé lorsque s'installe un rythme annuel sur quatre ou cinq périodes dans l'année. Les élèves changent de groupe à chaque période, les thèmes sont différents, et une semaine d'interruption sépare les périodes ce qui permet d'effectuer des bilans et de préparer la suite. On voit une vraie tentative d'adaptation aux besoins des élèves et un suivi se mettre en place. Les exemples à la fin de ce chapitre montrent plusieurs organisations de ce type adaptées à des lycées différents.

Dans ces lycées, les discussions sont vives et intéressantes sur la question du rythme des changements de groupe : si les enseignants reconnaissent la nécessité de ces changements, ils s'interrogent sur leur fréquence. Un rythme trop rapide présente deux inconvénients :

- une durée insuffisante pour la continuité des apprentissages des élèves ;
- un danger de renforcement de la tendance naturelle des élèves au « zapping ».

Ce sont des exemples qui montrent que l'organisation peut reposer sur des choix pédagogiques, que les enseignants se sentent alors très concernés et qu'ils peuvent proposer des modifications pertinentes, à condition bien sûr que l'équipe de direction soit à leur écoute.

3.2.3. *Du point de vue des élèves*

Si l'on se place maintenant du point de vue des élèves, en regardant leurs emplois du temps et en les écoutant, on peut formuler plusieurs remarques :

- il arrive encore trop souvent que les élèves aient des journées de 9 heures de cours avec une heure à peine pour le déjeuner ; ce ne sont pas des conditions optimales d'apprentissage et ceux qui sont en situation de fragilité le paient cher ;
- à l'inverse, plusieurs élèves nous ont signalé de nombreux « trous » dans les emplois du temps qui génèrent des heures de permanence, notamment dans les lycées qui ont gardé le groupe classe en raison des options ;
- la multiplication des options et des cumuls possibles dans certains lycées conduit parfois des élèves à suivre plus de 33 heures de cours par semaine, allant jusqu'à 35 pour ceux qui sont en classe européenne. Quand on connaît le temps que doivent passer les élèves de seconde à leur travail personnel chez eux (chaque professeur considérant qu'il faut revoir régulièrement les cours en plus des devoirs et de la préparation des contrôles), on imagine la charge horaire du lycéen, charge qui serait difficilement supportable pour la plupart des adultes.

3.2.4. Des questions qui restent en suspens

L'organisation du temps met en lumière quelques points encore « non aboutis » dans la réforme. Si la définition horaire est simple et cohérente sur les cours, l'accompagnement personnalisé et les enseignements d'exploration « nouveaux », il n'en va pas de même pour ceux qui reprennent les anciens modèles (LV3 par exemple) ou ceux qui peuvent se décliner en enseignement d'exploration ou en option (latin ou enseignements artistiques).

Les lycées, confrontés à cette complexité, ont tenté de la simplifier : par exemple, ils offrent un seul enseignement de latin (option et enseignement d'exploration) mais dans ce cas, c'est 3 heures pour tout le monde. Il en va de même dans le domaine des arts, sauf quand les élèves cumulent un enseignement d'exploration et une option (ce qui fait 4 h30).

Ces choix étaient sans doute inévitables mais ils augmentent la complexité d'organisation dans les lycées et l'on verra qu'ils ont aussi un coût non négligeable.

3.3. Les choix de répartition des moyens dans les lycées

3.3.1. Une priorité pour les secondes à la rentrée 2010

Dans leur grande majorité, les lycées ont réparti leurs moyens en donnant priorité aux classes de seconde afin de démarrer la réforme dans les meilleures conditions possibles. La dotation de base d'une division de seconde (en principe 39h) peut être décrite ainsi :

- 29h pour les horaires élèves en comptant l'obligation de dédoubler 0,5h pour l'ECJS ;
- 10h de « marge » heures professeurs non attribuées et permettant au lycée d'organiser des groupes réduits.

Le résultat de la dépense est plus proche de 41 heures que de 39 heures car tous les lycées qui avaient des « marges » ont privilégié les secondes. Ces « marges » existent notamment dans les lycées de taille importante pour lesquels trouver 1 heure professeur par division de

seconde sur une dotation globale qui atteint parfois 2 000 ou 3 000 heures ne pose pas de problème majeur. Il convient de rappeler que les recteurs avaient comme instruction de ne pas baisser les dotations des lycées (en particulier pour les LGTI) pour cette première année. Les choix des équipes de direction étaient donc parfaitement conformes à la priorité ministérielle.

Mais cette moyenne de dépense recouvre des situations diverses :

- certains lycées sont particulièrement « économes » et n'ont dépensé que les 39 heures prévues, mais il arrive souvent que les HSE ou les TZR « en surnombre » ne soient pas comptés dans la dépense globale ;
- d'autres ont dépensé encore plus que les 41 heures de moyenne, allant même jusqu'à 46 heures ;
- certains, enfin, ont utilisé la « marge » pour créer des divisions supplémentaires et diminuer le nombre d'élèves par classe, la mesure du coût par division devenant alors inopérante. Ces lycées sont peu nombreux mais ils représentent le quart des lycées de l'une des académies.

Un autre indicateur permet de mesurer la dépense consacrée aux secondes à cette rentrée : le nombre d'heures professeurs par élève. En effet, les divisions de lycée sont inégales, de 29 à 35 élèves, 24 pour ceux qui ont choisi de créer des divisions supplémentaires.

Ce « H/E » est en moyenne de 1,25 dans les lycées observés avec un minimum de 1,13 et un maximum de 1,5. Les lycées où cet indicateur est élevé sont notamment des lycées technologiques industriels.

3.3.2. *La répartition des 10 heures, un enjeu conflictuel entre les enseignants*

La répartition des « 10 heures » a donné lieu à de nombreux conflits dans les lycées : « mise en concurrence des disciplines », « foire d'empoigne », « compromis mal acceptés ». Les enseignants, plus habitués à subir des décisions nationales qu'ils peuvent contester par ailleurs ont difficilement supporté d'être associés à des choix qui s'opéraient au niveau de l'établissement. Si ces conflits sont maintenant dépassés dans certains lycées où le projet pédagogique a pris le pas sur la défense du territoire, il n'en va pas de même dans d'autres où les cicatrices de ces conflits ne sont pas refermées et où l'on risque fort de les voir resurgir à l'occasion de la préparation de la rentrée 2011.

3.3.3. *Les choix des lycées pour cette répartition*

La lecture du résultat de la répartition de ces 10 heures théoriques, plus proches de 12 heures, dans les lycées est riche d'enseignement sur les choix opérés :

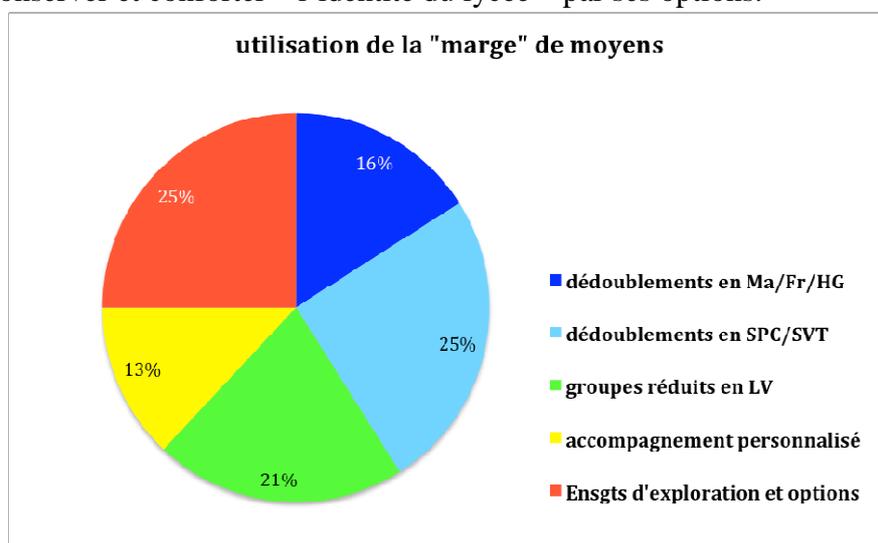
- 2 heures sont consacrées en moyenne à des dédoublements en mathématiques, en français et en histoire-géographie ; le minimum étant quasiment à 0 heure et le maximum atteignant plus de 4 heures ;
- de façon très homogène, les lycées observés ont tous consacré 3 heures à des dédoublements pour les disciplines scientifiques expérimentales ;

- tous les lycées ont utilisé une partie de leur « marge » pour des groupes réduits en langues vivantes, en moyenne 2,5 heures, avec un minimum de 0,5 heure et un maximum de 4,5 heures; il convient de noter que certains lycées ont augmenté l'horaire élève en passant de 5,5 heures à 6 heures ;
- concernant l'accompagnement personnalisé, la quasi-totalité des lycées ont utilisé la « marge » pour constituer des groupes réduits, en moyenne 1,5h avec une forte dispersion allant de 0,5 heure à 3 heures, mais les interventions des COP, des CPE, des documentalistes ne sont pas comptabilisées et existent dans une partie des lycées ;
- enfin, une partie non négligeable de la « marge » a été consacrée aux enseignements d'exploration ou aux options (groupes réduits, cumuls, horaires élèves supérieurs à 1h30), la moyenne de la dépense s'élève à 3 heures avec un minimum de 0,5 heure et un maximum de 6 heures.

Le graphique suivant illustre les choix effectués en moyenne dans les lycées observés en pourcentage de l'utilisation des heures.

On voit clairement que les choix reposent sur quatre objectifs ou contraintes :

- préserver la « paix sociale » sans laquelle aucune avancée n'est possible ;
- respecter des contraintes d'équipement et de démarches pédagogiques ;
- mettre en œuvre les nouvelles mesures, notamment l'accompagnement personnalisé ;
- conserver et conforter « l'identité du lycée » par ses options.



3.3.4. *La rentrée 2011*

Ces choix ne sont pas définitifs et ils vont évoluer à la rentrée 2011.

Tout d'abord parce que les équipes pédagogiques elles même souhaitent les modifier après les bilans qui ont lieu actuellement.

Ensuite parce que les marges de souplesse seront plus réduites à la prochaine rentrée et la conciliation des objectifs et des contraintes plus difficile. Certains proviseurs nous ont clairement expliqué qu'ils ne pouvaient pas mettre un terme à des habitudes d'organisation sans effet bénéfique sur la réussite des élèves dès la première année et qu'ils attendaient le démarrage réel des projets pour modifier progressivement les « rapports de force » au sein de leur établissement. Cette question est très délicate pour la rentrée 2011 car ces proviseurs risquent de se retrouver en difficulté en raison de la diminution des moyens. Il ne s'agit pas là d'une question d'insuffisance de moyens (dont il est impossible de préjuger à cette date) mais plutôt des conséquences sur la « température sociale » qui risquent d'entraver les avancées prévues. Cela revêt une acuité particulière dans les lycées comportant des séries STI. De même, les lycées qui ont consacré une grande partie de leurs moyens à des options multiples et à des cumuls d'enseignement d'exploration vont être confrontés à des choix difficiles. Cette dépense supplémentaire était parfois financée par les rectorats, elle risque fort de diminuer à la rentrée prochaine.

3.4. Les ressources humaines

3.4.1. Heures postes, HSA et HSE

Les moyens horaires peuvent prendre des formes différentes : « heures postes » ou HSA dans le service des professeurs, ou bien HSE qui permettent une souplesse annuelle. Si cette souplesse des HSE est utilisée à bon escient dans certains lycées à « petite dose », d'autres, peu nombreux, ont fait le choix de financer la totalité de l'accompagnement personnalisé en HSE. Il en résulte une difficulté majeure d'organisation car ces heures ne sont pas incluses dans le service des enseignants et l'on constate une sous utilisation avec un déficit pour les élèves.

3.4.2. Des enseignants volontaires ou désignés ?

En ce qui concerne l'accompagnement personnalisé et, dans une moindre mesure les enseignements d'exploration, on voit se dessiner deux modes de gestion des ressources humaines.

D'un côté on privilégie le volontariat et l'existence de projets. L'organisation repose alors sur des professeurs volontaires ce qui a des conséquences sur les emplois du temps.

D'un autre côté, les services ont été construits pour éviter des suppressions de postes et les emplois du temps ont contraint des professeurs qui n'étaient pas porteurs de projet à assurer des heures d'accompagnement pour leurs élèves. Ces cas extrêmes étant rares, la réalité est plus souvent un mélange des deux solutions. Mais l'on touche là un point d'équilibre subtil et complexe.

La priorité aux porteurs de projet est certes une garantie de qualité et d'investissement mais elle pose problème pour l'avenir où le « quota » de professeurs innovants pourrait s'avérer insuffisant quand la réforme concernera tous les niveaux. Elle comporte également des contraintes supplémentaires sur les emplois du temps et elle peut conduire à un émiettement de projets sans ligne directrice de l'établissement.

A contrario, la désignation des professeurs peut susciter des problèmes dans les pratiques pédagogiques, ou de fortes réticences, mais elle simplifie souvent l'organisation. Surtout, il faudra bien un jour que tous les enseignants soient concernés, y compris pendant les cours. Sinon, on risque fort de limiter la réforme à l'accompagnement personnalisé et aux enseignements d'exploration sans aucun effet sur le reste des enseignements.

3.4.3. *Le nouveau métier des professeurs principaux*

Dans de très nombreux lycées, on assiste à un développement important du rôle et des tâches de professeurs principaux. Ils sont très souvent relais, coordonnateurs, « chevilles ouvrières » de l'accompagnement personnalisé : analyse des besoins des élèves, répartition dans les groupes, synthèse des bilans. Dans deux lycées, ils sont même chargés de trouver chaque semaine les professeurs pour assurer l'accompagnement personnalisé. Leurs responsabilités sont donc beaucoup plus lourdes. Ils sont en général membres du conseil pédagogique.

Dans les premiers conseils de classe, quand les lycées ont organisé de nombreuses barrettes, le nombre de professeurs impliqués augmente considérablement et la synthèse devient complexe.

En fait, on assiste à l'émergence d'un nouveau métier dans les lycées : celui d'une sorte de « cadre intermédiaire » entre l'équipe de direction et les enseignants. Il est vrai que dans des lycées où l'on trouve souvent une centaine d'enseignants (parfois 200), le développement de projets pédagogiques nécessite des animateurs, sortes de « leaders » qui portent les projets et organisent la concertation. Cette question, qui ne manquera pas de soulever de nombreuses oppositions idéologiques représente un point majeur pour l'avenir de nos EPLE.

3.5. Conclusions et préconisations

La prise de responsabilité et l'autonomie des lycées se sont clairement affirmées à l'occasion de cette réforme. Les équipes de direction ont cherché et souvent trouvé des solutions d'organisation du temps, de l'espace et des moyens pour tenter de les adapter aux nouveaux dispositifs.

Les choix opérés sont très variables d'un lycée à l'autre, ce qui prouve l'effort d'adaptation au public des élèves, à l'identité des lycées, aux ressources humaines, aux contraintes multiples.

La mission attire l'attention sur la nécessité de nourrir utilement les dialogues sur le contrat d'objectif entre le chef d'établissement et ses autorités académiques par une discussion sur ces choix. Ce dialogue ne sera pertinent que s'il se centre sur l'efficacité et non plus sur la seule conformité. Tout choix d'organisation est en fait un choix de conception pédagogique et le plus important réside dans la cohérence entre choix et projet et dans l'explicitation de ces choix.

Deux enjeux majeurs pour la poursuite de la réforme méritent d'être mentionnés :

- La réforme, comme celle de la voie professionnelle, exige des chefs d'établissement des compétences accrues notamment en ce qui concerne le

pilotage pédagogique, ce qui suppose que leur légitimité dans ce domaine soit reconnue par les professeurs.

- L'élève doit être au centre des préoccupations quand il faut faire des choix de moyens et d'organisation ; la réalité de cette priorité est encore très inégale dans les lycées.

Les chefs d'établissement, comme les enseignants ont besoin d'être accompagnés, leurs besoins de formation portent notamment sur les points suivants :

- développer des compétences d'organisation du temps et de l'espace,
- savoir communiquer et mettre du sens dans toutes les décisions,
- tenir des points d'équilibre délicats entre des contraintes objectives et des avancées nécessaires.

Comme dans le chapitre précédent, les questions principales portent sur le développement de la réforme dans les années qui viennent. Comment protéger les innovations et les avancées au moment où les moyens se réduisent ? Comment organiser l'ensemble des divisions d'un lycée une fois la réforme achevée en première et en terminale ? Comment faire adhérer la grande majorité des enseignants et dépasser le premier noyau des innovateurs ?

4. Le pilotage de la réforme

L'autonomie accrue donnée aux établissements est au cœur de la réforme et implique une évolution du mode de pilotage des lycées mais plus généralement de l'ensemble du système. Ce sont les positionnements de l'ensemble des acteurs nationaux, académiques et locaux qui sont interpellés.

4.1. Le pilotage des établissements

4.1.1. *La perception du pilotage académique*

Les chefs d'établissement ont apprécié les réunions organisées à l'échelon académique et départemental et souvent présidées par le recteur, manifestation des enjeux et de la volonté académique de les accompagner. Ils sont globalement satisfaits de leur carte d'enseignements d'exploration et considèrent que la dotation de leur établissement leur a permis cette année de mettre en place la réforme en seconde.

En revanche, ils s'inquiètent de l'évolution de ces moyens à la rentrée 2011, du double point de vue de la poursuite de la réforme en première et de sa consolidation en seconde. D'une manière plus générale, ils ne cachent pas leurs interrogations sur les problèmes que va poser sur le plan organisationnel la généralisation de la réforme à tous les niveaux d'enseignement.

Ils sont en outre en attente d'un accompagnement plus important des IA-IPR pour la deuxième partie de l'année scolaire, dans la mesure où, avec les enseignants, ils éprouvent le

besoin de bilans intermédiaires sur ce qui a été fait depuis le début de l'année et de conseils pour la suite.

Beaucoup de chefs d'établissement ont signalé le besoin d'organisation de stages de formation qui ont été souvent programmés mais pas mis en œuvre pour des raisons liées au budget de formation.

4.1.2. Les stratégies des chefs d'établissement : dialogue et négociation

L'ensemble des visites de lycée montre le rôle déterminant de l'équipe de direction dans la mise en place de la réforme.

La diversité des choix et des organisations mises en œuvre à la rentrée et observées par les inspecteurs généraux (répartition des heures, effectifs des groupes, mise en barrette des classes, organisation des enseignements d'exploration, nature et modalités de l'accompagnement personnalisé, etc.) est la traduction concrète de l'autonomie accrue donnée aux lycées et de l'élargissement des possibilités offertes dans ce contexte. C'est aussi le produit des tâtonnements, hésitations, compromis inhérents à la première année de la réforme et de la capacité qu'ont eue les établissements à conduire une réflexion partagée tout en prenant en compte plusieurs enjeux :

- appliquer dans un délai très rapide une réforme dont l'ampleur a été soulignée par tous les interlocuteurs de la mission : nouveaux enseignements, nouveaux programmes, nouvelle grille horaire, nouvelles modalités d'accompagnement des élèves, nouveaux objectifs de la classe de seconde ; cette accumulation de nouveautés a incontestablement pesé sur cette première année ;
- s'approprier le concept d'exploration : ses conséquences potentielles sur l'offre du lycée et son image représentent un enjeu pour le positionnement de l'établissement par rapport aux établissements voisins ou potentiellement concurrents. Cette question qui se pose avec une acuité inégale selon les lycées a été un élément important de la préparation de la rentrée pour les chefs d'établissement qui ont souvent plaidé (et obtenu, comme on l'a vu) la continuité et se sont, pour certains, assez fortement impliqués dans l'information des élèves de 3^{ème} ;
- organiser avec les enseignants un dialogue rendu délicat par les réserves et les craintes suscitées par l'impact de la réforme sur l'évolution des enseignements et des pratiques pédagogiques. Que ces craintes s'expriment sous la forme d'une opposition frontale ou d'une implication concertée, le chef d'établissement devait trouver les formes adaptées de réflexion collective et partagée, « piloter et rassurer », « décider mais pas trop tôt ni trop tard » et communiquer ;
- gérer les effets de la réforme sur les postes : liés au contexte budgétaire de la poursuite des suppressions d'emplois, ces effets ont été et restent très prégnants au sein des lycées. Cette situation revêt un caractère particulièrement aigu dans les lycées comportant des filières STI ;
- maîtriser la complexité que la réforme induit dans l'organisation des services des enseignants et des emplois du temps des élèves.

Dans des contextes souvent délicats, les proviseurs ont dialogué et négocié en interne en fonction de leurs priorités, cherchant un équilibre entre la recherche de la paix sociale et celle d'un compromis constructif. Lorsque qu'un projet pédagogique a pu émerger au sein de l'établissement, il a été plus facile au proviseur de présenter une répartition de la DGH croisée avec les objectifs du projet. Lorsque les enseignants ont refusé toute participation à l'élaboration d'un projet comme à la répartition de la DGH, les proviseurs ont dû avancer seuls des propositions.

Ce processus a abouti à des situations contrastées selon les établissements : choix donnant leur place à des organisations et des pratiques innovantes dans une partie des lycées, reproduction de schémas anciens basés sur les dédoublements des enseignements disciplinaires dans d'autres. La recherche systématique du consensus a pu conduire à des décisions contraires à la lettre de la réforme, comme l'utilisation des moyens de l'accompagnement personnalisé pour la constitution de divisions supplémentaires ou l'organisation de séances d'études surveillées.

Les effets de la réforme sur la GRH, c'est-à-dire les éventuelles suppressions de postes engendrées par les nouveaux horaires, ont été une composante importante de l'ambiance qui a régné les établissements. Ils auraient rendu extrêmement difficile la mise en place des enseignements dans les lycées dotés de formations STI, si la dotation des lycées n'avait pas été systématiquement abondée. Même dans ce contexte, les enseignants des disciplines technologiques expriment très souvent une très vive inquiétude sur le devenir à court et moyen terme de la nouvelle STI2D et sur leur situation individuelle, qu'il s'agisse de la suppression éventuelle de leur poste ou surtout de leur capacité à assurer les nouveaux enseignements communs prévus en première et terminale. Les proviseurs des LGTI ont dû prendre en compte l'angoisse de cette partie de leur corps enseignant, par ailleurs très impliqué dans les nouveaux enseignements SI et CIT.

4.1.3. *Le rôle des proviseurs adjoints*

Les inspecteurs ont constaté que la mise en place de la réforme est portée la plupart du temps par l'ensemble de l'équipe de direction, dont la solidarité et la complémentarité sont des conditions indispensables. Cela est vrai pour l'ensemble du dialogue au sein de l'établissement, cela s'est révélé capital pour faire face aux défis organisationnels de la mise en place de la réforme : la mise au point des services des enseignants et des emplois du temps des élèves, dans un contexte de flexibilité accrue de la composition des groupes, a beaucoup mobilisé les équipes de directions. Elle a très souvent été portée par les proviseurs adjoints, dont le rôle a été déterminant. Elle continue à les occuper dès lors que l'esprit même de la réforme implique une flexibilité dans l'organisation d'une partie des groupes tout au long de l'année. Le rôle du chef de travaux a également été important dans les lycées concernés.

4.1.4. *Le rôle croissant des conseils pédagogiques*

Les proviseurs ont tous, d'une façon ou d'une autre, essayé d'engager un dialogue constructif avec les enseignants. En face d'eux, les attitudes sont la plupart du temps contrastées. Une partie des enseignants restent rétifs aux principes de la réforme, refusent de participer à une forme de réflexion collective et manifestent leur opposition, notamment au sein du conseil

d'administration. D'autres enseignants sont prêts à s'impliquer mais pas à n'importe quelle condition : ils demandent à être accompagnés dans les aspects les plus innovants pour eux et souhaitent que les conditions d'enseignement des disciplines soient dans la mesure du possible sauvegardées.

Les proviseurs se sont appuyés sur le conseil pédagogique qu'ils ont essayé de créer et/ou de faire vivre malgré des oppositions internes encore fréquentes. Il y a dans presque tous les lycées un conseil pédagogique ou un groupe, qui ne porte pas forcément cette appellation mais en assume la fonction

Globalement, on constate que les conseils pédagogiques occupent une place croissante, sous l'effet conjugué des dispositions réglementaires et pédagogiques de la réforme. Ce constat n'est pas général :

- certains conseils pédagogiques se réunissent régulièrement (tous les deux mois), d'autres exceptionnellement (une ou deux fois dans l'année) ;
- certains sont des lieux de réflexion collective, de propositions et d'échanges avec le proviseur ; d'autres sont des instances informelles de consultation sur les propositions du chef d'établissement ;
- certains ont un champ de réflexion large, d'autres un champ réduit aux seules questions de moyens.

Le constat le plus important est la corrélation forte entre le bon fonctionnement du conseil pédagogique et l'émergence dans l'établissement de projets pédagogiques de qualité autour de la classe de seconde. Là où il vit réellement (il est réuni de plus en plus régulièrement sur des ordres du jour à contenus pédagogiques ; ses membres y développent une réflexion commune), on constate une dynamique positive ; là où il n'a qu'une existence formelle sans efficacité, les propositions produites sont souvent minimales.

À défaut du conseil pédagogique, les proviseurs se sont appuyés sur quelques professeurs pour entraîner les autres et ont pu dans ce contexte constituer des embryons d'équipes d'enseignants.

4.2. Le pilotage académique : Une approche pragmatique dans le respect de l'autonomie des lycées

4.2.1. *Un équilibre difficile à trouver entre l'approche par les moyens et l'approche qualitative*

Le premier constat est l'impact de l'implication personnelle des recteurs dans le pilotage de la réforme. Cette implication prend des formes diverses et en particulier la présence du recteur à des réunions de proviseurs et principaux et au collège des IA-IPR : cette présence très chronophage compte tenu du nombre de départements et/ou de lycées est ressentie par les proviseurs comme le signe de l'importance de la réforme et du désir de les accompagner. Les recteurs ont généralement rencontré au moins une fois l'ensemble des proviseurs depuis la rentrée scolaire et d'autres réunions sont prévues au cours du deuxième trimestre.

Les IA-DSDEN ont souvent relayé, par leur pilotage de proximité, l'action du recteur selon des modalités dépendant de l'organisation académique (à Bordeaux, Toulouse et Versailles, ce sont eux qui dialoguent avec les proviseurs sur leur DGH et la leur attribuent ; ailleurs c'est le rectorat).

Les recteurs s'appuient sur deux pôles : le secrétariat général et le pôle pédagogique, la direction de la pédagogie lorsqu'elle existe (Bordeaux, Poitiers) et/ou les collèges des IA-IPR.

Le rôle des uns et des autres est plus ou moins équilibré et articulé. Il nécessite une attention personnelle du recteur pour que les approches pédagogiques et les contraintes de moyens soient réellement associées. Dans les établissements l'idée d'une réforme pilotée par les moyens est souvent avancée mais plus par référence au contexte budgétaire de suppressions des emplois que par référence à la situation de l'établissement, car les proviseurs rencontrés étaient rarement mécontents de leur DGH pour cette année (inquiets en revanche pour l'année prochaine dans la perspective de l'extension de la réforme en première). En revanche, ce ressenti pose la question de l'accompagnement des établissements par les IA-IPR, sur lequel on reviendra plus loin.

De fait, les secrétaires généraux d'académie, par ailleurs très impliqués dans la préparation du schéma d'emplois 2011-2013, jouent un rôle central, compte tenu des enjeux de carte et de moyens. Le rôle du CSAIO aux côtés du SG a été souvent important, lié à la mise en place des enseignements d'exploration (élaboration de la carte ; modalités de choix ; suivi et analyse des choix) et tous deux ont fréquemment organisé des réunions spécifiques avec les chefs d'établissement.

La direction de la pédagogie et/ou les doyens des IA-IPR ou les IA-IPR missionnés prennent dans ce contexte une place inégale. Signalons cependant des pratiques qui favorisent et affichent des synergies.

Dans une académie, dans les réunions de chefs d'établissement, le secrétaire général et le directeur de la pédagogie s'expriment tous deux, des IA-IPR ont participé aux réunions de dialogue sur les DGH organisées par les IA-DSDEN avec les proviseurs, pratique qui va être reconduite.

Dans cette logique de croisement des cultures et des compétences, certaines académies ont mis en place un groupe de pilotage composé de personnels de direction et d'IA-IPR et en général piloté par un IA-DSDEN, un IA-IPR ou les deux. Dans l'une de ces académies, ce groupe effectue les synthèses sur la carte des enseignements d'exploration, construit les propositions sur la formation et l'accompagnement de la réforme et commence à élaborer des outils et des ressources pour les lycées. Il constitue un lieu concret et réel du « pilotage partagé » grâce aux échanges entre chefs d'établissement et IPR.

En revanche, malgré les tentatives de certains recteurs, on constate partout un cloisonnement entre la réflexion des acteurs de la réforme des lycées et celle des acteurs de la rénovation de la voie professionnelle.

4.2.2. *Le choix de la souplesse et du pragmatisme*

Les recteurs, respectant l'esprit de la réforme, ont laissé beaucoup de liberté aux chefs d'établissement pour sa mise en place, fondant la relation aux lycées principalement sur la communication orale, même s'il a fallu préciser les objectifs et modes d'élaboration de la carte des enseignements d'exploration, diffuser une circulaire académique sur l'orientation, expliciter les paramètres d'AFFELNET, etc. Mais ces textes n'ont pas ajouté d'instructions à celles contenues dans les textes réglementaires et la circulaire de rentrée. Certains recteurs au contraire ont mis en avant systématiquement l'espace d'autonomie des établissements.

Les moyens horaires ont été donnés dans le respect des directives nationales, avec le souci d'anticiper sur des questions de GRH susceptibles de perturber la réforme (abondement des LGTI).

La carte des enseignements d'exploration, élaborée, comme on l'a vu plus haut, dans le respect des équilibres entre les établissements et de leurs spécificités, n'a nécessité à la rentrée que peu d'ajustements. À cet égard, la volonté de ne pas compromettre la mise en place des aspects pédagogiques innovants de la réforme (enseignements d'exploration et aide personnalisée) a conduit souvent à reconduire l'offre de formation des lycées dans un sens qui ne facilite pas l'objectif de rééquilibrage des filières.

4.2.3. *L'accompagnement des IA-IPR en cours de construction*

Avant d'évoquer le rôle des IPR dans l'accompagnement de la réforme, il faut rappeler qu'ils sont fortement mobilisés sur d'autres interventions, en particulier pour l'accompagnement de l'évaluation du socle au collège et pour la formation des enseignants stagiaires.

L'an dernier, les IA-IPR ont été mobilisés dans la phase de préparation de la rentrée et ont été présents dans les lycées à cette période. Ils se sont rendus dans les lycées, généralement par binôme, pour y rencontrer sous des formes variables les enseignants (souvent des assemblées générales) et leur expliquer le sens de la réforme. Selon un terme souvent entendu chez les IA-IPR, ils ont joué un rôle de démineur au cours de réunions souvent polémiques et délicates pour eux : sur le fond mais aussi sur la forme dans la mesure où il s'agissait là d'un nouveau positionnement de cadre académique, auquel eux mêmes et les enseignants n'étaient pas habitués. Dans les lycées visités, ces rencontres sont évoquées comme des temps d'échange général sur les objectifs de la réforme destinés à susciter la mobilisation des enseignants en vue de s'approprier les nouvelles marges de manœuvre.

Les IA-IPR sont venus dans les établissements ou ont animé des actions de formation pour accompagner les enseignants dans leur discipline, expliciter les contenus de certains enseignements d'exploration, expliquer les nouveaux programmes. Ces interventions ont été appréciées car elles ont rassuré les enseignants.

Cette année, les IA-IPR se sont rendus ou vont se rendre au cours du deuxième trimestre dans les lycées pour réaliser une forme d'état des lieux, en particulier sur les enseignements d'exploration et l'accompagnement personnalisé. Dans certaines académies, compte tenu notamment du nombre important d'établissements, ce travail est réalisé sur un échantillon

significatif d'établissements. Ces observations donnent lieu à la formalisation de synthèses qui servent à concevoir les formes d'accompagnement à prévoir pour la suite. Dans plusieurs académies, ces travaux ne semblent pas toujours articulés avec l'action conduite par le secrétariat général et le CSAIO.

À l'initiative des directions de la pédagogie et/ou des collèges des IA-IPR, des documents ressources ont été élaborés ou sont en cours d'élaboration. Ainsi dans une académie un groupe de travail composé d'une dizaine d'inspecteurs et de chefs d'établissement a produit un document sur les compétences transversales et leur place dans l'accompagnement personnalisé.

Les IA-IPR sont donc principalement en situation d'observation plus que de conseil auprès des enseignants. Cela tient à ce que leur demandent les recteurs mais aussi à une interrogation sur leur rôle par rapport à des établissements plus autonomes. Plusieurs doyens disent qu'il est nécessaire, au niveau du collège des IPR, de se forger une culture commune, interdisciplinaire, des enseignements d'exploration et de l'accompagnement personnalisé (sachant que si la DGESCO a produit des documents ressources sur les enseignements d'exploration, il n'en est pas de même pour l'accompagnement personnalisé). La réforme a été l'occasion, pour les IPR, de découvrir que l'interdisciplinarité pouvait, après le collège, faire son entrée au lycée et qu'ils n'étaient pas prêts à tenir un discours cohérent et commun. Les IPR ont conscience de devoir « changer de regard » sur le dispositif. Ils hésitent entre deux types de démarches : observer ou conseiller, mais, dans ce second cas, ils se demandent quel message, quel discours commun faire passer. Cette phase de réflexion, qui s'est déroulée au premier trimestre, est en bonne voie dans plusieurs académies.

De la part des équipes de direction des lycées et des enseignants, l'attente est grande mais imprécise sur le type d'accompagnement souhaité. L'intervention des IA-IPR va pourtant être très importante au cours du second trimestre, au moment où, dotés de leur DGH 2011/2012, les établissements vont dresser un premier bilan de la mise en place de la nouvelle seconde pour préparer, au plan organisationnel et pédagogique, l'accueil d'une nouvelle génération en seconde et l'extension de la réforme en classes de première. Dans les lycées, les équipes sont dynamiques, impliquées et enregistrent déjà des réussites. Il est essentiel, de construire sur cette dynamique, de la valoriser et de partir de ces réflexions pour progresser encore. Mais le positionnement des IA-IPR n'est pas simple car ils doivent être les acteurs de la mise en œuvre de la réforme sans confisquer l'autonomie des établissements par des préconisations trop précises ou trop normatives.

4.2.4. *La nécessité d'une évaluation des effets de la réforme*

Au niveau des établissements, il n'existe pas pour l'instant de démarche visant à évaluer les résultats des dispositifs ou des projets mis en œuvre. Il existe dans certains d'entre eux des bilans portant plus sur les modalités d'organisation ou sur la révision des choix effectués mais sans lien avec l'efficacité des mesures.

Cette absence d'évaluation dans les lycées ne leur est pas imputable car il faut bien constater la même absence au niveau académique et national. Le suivi de la mise en place de la réforme repose encore sur un contrôle de la conformité qui peut fournir des éléments utiles dans une

première phase mais qui ne permet pas d'apprécier les effets qualitatifs de la réforme sur les parcours et la réussite des élèves.

Les indicateurs concernant les parcours des élèves (taux de passage, décisions d'orientation, taux de réussite) dont nous disposons sont encore insuffisamment exploités. Ces indicateurs doivent se décliner aussi bien au niveau national qu'au niveau académique et permettre aux lycées d'avoir des repères pour mesurer leurs progrès.

4.3. Conclusions et préconisations

De nouveaux modes de pilotage sont en train de s'installer aux niveaux académiques et des établissements. Passer d'une logique de conformité à une logique d'expertise, d'une logique prescriptive à une logique d'accompagnement est un profond changement culturel, pour les IA-IPR comme pour les professeurs.

La mission appelle l'attention sur plusieurs enjeux :

- poursuivre l'accompagnement de proximité des chefs d'établissements ;
- aider les IA-IPR à se positionner non seulement comme observateurs mais également comme conseils des enseignants ;
- favoriser la mutualisation et les échanges entre établissements selon des formes adaptées aux académies (en particulier dans le cadre des bassins ou zones d'animation pédagogique) ;
- préserver des actions de formation conçues autour des besoins exprimés par les équipes des lycées ;
- mettre en place des indicateurs qui permettront, dans les années qui viennent d'évaluer, à tous les niveaux (lycée, académie, national) l'efficacité des mesures prises ;
- développer un suivi plus « qualitatif » dans un objectif d'accompagnement et qui soit avant tout utile aux lycées. Il devrait porter l'an prochain sur la mise en place de la réforme en classe de première, sur les évolutions en classe de seconde et sur les aspects de la réforme encore peu abordés cette année (notamment les stages et le tutorat).

Conclusion

Un premier constat s'impose : les lycées se sont emparés de la réforme. Comme cela a déjà été souligné, ce qui leur était demandé n'était pas facile, compte tenu de la rapidité de la mise en place et de l'ampleur des changements à conduire simultanément. Or, au tout début de cette première année de mise en œuvre, même si les débats sont vifs, si les réticences persistent et si les tâtonnements sont naturellement encore prégnants, les projets émergent et de nombreuses modifications sont en cours.

Le transfert de responsabilité vers l'établissement a offert l'opportunité à chaque lycée de construire des dispositifs adaptés à sa population, à ses équipes et à ses contraintes. Le pari de

l'autonomie des lycées est donc en voie d'être gagnée. Il l'est d'autant plus quand les conseils pédagogiques s'emparent des projets et produisent collectivement.

On voit clairement naître des innovations dans deux domaines majeurs :

- des pratiques pédagogiques qui, à l'occasion des enseignements d'exploration et de l'accompagnement personnalisé, répondent à l'objectif central de réussite des élèves en prenant mieux en compte leurs besoins ;
- des modes d'organisation collective qui facilitent ces évolutions et qui ont réussi à concilier la souplesse pédagogique avec les contraintes de temps et d'espace.

Mais trois éléments obligent à nuancer ce constat positif de départ.

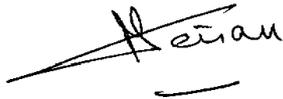
Le premier concerne l'orientation et les parcours des élèves ainsi que l'objectif de rééquilibrage des séries. Les projets de tutorat ou de stages sont encore peu nombreux, l'orientation a du mal à trouver sa place dans l'accompagnement personnalisé, les élèves expriment une déception sur la réalité de la prise en compte de leurs besoins. La place des enseignements d'exploration dans les parcours des élèves n'est pas encore claire, certains constituent de façon évidente une « prédétermination », un doute subsiste parfois sur leur rôle dans l'orientation ou l'affectation en première. L'offre ne pouvait bien évidemment pas être exhaustive dans chaque établissement et l'identité des lycées, qui peut aller jusqu'à la concurrence, n'a pas permis les mises en commun. L'enjeu de la rénovation des séries technologiques industrielles est majeur et il n'est pas certain que les nouveaux enseignements d'exploration aient suscité des vocations, les stratégies académiques sont d'ailleurs moins homogènes sur cette question que sur les autres.

Le second concerne la grande fragilité des évolutions en cours, notamment dans le domaine pédagogique. Ces transformations touchent le cœur du métier de professeur de lycée, on ne peut donc pas attendre qu'elles se réalisent pleinement en un temps court. L'essoufflement peut arriver très vite si l'on n'y prend pas garde. En particulier, le cantonnement des évolutions professionnelles aux nouveaux dispositifs (enseignements d'exploration et accompagnement personnalisé) sans irrigation des pratiques dans le reste des cours peut conduire à ce que notre système a déjà bien connu : des innovations liées à la nouveauté de dispositifs, qui disparaissent assez vite au fil du temps. Les risques d'essoufflement sont nombreux : sentiment de contradiction entre l'adaptation aux besoins des élèves et la pression des programmes et des examens ; choix difficiles concernant les réductions de moyens qui seront mal acceptées ; fatigue des équipes d'innovateurs sur qui reposent souvent de multiples tâches. Il convient de réaffirmer sans relâche l'objectif central de la réforme : la réussite des élèves par une meilleure prise en charge de chacun d'eux.

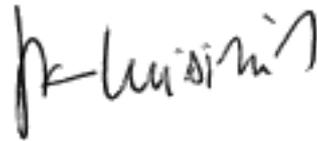
Enfin, le troisième point concerne l'accompagnement des établissements dans ces évolutions. Les équipes d'enseignants et les équipes de direction le demandent très explicitement. Ce point est déterminant pour maintenir les évolutions dans la durée. Pour pouvoir y répondre, il faut que l'ensemble de l'encadrement fasse également évoluer ses pratiques professionnelles : quitter la posture de préconisations uniformes pour une posture de régulation différenciée ; organiser des mutualisations d'expériences réussies ; privilégier l'esprit plutôt que la lettre ; passer définitivement du contrôle de conformité à l'aide pour évaluer l'efficacité. Sans

transformations rapides dans ce domaine, on risque fort de ne pas répondre aux besoins des équipes de terrain, ce qui provoquera un sentiment d'abandon et peut mettre en danger les avancées actuelles. L'insuffisance des crédits de formation dans certaines académies constitue un sérieux obstacle dans ce domaine.

En ce qui concerne la poursuite de la réforme à la rentrée 2011 et 2012, il est indispensable de construire un véritable dispositif d'évaluation, y compris au niveau national. Pour ce faire, il convient de développer, d'une part, des indicateurs permettant de mesurer l'atteinte des objectifs de la réforme dans la durée, d'autre part, des analyses qualitatives permettant de discerner les leviers de transformations et les obstacles.



Catherine MOISAN
Inspectrice générale de l'éducation nationale



Jean-François CUISINIER
*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

ANNEXES

| | |
|---|----|
| Annexe 1 : Enseignements d'exploration, options, de quoi parle-t-on ? | 48 |
| Annexe 2 : L'offre d'enseignements d'exploration des académies de l'échantillon et les choix des élèves..... | 49 |
| Annexe 3 : Liste des lycées visités..... | 50 |
| Annexe 4 : Protocole d'enquête | 52 |

Enseignements d'exploration, options, de quoi parle-t-on ?

Si l'on se réfère aux textes officiels sur la réforme des lycées, on peut distinguer plusieurs types d'enseignements d'exploration ou d'options :

- le premier enseignement d'exploration : Sciences économiques et sociales (SES) ou Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG), dont la durée est de 54 h annuelle et qui est obligatoire pour tous les élèves, sauf ceux qui choisissent un enseignement d'exploration de 5 h ou 6 h (EPS, arts du cirque, création et culture design) ;
- 7 enseignements d'exploration d'une durée de 54 h annuelle et dont le champ n'existe pas en option : Méthodes et pratiques scientifiques (MPS), Sciences et laboratoire (SL) ; Littérature et société (LS) ; Sciences de l'ingénieur(SI) ; Création et innovation technologiques(CIT) ; Santé et social ; Biotechnologies ;
- les enseignements d'exploration et les options artistiques : 4 possibilités existent pour les enseignements d'exploration à 54 h annuelles (arts visuels, arts du son, arts du spectacle, patrimoine), 6 options à 3 h hebdomadaires (arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, théâtre, histoire des arts, musique, théâtre) sans oublier les ateliers artistiques ;
- la LV3 : elle est parfois présentée comme une option, parfois comme un enseignement d'exploration, sa durée hebdomadaire est toujours de 3 h ;
- le latin et le grec : il est prévu deux enseignements d'exploration langues et cultures de l'antiquité d'une durée de 54 h (latin et grec) mais aussi deux options à 3h hebdomadaires (latin et grec) ;
- une option EPS à 3h hebdomadaire.

Afin de décrire l'offre des lycées et le choix des lycéens, nous resterons à la définition première : dans le domaine des arts et des langues anciennes, la distinction entre enseignement d'exploration sera faite sur l'horaire et la LV3 sera considérée comme un enseignement d'exploration. Ceci porte à 16 le nombre total, sachant que les chiffres d'offre ou de fréquentation sont à prendre avec prudence dans les domaines artistiques et linguistiques, étant donné les confusions précédentes.

L'offre d'enseignements d'exploration des académies de l'échantillon et les choix des élèves

Tableau 1
Nombre d'EE offerts par les lycées

| | offre <=5 | entre 5 et 9 | offre >= 10 |
|------------------|-----------|--------------|-------------|
| Amiens | 5% | 63% | 33% |
| Bordeaux | 17% | 44% | 39% |
| Clermont-Ferrand | 10% | 72% | 17% |
| Dijon | 23% | 74% | 2% |
| Poitiers | 3% | 46% | 51% |
| Toulouse | 0% | 83% | 17% |
| Versailles | 13% | 64% | 23% |

Tableau 2
Proportion d'élèves suivant le nombre d'EE

| | % 1 EE | % 2 EE | % 3 EE |
|------------------|--------|--------|--------|
| Versailles | 1 | 97 | 2 |
| Dijon | 2 | 95 | 3 |
| Poitiers | 1 | 95 | 4 |
| Clermont Ferrand | 3 | 93 | 4 |
| Toulouse | 2 | 93 | 5 |
| Amiens | 1 | 92 | 7 |
| Bordeaux | 1 | 87 | 12 |

Tableau 3
Proportion d'élèves suivant les EE d'économie

| | % SES | % PFEG | % les 2 |
|------------------|-------|--------|---------|
| Dijon | 90 | 12 | 2 |
| Versailles | 83 | 21 | 4 |
| Clermont Ferrand | 82 | 25 | 7 |
| Poitiers | 87 | 20 | 7 |
| Amiens | 82 | 27 | 9 |
| Toulouse | 90 | 20 | 10 |
| Bordeaux | 86 | 25 | 11 |

Liste des lycées visités

Académie d'Amiens

LGT Jeanne Hachette Beauvais
LGT Condorcet Saint Quentin
LPO du Vimeu Friville Escarbotin
LGT La Hotoie Amiens

Académie de Bordeaux

LG Camille Jullian Bordeaux
LGT Les Iris Lormont
LGT Bertran de Born Périgueux
LGT De Baudre Agen
LPO Jean Charles De Borda Dax
LG Jean Monnet Blanquefort

Académie de Clermont-Ferrand

LPO La Fayette Clermont-Ferrand
LGT Blaise Pascal Clermont-Ferrand
LPO Jean Monnet Yseure
LGT Théodore de Banville Moulins
LPO Léonard de Vinci Monistrol

Académie de Dijon

LPO Clos Maire Beaune
LGT Gabriel Voisin Tournus
LGT Jules Renard Nevers
LGT Raoul Follereau Nevers

Académie de Poitiers

LGT Guez de Balzac Angoulême
LGT Aliénor d'Aquitaine Poitiers
LPO Léonce Vieljeux La Rochelle
LGT Ernest Pérochon Parthenay

Académie de Toulouse

LGT Jolimont Toulouse
LGT Ozenne Toulouse
LGT Victor Hugo Gaillac
LGT Antoine Bourdelle Montauban
LG Jules Michelet Montauban

Académie de Versailles

LG Hoche Versailles

LPO Jules Ferry Versailles

LGT Jean Baptiste Corot Savigny sur Orge

LPO Gaspard Monge Savigny sur Orge

LGT Paul Langevin Suresnes

LGT Albert Camus Bois Colombes

LPO Jean Jacques Rousseau Sarcelles

LGT Fragonard L'Isle Adam

Protocole d'enquête

Grille pour les entretiens avec les autorités académiques (*données à recueillir)

Questionnement

Quel est le mode de pilotage académique (oral et écrit).

Des modalités d'évaluation sont elles prévues ?

La réforme dans l'enseignement privé, les autorités diocésaines ont elles été rencontrées ?

Comment ont évolué l'orientation et le passage vers la seconde GT à la rentrée ?*

- vœux des familles et décisions d'orientation des élèves de 3^{ème} générale des collèges publics (seconde GT, seconde professionnelle, CAP, redoublement, autre) pour les trois dernières rentrées (2008, 2009,2010).
- taux de passage des élèves de 3^{ème} générale des collèges publics et privés sous contrat (seconde GT, seconde professionnelle, CAP, redoublement, autres) pour les trois dernières années (2008, 2009,2010). *Pour la rentrée 2010, les données « public vers public de l'académie » extraites de la BEA sont disponibles courant octobre. Les données extraites de la BCP pour l'ensemble des flux (public + privé vers public + privé France entière) devraient être disponibles début décembre sauf les flux vers l'apprentissage qui ne sont pas identifiables à ce stade.*

Estimer l'offre des EE* :

- combien de lycées offrent 2/3/4/5....EE ?
- combien de lycées offrent SI ? CIT ? Les 2 ? Sont-ils tous des lycées avec 1^{ère} et Terminale STI ?
- Et les options ? et les sections européennes ?

Quelle est la répartition des élèves entre les enseignements d'exploration (EE)* :

- quels écarts avec les prévisions de l'académie?
- quels enseignements pour la suite sur l'attractivité des EE ? ; pour la carte des EE ; pour l'information des familles ...
- y a-t-il des regroupements d'EE autour de plusieurs établissements ?

Comment du point de vue académique s'est passée la rentrée en seconde dans les établissements :

- modes et difficultés éventuelles de répartition des élèves entre les EE : écarts entre demandes des familles et affectations, modalités d'affectation ;
- utilisation des DGH (que savent les académies notamment sur la ventilation des 10heures) ;
- élaboration des emplois du temps : y a-t-il eu plus de difficultés que les années précédentes ? pourquoi ?

- autres, notamment l'effet de l'arrivée des stagiaires.

Comment l'académie accompagne t'elle les lycées ?

Modes d'intervention des IPR ?

Stages de formation au PAF ? Problèmes de financement

Comment l'académie envisage t'elle l'évolution de la carte des EE à la rentrée 2011 (en particulier dans le cadre du schéma d'emplois 2011) ?

L'académie envisage t'elle de faire évoluer le mode de calcul des DGH des lycées pour la rentrée 2011 ?

Quelles évolutions prévues pour la carte des formations technologiques, (ouvertures, fermetures, contraintes, degré de volontarisme). Le Conseil Régional a-t-il été informé ou consulté ?

Quel pilotage pour la réforme des STI, évolution de l'offre ? Accompagnement des enseignants ?

Grille de recueil d'informations dans les établissements

1 – Le pilotage

Informations préalables par écrit : documents préparatoires sur l'organisation de la seconde (équipe de direction ; conseil pédagogique, autre) ; CR du CA et du CP

Équipe de direction :

Le pilotage académique : ses formes, sa perception.

Les raisons et la nature des choix opérés.

L'évolution de la « température » depuis mai-juin.

Comment s'est passée la rentrée ? Du point de vue de l'atmosphère ? Du point de vue des moyens et de la RH ?

Que s'est-il passé au CA ?

Le Conseil Pédagogique : existe-t-il finalement ? Produit-il ?

Le CVL a-t-il été consulté ?

Pour ceux qui ont été obligés de faire des compromis, se sentent ils capables d'aller plus loin ? Comment organiser la montée en charge des projets dans l'avenir ? Auront ils une ressource humaine suffisante ? (Ou comment dépasser le petit noyau des profs innovateurs).

Des modalités d'évaluation des projets sont-elles envisagées ?

Équipe de direction et professeurs

Les changements induits dans le travail en équipe.

Le travail dans les conseils d'enseignement ?

Est ce que vous prévoyez des modifications dans le fonctionnement des conseils de classe ?

Les modifications dans le rôle et les tâches des professeurs principaux ?

L'accompagnement par les IAIPR : formes, perception.

Les attentes en termes de formation et d'accompagnement.

Essayer de mieux percevoir les modes de communication interne.

2 – La grille horaire, l'organisation des groupes, du temps

Informations préalables par écrit, à compléter et préciser dans l'entretien avec l'équipe de direction

- le nombre et l'effectif des divisions de seconde à la rentrée 2010 et à la rentrée 2009 ;
- les choix définitifs sur la grille horaire : en heures élèves et en heures prof ;
- les choix de répartition des élèves dans les classes ;
- l'organisation du temps : barrettes, emploi du temps des profs, de la classe, d'un élève ;
- le coût total en heures profs de l'ensemble des divisions de seconde.

Équipe de direction

Commentaires sur ces choix : les objectifs, les principes et la réalité (contraintes).

Élaboration des emplois du temps : en quoi la nouvelle organisation la rend elle plus compliquée ?

Avez-vous prévu des plages où les profs sont libres en même temps pour pouvoir travailler ensemble ?

Avez-vous l'intention de reproduire cette organisation l'an prochain ? Si non, quelles modifications sont nécessaires et pourquoi ?

Comment voyez-vous l'organisation du lycée en « plein régime » (2^{nde}, 1^{ère}, terminale) ?

Points de vue des différents acteurs (équipe direction, profs, élèves) sur ces modes d'organisation et sur leur évolution souhaitable.

Les problèmes éventuels d'organisation du temps et de l'espace.

Les élèves de seconde ont ils des problèmes de repères ?

À recueillir absolument : l'emploi du temps « d'un élève », le nombre d'adultes qu'il voit par semaine, le pourcentage de temps passé en groupe classe, dans un autre groupe.

Point particulier sur les LV : organisation des groupes, modalités de répartition des élèves. Compétences, niveaux ?

3 – Les EE et les options

Informations préalables par écrit :

La liste des EE et des options, les effectifs (prévus et constatés).

Les profs qui les assurent et le document qui a été utilisé pour le choix des familles.

Le moment où ils se situent par les infos sur la grille horaire.

Équipe de direction

Choix des EE :

Comment se sont passés les choix des familles, (recueillir les traces des choix exprimés) ?

Les élèves ont ils exprimé leurs choix ? Avec trace écrite ?

Leur analyse sur ces choix (attractivité et non attractivité)

A-t-on donné satisfaction à tous les choix ? Sinon, comment a-t-on fait ?

Des moyens supplémentaires ont-ils été sollicités pour ouvrir de nouveaux groupes ?

Aviez-vous assez de projets pour répondre à la demande ? Avez-vous rencontré des problèmes quand un souhait portait sur un EE que vous n'offrez pas ?

Un travail collectif a-t-il eu lieu au sein du bassin ?

Et les options ?

Équipe de direction et professeurs

Organisation des EE

Profs volontaires ? Équipe constituée de leur propre initiative ? Équipe constituée par le proviseur ?

Noter s'il existe des EE assurés par un prof d'un autre lycée.

Projet de l'équipe ? Projet de plusieurs équipes ? Projet discuté et validé en conseil pédagogique ? Comment les thèmes ont-ils été choisis ? Des projets ont-ils échoué en raison de la non disponibilité ou du refus de certains enseignants ?

Existence de partenariats ? Des visites à l'extérieur de l'établissement ou des participations à des manifestations sont-elles prévues ?

Besoins en formation ?

Déroulement des EE

Comment développe-t-on la curiosité et la découverte d'un nouveau champ ?

Où en est le débat sur les modalités d'évaluation des élèves ? Des expériences ont-elles débuté ? Lien avec le bulletin scolaire ? Évaluation individuelle ou collective ?

La part de la co-intervention dans les EE ? L'alternance entre enseignants ?

Le rôle des documentalistes et du CDI ?

La périodicité : 1h30 par semaine ou 2h pendant 27 semaines ?

Possibilité de changer d'EE en cours d'année ?

Regarder les EE et les options du point de vue des élèves (combien suivent SES **et** PFEG ? combien suivent trois EE ? comment s'organisent les options, par exemple des élèves suivent ils une option arts et 2 EE ?).

4 – L'accompagnement personnalisé

Informations préalables par écrit :

Les profs qui les assurent.

Le moment et l'organisation annuelle par les infos sur la grille horaire.

Le projet a-t-il été discuté au Conseil Pédagogique ? Au CA ?

Les professeurs et l'équipe de direction

Projet de l'équipe de professeurs de la classe, d'une équipe de professeurs ne faisant pas partie de l'équipe pédagogique de la classe ou projet du lycée ?

Professeurs volontaires ou désignés ?

Participants (quels professeurs ? CPE ? Professeur documentaliste ? COP ? AE?).

Intervention du professeur principal (dans son EDT ou travail de coordination) ?

Démarrage : prise en compte du socle commun, entretiens particuliers avec les élèves, constitution de groupes, ... Évaluation diagnostique ?

Organisation :

- qui fait quoi et avec quels élèves (volontaires ou désignés) ? interventions pluridisciplinaires ?
- tous les élèves sont-ils concernés ?
- à quel rythme pour les élèves ?
- bilans intermédiaires prévus ? de quelles natures ? livrets de suivi ?

Prise en compte des trois axes (soutien, approfondissement, aide à l'orientation) ? Nature du soutien ou de l'approfondissement ?

Quelle différence avec les cours en groupes dédoublés ?

Quels liens avec les cours ?

Comment aider les élèves dans leurs « méthodes de travail » ?

Quelle coordination ?

Support prévu pour faire un lien avec les cours et toute l'équipe pédagogique ?

Place des TIC ?

Utilisation de partenariat ?

Besoins en formation ?

Prise en compte du travail fait en AP dans la préparation ou le déroulement des conseils de classe ?

Entretiens avec les élèves :

Leur perception de l'accompagnement personnalisé, de l'utilité, des modalités (voir guide d'entretien)

Notamment point de vue des redoublants

5 – Et la suite ?

Les évolutions prévues ou souhaitables en cours d'année sur des points de la réforme qui n'avaient pas encore été abordés

Point de vue équipe de direction, profs et élèves

Mise en œuvre du tutorat ?

Le projet culturel ? La place du CDI ?

La vie lycéenne ? Le fonctionnement du CVL ?

Les stages de remise à niveau ?

La classe de première

Stages passerelles ?

La réalité des passerelles entre les voies ?

Enseignements communs ?

Accompagnement personnalisé ?

Les contraintes de temps, d'espace et d'organisation.

La réforme des STI/STL

Quel travail sur l'offre au sein du bassin ou d'un autre territoire ?

- dans les lycées qui offrent des formations STI (industrielle, laboratoire, arts appliqués) :
 - évolution de la structure prévue en cycle terminal pour 2011 ?
 - état d'esprit des enseignants de STI ?
 - point de vue sur l'orientation dans les formations industrielles ?
 - votre impression sur l'avenir des formations industrielles.
- dans les lycées qui n'offrent pas de formations STI

- connaissez-vous les objectifs et les grandes lignes de la réforme de la voie technologique STI ?
- point de vue sur l'orientation dans les formations industrielles ?
- votre impression sur l'avenir des formations technologiques industrielles.