
Inspection générale de l'Éducation nationale

Suivi de la mise en place de la réforme du lycée

*rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale*

1.1.1.1.1 N° 00-

Septembre 2000

LISTE DES DESTINATAIRES

MONSIEUR LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CABINET

M. Christian FORESTIER, directeur

M. André HUSSENET, directeur-adjoint

M. Pierre ULRICH, directeur-adjoint

MONSIEUR LE MINISTRE DÉLÉGUÉ CHARGÉ

DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

CABINET

M. Guy RAMIREZ, directeur

M. Michel VALADAS, directeur-adjoint

1.1.1.1.1.1 Envois ultérieurs proposés

DIRECTIONS

Monsieur le directeur de la DESCO

Monsieur le directeur de la DPD

Monsieur le directeur de la DPE

Madame la directrice de la DPATE

Mesdames et Messieurs les Rectrices et Recteurs

Mesdames et Messieurs les directeurs d'IUFM

Madame la directrice de l'INRP

Monsieur le président du CNP

Monsieur le chef du service de l'IGAENR

**SUIVI DE LA MISE EN PLACE DE LA RÉFORME DU
LYCÉE**

Marc Baconnet

**Inspecteur général de
l'Éducation nationale**

Claude Bancal

**Inspecteur général de
l'Éducation nationale**

Marc Fort

**Inspecteur général de
l'Éducation nationale**

SOMMAIRE

1	Introduction.	5
1.1	La réforme 1999 du lycée	5
1.2	La problématique de l'étude.	6
1.3	L'organisation de l'étude.	9
2	Les différentes innovations de la classe de seconde à la rentrée 1999.	11
2.1	L'aide individualisée	11
2.2	L'éducation civique, juridique et sociale.	17
2.3	Les langues vivantes.	21
3	Les ateliers d'expression artistique.	28
4	L'expérimentation des Travaux Personnels Encadrés.	37
4.1	Quelques remarques générales issues des remontées académiques	38
4.2	Analyse et recommandations	40
5	La rénovation de la vie scolaire dans le cadre de la réforme.	44
5.1	Remarques préliminaires :	44
5.2	Les innovations concernant la vie scolaire et leurs objectifs.	45
5.3	La mise en œuvre des innovations.	47
5.4	Les effets escomptés et les effets constatés.	50
5.5	Les incidences de la réforme sur l'organisation de la vie scolaire.	53
5.6	Conclusion.	56
6	L'orientation en fin de classe de seconde, en juin 2000.	57
6.1	L'orientation en classe de seconde : contexte, objectifs et enjeux :	57
6.2	Le constat.	58
6.3	Quelques pistes de réflexion :	62
7	Le pilotage, l'accompagnement et la formation.	64
7.1	L'accompagnement de la réforme par la DESCO.	64
7.2	Le pilotage académique.	65
7.3	Le pilotage au sein des établissements.	70
7.4	Les dispositifs de formation continue accompagnant la réforme.	72
7.5	En conclusion, un pilotage et un accompagnement de la réforme qui n'ont pas pu être à la hauteur des objectifs assignés.	76
8	Conclusions et préconisations.	78
9	Les textes de référence.	81

ANNEXE

2 INTRODUCTION.

2.1 La réforme 1999 du lycée

La Charte pour le lycée du XXI-ème siècle adoptée au Conseil Supérieur de l'Éducation dans sa séance du jeudi 4 mars définit les finalités et l'organisation du lycée pour les années à venir. Cette organisation est précisée dans les deux arrêtés du 18 mars 1999 publiés dans le B.O.E.N. n°14 du 8 avril 1999 : “ Organisation et horaires des enseignements en classe de première et terminale des lycées sanctionnés par le baccalauréat général ” (page 669 et suivantes), “ Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole ” (page 676 et suivantes) ainsi que dans la note de service n°99-073 du 20 mai 1999 publiée dans le B.O.E.N. du 27 mai 1999 : “ Réforme des lycées : classes de seconde générale et technologique - rentrée 1999 ” (page 1020 et suivantes). Cette note de service est elle-même complétée par la note de service n°99-094 du 18 juin 1999, publiée au B.O.E.N. n° 25 du 24 juin 1999, contenant cinq textes sur l'aide individualisée, les ateliers d'expression artistique, la formation aux technologies d'information et de communication au lycée, l'enseignement des langues vivantes et les assistants de langues.

Depuis la publication de ces textes, des actions ont été engagées par la D.E.S.C.O. pour préparer la mise en œuvre de cette réforme. Cela a d'abord été une journée nationale le 30 mars à Paris sur les nouvelles orientations de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique (ayant principalement pour objet l'aide individualisée et l'éducation civique juridique et sociale), puis des séminaires nationaux sur l'aide individualisée, l'éducation civique, juridique et sociale et l'organisation des emplois du temps. On peut aussi considérer que les circulaires de rentrée (n°99-091 du 17 juin 1999, parue au B.O.E.N. n° 25 du 24 juin 1999, et n° 2000-009 du 13 janvier 2000, publiée au B.O.E.N. n° 3 du 20 janvier 2000) contribuent à cette mise en place, avec en particulier l'organisation des journées de prérentrée pour l'année 1999/2000 contribue aussi à cette préparation.

L'année scolaire 1999-2000 a aussi vu la publication d'un certain nombre de textes ajustant cette réforme, en particulier de nouvelles grilles horaires pour les classes de lycée examinées au Conseil Supérieur de l'éducation du 25 mai 2000 ; ainsi que toute une série de textes sur les Travaux Personnels Encadrés.

2.2 La problématique de l'étude.

Pour l'année 1999/2000, la réforme du lycée se traduit, en classe de seconde, par l'apparition d'un certain nombre d'innovations ou d'enseignements nouveaux (aide individualisée, éducation civique juridique et sociale, ateliers d'expression artistique, heure de vie de classe, mise à niveau en informatique, la participation des assistants étrangers à l'enseignement des langues vivantes). L'objectif de l'étude est d'analyser comment l'administration centrale, les académies et les établissements ont préparé et mis en place cette réforme, ainsi que d'en apprécier les premiers effets. Parmi les différents aspects qui seront étudiés, nous pouvons déjà retenir les suivants :

a) Un des premiers principes de cette réforme est **de réaffirmer le caractère de détermination de la classe de seconde** : *“ La classe de seconde est réaffirmée comme une classe de détermination. Le choix des enseignements de détermination ne doit en aucun cas aboutir à enfermer les élèves dans des choix d'orientation irréversibles. Aucun de ces enseignements ne peut être imposé en vue de l'accès à une série de première déterminée. ”*. Il s'agira donc d'étudier la manière dont sont organisés les enseignements de détermination, les options et dont se prépare et s'organise l'orientation.

b) En ce qui concerne l'accompagnement des élèves, **le dispositif précédent (mise en place de l'enseignement modulaire) s'est enrichi de l'aide individualisée**. L'étude essaye de répondre aux questions suivantes :

- Quels ont été les dispositifs national, académiques pour préparer l'organisation de cette aide individualisée au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 1998/1999 ? Quel rôle ont joué les journées de prérentrée dans cette préparation ?

- Comment se mettent en place les groupes de huit élèves, selon quels critères (en particulier, rôle des différentes évaluations) ? Quel travail préparatoire avec les élèves, les familles ? Pour quelles activités ? Comment varient les groupes d'élèves au fil de l'année ? Comment évoluent les contenus ?
- Quels emplois du temps ?
- Comment les modules s'articulent-ils avec l'aide individualisée, quels sont les effets de la disparition des travaux dirigés en mathématiques en classe de seconde ?
- Que fait-on pour les élèves qui ne sont pas en aide individualisée ?
- Quels dispositifs académiques de formation (l'aide individualisée apparaît-elle dans les plans académiques de formation ?)
- La possibilité pour le professeur d'une autre classe d'intervenir dans la même discipline existe-t-elle, comme cela est décrit dans le texte du 18 juin, est utilisée ?
- Comment que l'aide individualisée est-elle intégrée dans le projet d'établissement ?
- La note de service du 20 mai 1999 précise que “ *Des établissements sélectionnés par les autorités académiques en fonction de critères sociaux et/ou scolaires recevront une dotation complémentaire de deux heures pour les divisions qui en ont le plus besoin. Le volant d'aide supplémentaire peut être utilisé soit pour créer davantage de groupes dans les deux disciplines précitées, soit dans d'autres disciplines en fonction des besoins des élèves.* ”. Quels ont été les critères académiques retenus ? Comment les établissements bénéficiaires utilisent-ils ces deux heures ?

c) La réforme de la classe de seconde se traduit aussi par des **modifications de programmes** dans un certain nombre de disciplines, par **l'apparition de nouveaux enseignements** et par des **choix laissés à l'initiative des enseignants**, en matière de contenus. Quelle part jouent ces différentes mesures dans cette réforme ? Comment sont-elles gérées au sein des établissements ?

d) **En ce qui concerne l'éducation civique, juridique et sociale** “ *Des formules souples d'aménagement des horaires seront encouragées afin de permettre la réussite de cet enseignement novateur.* ” Quels sont les formules adoptées dans les établissements ? Y-a-t-il des recommandations académiques sur ce sujet ? La note de service ouvre aussi la possibilité que cet enseignement soit assuré par des professeurs compétents autres que les professeurs d'histoire-géographie. Qu'en est-il ? Des enseignants ont-ils été volontaires pour assurer cet enseignement ? On peut naturellement penser que cet enseignement s'articule pour tout ou partie avec la vie de l'établissement. Est-ce le cas ? Dans quelle mesure ?

La mise en place de cet enseignement a été accompagnée d'une université d'automne organisée par la D.E.S.C.O. les 4 et 5 novembre, ainsi que par la publication de fiches d'accompagnement. Quelles seront les répercussions de cette université dans les établissements ? Comment seront utilisées ces fiches d'accompagnement ?

e) **Les langues vivantes voient leurs horaires sensiblement modifiés et 3300 assistants ont été affectés dans les lycées à la rentrée 1999.**

- Quelle est l'implication des IA-IPR dans la sélection des assistants ? Comment les assistants sont-ils “ utilisés ” dans les classes ? Quel type de prestation leur est demandé ?

- En ce qui concerne les LV2, comment fonctionne le dédoublement ? comment est-il appliqué dans le temps (une demi-heure hebdomadaire, une heure par quinzaine, une heure et demie consécutives ?), comment sont constitués les groupes ? Quel est le contenu de l'enseignement en groupe dédoublé ?

- Comment évoluent les effectifs d'élèves en LV3 ?

f) Pour évaluer la **mise en place des ateliers d'expression artistique**, les éléments suivants ont été retenus : 1- les procédures de création et de mise en place des ateliers (mode d'information, mode de concertation et de prise de décision, “ vraies ” créations ou transformations d'ateliers de pratique artistique en ateliers d'expression artistique, place des lycéens dans l'élaboration des

projets, moyens juridiques). 2- Nature des moyens mobilisés (volume horaire consacré, répartition horaire entre enseignants et partenaires, financements respectifs des partenaires DRAC/Rectorat, autres financements). 3- Thématiques et orientations (contenu mono ou pluridisciplinaire, niveaux concernés, types de pratiques). 4- Mise en œuvre du projet d'atelier (types de partenariat, nature des pratiques et qualité des contenus, espaces et locaux, horaires et rythmes, sorties, événements; etc.)

g) Les **nouvelles dispositions concernant les instances représentatives des élèves et l'heure de vie de classe** ont-elles été mises en place et comment améliorent-elles le dialogue au sein de l'établissement ? Cette réforme renforce-t-elle l'autonomie des établissements ? Comment celle-ci est-elle utilisée ?

h) Enfin, l'étude a porté sur la **préparation des années 2000/2001 et 2001/2002**, pour l'introduction des travaux personnels encadrés en classe de première et de terminale.

L'évaluation des programmes et l'enseignement professionnel ne sont pas dans le champ de cette étude.

2.3 L'organisation de l'étude.

L'étude a été conduite tout au long de l'année 1999/2000 par un groupe de pilotage dont on trouvera la composition en annexe.

Toutes les académies ont été concernées par ce thème. Le groupe de pilotage s'est adressé de manière systématique aux Inspecteurs généraux correspondants académiques. Cela a été fait en particulier sous la forme de deux protocoles qui leur ont été adressés en septembre 1999 et février 2000. Les IA-IPR ont été sollicités pour faire part des constats et des analyses qu'ils ont menés ou qu'ils mèneront au cours de leurs visites dans les établissements.

Le dispositif a été développé dans quelques académies (Bordeaux, Clermont-Ferrand, Lille, Lyon, Montpellier, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers) où les membres du groupe de pilotage ont pris l'attache des inspecteurs généraux,

correspondants académiques afin, en particulier, de suivre quelques établissements.

En 1999/2000, l'étude a donné lieu à deux notes intermédiaires, en janvier et en avril 2000.

3 LES DIFFÉRENTES INNOVATIONS DE LA CLASSE DE SECONDE À LA RENTRÉE 1999.

3.1 L'aide individualisée

3.1.1 La mise en place de l'aide individualisée.

En ce qui concerne l'accompagnement des élèves, le dispositif précédent (mise en place de l'enseignement modulaire) s'est enrichi de l'aide individualisée. Celle-ci est évoquée dans les principaux textes définissant la nouvelle organisation du lycée¹. Elle a aussi été, avec l'éducation civique, juridique et sociale, l'objet de la journée de travail organisée par la DESCO le 30 mars 1999, et l'unique objet d'une université d'été qui s'est tenu les 12 et 13 juillet 1999². Cette disposition est suivie, au niveau national, par un groupe de travail, piloté par la DESCO, s'appuyant sur cinq académies : Lille, Orléans-Tours, Versailles, Clermont-Ferrand, Limoges.

Au niveau académique, les **journées de pré-rentrée** 1999 ont été largement utilisées pour aborder ce sujet, que cela soit ou non avec la contribution des IA-IPR qui étaient invités à participer à ces journées par la circulaire n°99-091 du 17 juin 1999 (B.O.E.N. n° 24 du 24 juin 1999). Il existe quelques actions académiques de formation sur ce sujet, la plupart du temps organisées par les IA-IPR, les IUFM n'ayant pas pu intégrer ce thème dans leur plans de formation. Des équipes d'enseignants mènent un travail innovant dans ce domaine. Ceci est variable selon les académies suivant l'implication et le soutien qu'apportent les IA-IPR et l'IUFM à de telles initiatives. Si ce type de démarche est classique dans le système éducatif, le problème de la transférabilité n'en est pas pour autant résolu.

¹ B.O.E.N. n°14 du 8 avril 1999 - B.O.E.N. du 27 mai 1999 - B.O.E.N. n°25 du 24 juin 1999

² Participaient à cette université des inspecteurs, des chefs d'établissements, des responsables académiques de formation, des représentants des mouvements associatifs.

On trouvera de larges extraits de ces deux dernières manifestations sur le serveur du CNDP : www.cndp.fr

3.1.2 L'organisation de l'aide individualisée.

Les premiers textes nationaux précisait que les élèves suivant l'aide individualisée y participaient pour une durée de trois mois. C'est loin d'être le cas, certains enseignants désignant des élèves pour suivre une seule séance. Il ne semble pas y avoir actuellement de pratique dominante pour la "durée de passage" en aide individualisée.

Il était aussi prévu que cette aide devait être organisée au niveau de l'établissement, ou à la rigueur au sein de la classe. C'est très rarement le cas. Même si il est encore trop tôt pour avoir une image exacte des pratiques des conseils de classe, il apparaît que, le plus souvent, l'aide est organisée par le professeur de la discipline concernée, sans lien avec les autres enseignants. Le professeur désigne les élèves, fait quelquefois appel au volontariat, mais se trouve embarrassé quand le volontariat dépasse le "quota" de huit élèves ("Je suis désolé, mais ton cas ne relève pas de l'aide individualisée"). Le comportement de l'enseignant face au refus d'un élève désigné est variable, ce refus est quelquefois accepté par l'enseignant.

Les élèves qui suivent l'aide individualisée sont donc pour la plupart du temps "désignés" par les enseignants en fonction de difficultés rencontrées. On peut considérer que l'objectif pédagogique de l'aide est respecté.

Rarement discutée en conseil de classe, **l'aide individualisée n'est pas apparente dans les projets d'établissement**, quand ceux-ci existent.

En ce qui concerne la place de l'aide individualisée dans les emplois du temps, les équipes de direction (souvent les proviseurs adjoints) ont tenté de gérer les contraintes de plus en plus grandes dans l'élaboration des emplois du temps. La place de l'aide individualisée sera variable suivant le niveau de priorité : la gestion des options et la confection d'emplois du temps présentant un minimum de "trous" pour les élèves l'emportent facilement dans les priorités. Mais dans la plupart des cas, l'aide individualisée n'est pas en parallèle avec d'autres enseignements, ce qui permet de lui faire jouer son rôle. Ceci n'est toujours pas le cas pour les modules. Les textes recommandent de placer les heures d'aide

individualisée à des moments de la journée pédagogiquement pertinents et qui ne pénalisent pas les élèves (ni en début, ni en fin de journée, ni le samedi matin). La recommandation est pertinente mais oblige à résoudre la quadrature du cercle car, lorsqu'elle est mise en pratique, elle génère comme on vient de le voir des trous dans l'emploi du temps des élèves. L'importance de la présentation de l'aide individualisée aux élèves est donc primordiale.

3.1.3 Les contenus de l'aide individualisée.

Là encore, on assiste à une grande diversité de pratiques : séances d'exercices, reprises des difficultés rencontrées dans les devoirs, activités spécifiques souvent sous forme de fiches élaborées spécifiquement par l'enseignant pour remédier à des difficultés rencontrées par les élèves, réponses aux questions des élèves, etc. Pour le moment, il ne se dégage pas de pratique majoritaire. On peut faire l'hypothèse que ce qu'on pourrait appeler le " style " de l'enseignant joue un rôle essentiel dans les activités menées pendant ces séances.

3.1.4 Articulation entre cours, modules et aide individualisée.

Pour les deux disciplines concernées cette année par l'aide individualisée, la réorganisation des horaires, les allègements de programmes, la disparition des travaux dirigés en mathématiques ont jeté les enseignants dans un grand trouble. Chaque enseignant a été un peu livré à lui-même et a adapté son enseignement en fonction de ce qui lui semblait bon pour la réussite des élèves et cohérent avec les textes nationaux. Ainsi, par exemple, les modules en mathématiques se transforment souvent en séances de travaux dirigés, ce qui est même encouragé par le GTD dans les projets de documents d'accompagnement du programme de seconde, en contradiction avec les finalités des modules définies par la DESCO. En français, s'il y a une grande diversité de pratiques, la distinction entre aide individualisée et modules est plus clairement marquée, du moins en théorie.

On voit donc apparaître la **nécessité d'une implication conjointe des personnels de direction et des corps d'inspection**. Les premiers, au-delà de la nécessaire concertation qu'ils doivent faire naître au sein des établissements, ont

le devoir de construire le cadre qui va permettre la mise en œuvre des différentes dispositions : modules, dédoublements, aide individualisée, ... Les seconds doivent convaincre les professeurs de s'inscrire dans la lettre et l'esprit des innovations proposées, et s'attacher à informer, former, évaluer. La parole des personnels de direction n'est pas suffisante pour faire sortir les professeurs de leurs habitudes et de leurs certitudes. Seule l'intervention des inspecteurs peut les amener à changer et à faire évoluer leurs pratiques.

3.1.5 Qui assure l'aide individualisée ?

Le texte du 18 juin 1999 prévoit qu'un professeur d'une autre classe peut intervenir dans la même discipline. Cela est très rarement le cas. On peut avoir deux lectures de ce fait : soit l'interpréter comme étant le résultat d'une certaine frilosité des enseignants, avec un fort attachement au groupe classe, soit admettre la légitimité de l'attachement à cette relation élève/professeur parce que c'est finalement le cadre le plus naturel et le plus efficace pour aider les élèves, le professeur qui connaît ses élèves étant encore le mieux placé pour répondre à leurs besoins. Il est parfois difficile de démêler les deux motivations. On regrette seulement que ces options, qui sont loin d'être indifférentes, et qui d'ailleurs ne sont pas exclusives, ne soient pas plus profondément examinées.

On peut ajouter que l'intervention d'un professeur d'une autre classe suppose une réelle concertation et un réel travail de fond des équipes.

3.1.6 La dotation complémentaire.

La note de service du 20 mai 1999 précise que " des établissements sélectionnés par les autorités académiques en fonction de critères sociaux et/ou scolaires recevront une dotation complémentaire de deux heures pour les divisions qui en ont le plus besoin. Le volant d'aide supplémentaire peut être utilisé soit pour créer davantage de groupes dans les deux disciplines précitées, soit dans d'autres disciplines en fonction des besoins des élèves. "

Au niveau académique les heures ont été attribuées aux établissements en fonction de critères sociaux ; celui qui est le plus souvent cité est le nombre de parts de bourses.

Là encore, les pratiques d'organisation sont extrêmement variables : les deux heures sont attribuées aux mathématiques et au français ou à d'autres disciplines, pour de l'aide méthodologique, selon des règles mélangeant subtilement les besoins des élèves et la gestion des services des enseignants au sein de l'établissement.

3.1.7 L'aide individualisée en mathématiques.

En mathématiques, l'organisation de l'aide est extrêmement diverse (avec des cas allant jusqu'au partage de la classe en quatre groupes pour l'année, la transformation de l'heure d'aide en heure de cours pour l'ensemble de la classe, une aide apportée aux "meilleurs" élèves). Les pratiques pédagogiques restent encore à inventer. Enfin, dans un certain nombre de cas, l'aide a évolué au cours du temps, devenant petit à petit un dispositif d'appui aux élèves voulant s'orienter vers les filières scientifiques.

3.1.8 L'aide individualisée en français.

En français la mise en place de l'aide individualisée s'est faite de façon très variée. **Elle a suscité dans toutes les académies une féconde circulation de l'information**, qui émanait souvent de nombreux groupes de réflexion impulsés par les IA-IPR. On ne peut citer dans le cadre de ce rapport toutes les initiatives, souvent heureuses, qui ont été prises. Signalons par exemple que des séances d'aide individualisée peuvent aussi être utilisées pour préparer, en amont, des questions qui seront abordées quelques jours après dans le cours commun. La question de savoir s'il doit y avoir ou non systématiquement rapport avec le cours est délicate. Cela dépend de l'urgence constatée. Mais on constate que beaucoup de professeurs s'efforcent de trouver une correspondance avec les questions abordées par ailleurs. Cette innovation a été bien accueillie par les professeurs dans leur ensemble, de façon moins évidente par les élèves au début, mais très

vite, dans la grande majorité des cas, la pratique a trouvé une place naturelle dans l'activité de la classe. Il est cependant trop tôt pour mesurer les effets sur d'éventuels progrès accomplis par les élèves. Le seul constat évident qu'on puisse faire à l'heure actuelle est une amélioration réelle des relations entre les élèves et leur environnement scolaire.

3.1.9 Un dispositif bien perçu par les élèves, leurs familles et les enseignants.

L'aide individualisée est bien perçue par les élèves, les familles et les enseignants. Elle répond au même besoin qui avait été décrit dans le rapport de l'Inspection générale sur les modules : celui pour les enseignants et les élèves de développer d'autres modes de relations, plus individualisés, plus personnalisés que dans le groupe classe (dédramatisation de la relation enseignant-enseigné, amélioration du climat d'ensemble de l'établissement, responsabilisation de l'élève). Dans le meilleur des cas, elle peut contribuer aussi à favoriser la " vie citoyenne " au même titre que l'heure de vie de classe. Elle semble donc avoir des répercussions positives sur la vie scolaire en général.

3.1.10 En résumé :

- *l'aide individualisée répond à un besoin ressenti par les élèves et les enseignants ;*
- *elle est utilisée pour traiter les difficultés des élèves et répond ainsi aux objectifs qui lui ont été fixés ;*
- *les groupes d'élèves suivant l'aide individualisée sont très fluctuants ;*
- *les contenus et les pratiques sont très hétérogènes, ils relèvent de l'autonomie de l'enseignant ;*
- *l'aide individualisée est, en général, gérée par l'enseignant de la discipline, et pas au niveau de la classe ou de l'établissement.*
- *Il est prématuré de se prononcer tant sur la nécessité d'évaluer les performances des élèves dans le cadre de l'aide individualisée, que sur*

l'évaluation de l'efficacité d'un tel dispositif sur la réussite des élèves. Cette dernière question est cependant essentielle.

3.2 L'éducation civique, juridique et sociale.

Cette première année de mise en œuvre du programme d'ECJS en classe de seconde a présenté les difficultés d'un démarrage mais montre aussi les possibilités pour que cet enseignement prenne sa place au lycée.

Plusieurs enseignements se dégagent des observations conduites dans les académies :

- **La forme horaire la plus fréquemment choisie est l'heure par quinzaine.** Moins du quart des établissements ont choisi les deux heures mensuelles préconisées par les textes officiels. D'autres formules ont aussi été notées. Dans les réflexions des enseignants, les deux heures mensuelles sont parfois jugées trop longues si elles ne sont pas suffisamment préparées : une gestion souple doit être envisagée selon les objectifs pédagogiques.
- **Les documents nationaux ont été diffusés tardivement dans l'année scolaire** (le plus souvent en novembre et en décembre). Ils l'ont été qui plus est en petit nombre. Dans plusieurs académies des documents spécifiques ont été élaborés. Dans quelques cas des sites académiques ont été ouverts et des banques de données ont été constituées.
- Dans la plupart des académies, des cellules de pilotage ont été créées. Il faut souligner que **les actions d'information et de formation ont reposé essentiellement sur les IA/IPR** qui ont animé de nombreuses réunions d'information au niveau académique et décentralisées dans les lycées, et ont constitué des petites équipes de formateurs. Les IUFM ont éprouvé des difficultés à s'impliquer dans la formation. Les délais tardifs de mise en œuvre l'expliquent par une part. Si une sensibilisation a été parfois menée pour les

stagiaires en formation initiale (une journée), il y a en revanche eu peu d'actions de formation continue.

- Pour cette année scolaire, **l'enseignement de l'ECJS a été à près de 90 % confié à un professeur d'Histoire et de Géographie** et, pour les 10 % restant, principalement aux professeurs de Sciences Économiques et Sociales et à quelques volontaires d'autres disciplines. À plus de 90 % aussi, l'ECJS a été mise en œuvre par les professeurs de la classe ce qui paraît la manière la plus efficace de procéder. La co-disciplinarité est demeurée rare malgré quelques initiatives intéressantes. Il est apparu aussi une différence de conception sur la nature de l'enseignement à concevoir en ECJS entre les professeurs d'Histoire et de Géographie et les professeurs de Sciences Économiques et Sociales. Un travail de coordination doit être mené au niveau académique.
- **Les liaisons de l'ECJS avec la vie scolaire ont été faibles et dans de nombreux cas inexistantes.** Cela tient au fait qu'il n'y a pas eu de mention nette d'une réflexion à conduire sur cette dimension de la formation civique dans les programmes et les documents nationaux. Cependant, selon l'actualité des problèmes de la vie scolaire dans les établissements, l'enseignement d'ECJS a pu traiter de cette réalité.
- **Les difficultés de l'ECJS tiennent le plus souvent à sa nouveauté ;** elles ont sans doute été rendus plus aiguës par le fait que cet enseignement a été mis en place dans le cours de l'année scolaire, les réflexions conceptuelles et pédagogiques ayant de ce fait été inégalement partagées. La première et la principale tient à la nature d'un enseignement qui ne repose pas sur un savoir disciplinaire bien identifié. La seconde vient de l'aspect normatif qu'implique l'ECJS, qu'on le veuille ou non, et qui pose des questions de méthodes. La demande faite par les textes officiels de privilégier la forme du débat argumenté a posé d'autre part des problèmes liés au manque de pratique. La troisième question qui préoccupe les enseignants est l'évaluation : les textes actuels n'apportent pas de précisions sur ce qu'il faut évaluer et la manière de le faire (travail documentaire, rôle dans le débat, synthèse écrite). La

quatrième question importante concerne le manque de culture juridique souligné par les enseignants eux-mêmes. Il est par ailleurs noté que les enseignants des lycées ignorent largement le contenu de ce qui est enseigné en collège. De tout cela, ressort une demande d'aide sur les problèmes clefs de la conceptualisation, de la formation juridique, de la pédagogie du débat, de l'évaluation. Sur tous ces points la formation continue n'a généralement pas apporté de réponse satisfaisante.

- Il est important de souligner que **presque tous les rapports indiquent la satisfaction globale des élèves devant ce nouvel enseignement**. Les thèmes les intéressent. Les élèves apprécient de pouvoir s'exprimer, d'utiliser les TICE, et surtout d'avoir des relations différentes avec leurs professeurs. Il ne faut pas cependant sous-estimer les difficultés qu'éprouvent les élèves dans leurs recherches documentaires et les risques de reproduction de textes empruntés et stéréotypés.
- **Les chefs d'établissement ont très majoritairement accompagné la mise en place de l'ECJS**. Une de leurs préoccupations concerne évidemment l'emploi du temps pour éviter qu'il y ait des temps morts. Ils constatent la difficulté des enseignants à travailler en équipe. Un nombre significatif de chefs d'établissement exprime une inquiétude sur la difficulté organisationnelle que représentera l'introduction des TPE à côté de l'extension de l'ECJS en classe de première.
- Pour l'année prochaine, des dispositions identiques sont prises dans la plupart des académies : des groupes de pilotage sont mis en place. Les IA/IPR, avec des équipes de professeurs formateurs animeront des réunions ou des stages de proximité. Des actions de formation continue sont d'ores et déjà inscrites dans les plans académiques de formation : elles devraient mieux répondre aux exigences formulées par de nombreux rapports. Des groupes de travail entre les disciplines concernées, principalement, pour la classe de seconde, l'histoire-géographie et les sciences économiques et sociales, devraient permettre une meilleure approche des programmes. Il faut enfin compter avec

la dynamique des échanges que l'on voit se développer, via les serveurs académiques.

3.3 Les langues vivantes.

3.3.1 Les modifications apportées par la réforme des lycées.

En ce qui concerne les langues vivantes en classe de seconde, la réforme des lycées a institué, pour l'année scolaire 2000/2001 :

- 1) un aménagement des horaires de cours en LV1, assorti d'une diminution de 18 heures par an en LV2 (Arrêté du 18/03/2000, annexe 2) :
 - * LV1 : passage de 3 heures à 2 heures + (1 heure de module dédoublée)
 - * LV2/LV3 : passage de 3 heures à 2 heures + (1/2 heure dédoublée)
- 2) l'heure de module en LV1 (note de service n° 99-073)
- 3) l'heure dédoublée en LV2 et LV3 (note de service n° 99-073)
- 4) une présence renforcée des jeunes assistants étrangers (note de service n° 99-094)
- 5) un encouragement à organiser, pour les élèves, des stages intensifs de plusieurs jours dans le cadre de l'établissement (note de service n° 99-073)
- 6) une carte des langues par académie (circulaire n° 99-093)

3.3.2 La circulaire de rentrée 2000 (B.O.E.N. n° 3 du 20 janvier 2000).

La circulaire de rentrée 2000 reprend les différents textes antérieurs et en précise les modalités de mise en œuvre, objet de cette étude. Elle y ajoute les dispositions pour la classe de Première qui devront être mises en place à la rentrée prochaine.

Il apparaît toutefois qu'elle ne répond que partiellement au vœu d'une nécessaire clarification des textes sur la réforme auquel aboutissait le rapport d'étape du 6 décembre 1999, au vu de la situation observée lors du premier trimestre dans quelques académies.

En effet, elle ajoute simplement que :

- l'aide individualisée, prioritairement dévolue au français et aux mathématiques, pourrait éventuellement concerner les langues vivantes, en tant que "autres disciplines" si tant est que l'on considère qu'elles puissent remédier aux "difficultés langagières" (p. 132-133)
- les modules doivent être de préférence "des groupes différenciés tenant compte des rythmes et modes d'apprentissages des élèves plutôt que des dédoublements systématiques de classes" (p. 133)
- les programmes de langues vivantes en classe de seconde demeurent inchangés (p. 139)
- l'introduction des assistants étrangers sera progressive : toutes les classes n'en bénéficieront pas (p. 139-140)
- les seuils de dédoublement pour les demi-groupes de LV2 et LV3 sont désormais fixés par les Recteurs (p. 141)
- lorsqu'il n'y a pas de dédoublement l'horaire élève et professeur est ramené à deux heures et demi au lieu de trois (p. 142) ce qui a des répercussions sur le service des enseignants.

3.3.3 Une réforme des langues inaccomplie.

La volonté du Ministre n'a pas été réellement mise en œuvre sur le terrain. L'une des raisons touche aux imprécisions concernant les disciplines linguistiques, qui subsistent en dépit du BO n° 3 du 20 janvier 2000. En outre, les professeurs de langues, en particulier de LV2 et LV3, se sentent victimes de la réforme puisque leur enseignement proprement dit se voit réduit d'un tiers, ce qui n'est le cas dans aucune autre discipline. En effet la présence d'un assistant diminue leur temps de cours d'une heure sur trois (une demi-heure supplémentaire étant dévolue à la conversation). Son absence réduit simplement la durée de l'enseignement d'une demi-heure, puisque dans ce cas l'horaire élève et l'horaire professeur sont de deux heures et demie.

A cet égard, ils constatent que les programmes n'ont pas été adaptés à cette réduction horaire tandis que les savoirs requis et structurés nécessaires à l'expression des élèves ne peuvent pas être acquis en si peu de temps. C'est assurément là une pierre d'achoppement.

1) Les modules en LV1 : sans changement.

En ce qui concerne les LV1, les enseignants se sentent en général moins concernés par la réforme, car les modules se sont presque toujours réduits à des dédoublements de classes, quoique cette modalité ait été déconseillée par les textes. Mais ils se retrouvent ainsi dans le schéma classique de deux heures en classe entière et une heure en demi-groupe.

2) Les demi-groupes en LV2-LV3 : une gestion administrative plus que pédagogique.

Pour ce qui est des LV2/LV3, les dédoublements sont diversement appliqués, certains proviseurs introduisant des seuils, d'autres pas. Or, s'il est possible de pratiquer la langue orale devant des groupes réduits, il n'en va pas de même devant des groupes de vingt-quatre élèves. "Sans doute convient-il de mettre en évidence le caractère inique de l'absence de dédoublement lorsqu'elle se produit par manque de moyens."

Les seuils de dédoublement n'étant pas fixés, beaucoup de proviseurs ont essayé d'économiser des heures en "chargeant" les classes à 35 (ce qui conduit à des dédoublements de 17 ou 18 élèves), pour pouvoir parallèlement laisser des classes à 24 et éviter de dédoubler. En outre, certains ont subordonné les dédoublements à la présence d'un assistant et lorsqu'il n'y en avait pas, ont maintenu la classe entière avec un horaire de deux heures et demie, rendant ainsi impossible toute pratique de la langue orale et de la communication.

3) Les problèmes pédagogiques : des enseignants démunis.

Sur le plan pédagogique, l'un des problèmes majeurs réside dans la **superposition des mesures destinées aux élèves**, notamment à ceux qui sont en

difficulté : modules, groupes de niveau, aide individualisée, travaux personnels encadrés, heure dédoublée ... Il en résulte un manque de lisibilité global et une interrogation des enseignants sur les contenus de chacun des dispositifs, sa spécificité et sa différence. Les professeurs n'étant généralement pas préparés à diagnostiquer, à analyser les déficiences puis à en dresser une typologie pour y remédier, la plupart se contentent de constituer des groupes allégés, rarement à géométrie variable, où ils apportent des savoirs identiques à ceux de leurs cours.

Pour sa part, la **demi-heure de communication ou d'expression orale** offerte aux LV2/LV3 n'a pas réellement répondu aux attentes des enseignants de langues. Certes tous ont apprécié de pouvoir travailler en demi-groupe, et plus particulièrement les hispanisants dont les classes sont très chargées. Mais dans l'ensemble ils ont moins perçu cette mesure comme positive que comme un palliatif à la suppression parallèle d'une heure de cours effective par semaine. Or, dans les faits, elle ne la remplace pas. D'autant moins que les chefs d'établissements ont dû, pour gérer les emplois du temps, opérer une gémiation horaire par quinzaine, ce qui place les professeurs dans l'impossibilité, à deux semaines d'intervalle, d'assurer un suivi du travail et les conduit à faire de cette heure bimensuelle une utilisation par défaut, en tant que bouche-trous, plus qu'ils ne mettent en œuvre des choix pédagogiques constructifs. Il faut ajouter qu'en pratique ils se sentent dépourvus d'outils, écrits ou audio-visuels adaptés, pour les guider dans leur démarche. Dans ces conditions, ils voient mal comment répondre aux objectifs d'une réforme dont ils ne perçoivent d'ailleurs pas la justification puisque la pédagogie des langues vivantes a pour objectif fondamental la communication tant à l'oral qu'à l'écrit, par l'exercice de la compréhension et de l'expression fondés sur des échanges et le dialogue. "L'absence d'explicitation pédagogique" pose donc "la question du bien-fondé" de cette disposition.

Mais il convient surtout de souligner que **l'information et la formation des enseignants aux divers aspects pédagogiques de la réforme est mal assurée** : d'une part les Plans Académiques de Formation se réduisent en volume tandis que les stages proposés portent de plus en plus sur des thèmes transversaux au détriment de la didactique des disciplines ; d'autre part les professeurs expriment des réticences face aux modalités qui leur sont proposées.

4) *Des assistants insuffisamment formés.*

Le nombre d'assistants recrutés n'a pas été à la hauteur des objectifs fixés et leur "volatilité" dans plusieurs langues a posé de graves problèmes.

D'autre part - si tant est que l'établissement en dispose - **les assistants ne sont pas formés** ou n'ont bénéficié que d'une formation symbolique. Non seulement ils n'ont pas la maîtrise des classes difficiles, mais ils ne sont pas non plus en mesure de conduire des échanges organisés et structurés (conversation). De fait, même avec l'encadrement -statutaire - du professeur, ils n'interviennent qu'en tant que personnes ressources, témoins d'un pays, ou plutôt, d'une région voire d'une ville, se contentant de raconter ce qu'ils ont vécu, ce qui tourne vite court. Dans ces conditions le témoignage narratif l'emporte sur le dialogue et la communication reste l'apanage de la classe. Il n'y a là aucune évolution.

4) *La carte des langues : une logique opposée à celle de la diversification.*

La carte des langues qui se met en place au niveau académique, a pour finalité théorique de rationaliser l'offre et de l'étendre en ce qui concerne les langues rares. Si tout le monde s'accorde sur ce principe qui va dans le sens de la diversification, on constate que les recteurs ne proposent que rarement des ouvertures d'options, ou même des rationalisations par l'introduction d'une continuité d'enseignement là où elle n'existe pas (en LV2 poursuite au lycée d'une option ouverte en collège dans une langue "rare", par exemple). En revanche les suppressions d'options pour faibles effectifs - tout particulièrement en LV3 - sont nombreuses, avec une grande disparité selon les académies, chaque recteur fixant la barre en fonction de critères académiques (en dessous de huit élèves, en dessous de dix, de douze ou même en dessous de quinze élèves !). Ces mesures de simple "économie" peuvent paraître tempérées par des ouvertures de langue à faible diffusion ... mais dans des lycées peu attractifs sous couvert de revaloriser l'établissement concerné, ce qui revient à éliminer ces langues à court terme puisque la demande de dérogation formulée par les parents vise la plupart du temps un établissement précis au travers d'une langue et non pas l'inverse (ceci ne signifie pas qu'il faille implanter les langues à faible diffusion dans des lycées fortement demandés par les familles,

mais que l'enseignement de ces langues a un surcoût, parce qu'elles ne correspondent pas à une large demande).

Il n'existe généralement pas de document appelé *carte académique des langues* établissant une analyse des options offertes par bassin de formation. Tout au plus a-t-on produit ici et là un document qui recense les mesures prises langue par langue, sans véritable vision d'ensemble et, a fortiori, prospective. Ainsi, ces opérations se réalisent-elles dans une absence de transparence qui engendre souvent disparités et inégalité de traitement entre langues vivantes.

La gestion de la carte des langues vivantes est donc plus largement quantitative que qualitative.

5) *Des initiatives de qualité.*

Toutefois, dans certaines académies les langues vivantes sont associées aux ateliers d'expression artistique (notamment à Rennes et à Lyon), aux travaux personnels encadrés, mis en place à titre expérimental autour des thèmes transversaux déterminés au niveau national ; cette approche interdisciplinaire, en liaison avec les documentalistes, intéresse les élèves des séries L et ES.

3.3.4 Conclusion.

La réforme achoppe indéniablement sur la réduction des horaires en langues vivantes, qui n'a été pas compensée ni quantitativement, ni en diversification des démarches pédagogiques par une introduction plus importante d'assistants.

La réforme ne comporte pas d'ouverture vers l'international alors que, sur le terrain, les chefs d'établissements y voient un désenclavement de leurs lycées et une perspective professionnelle pour leurs élèves. Son développement, grâce aux incitations et aux aides apportées par les actions COMENIUS dans le cadre du programme SOCRATES, grâce aussi à la nomination de DARIC dans les académies, en atteste. Alors que l'an prochain sera consacrée "année des langues"

par l'Union Européenne et l'UNESCO, il ne faudra compter que sur des initiatives individuelles.

L'accompagnement de la réforme reste fragile. Et si l'inflexion des groupes de pilotage académiques mis en place par la circulaire du 7 juin 1999, vers des groupes de suivi de la réforme, a permis de remédier aux difficultés structurelles, les problèmes didactiques et psychologiques qui ont surgi ne sont pas aujourd'hui résolus.

4 LES ATELIERS D'EXPRESSION ARTISTIQUE.

Les éléments fondateurs : extraits du rapport de Philippe Mérieu “ Quels savoirs enseigner dans les lycées ? ”

A l'issue de la consultation des lycées lancée par Claude Allègre en 1998, P.Mérieu rend un rapport dans lequel il consacre une large part à la nécessaire “ culture commune ” revendiquée par les lycéens. Dans ce rapport, le terme “ d'expression ” artistique revient régulièrement aux côtés de ceux “ d'interdisciplinarité ” et de “ projet d'établissement ” comme éléments fondateurs de la réforme souhaitée. P.Mérieu propose les pistes suivantes : “ *La culture commune construit ainsi les éléments constitutifs d'une véritable citoyenneté. Elle contribue à la cohésion sociale et participe à la lutte contre l'exclusion.*

La culture commune comporte, quelles que soient les filières et les séries, les disciplines suivantes :.. Expression artistique (sous forme d'au moins deux ateliers annuels choisis par les élèves dans les propositions de l'établissement : théâtre, danse, cinéma, arts plastiques, musique, etc.)

Ces enseignements de culture doivent figurer dans tous les niveaux d'enseignements et dans toutes les sections.” et un peu plus loin : “ *En plus des disciplines d'initiation en seconde, l'expression artistique, qui était antérieurement enseignée dans le cadre des options, est introduite systématiquement dans toutes les séries à hauteur d'une heure par semaine ”.*

Le partenariat est évoqué, la place de l'élève dans le projet également . Nous avons donc, en germes, les principes de l'atelier que nous connaissons aujourd'hui. Vont suivre les textes officiels et les notes aux recteurs.

Il faudra ensuite compter, malgré la volonté politique et le réel engagement de nombreux acteurs de terrain, avec la difficulté de compréhension et d'application du texte, plusieurs fois remanié, et avec la résistance naturelle du système à tout changement.

Les ateliers d'expression artistique (AEA) ont été maintenus et confirmés par le Ministre Jack Lang, ils commencent à la rentrée leur véritable régime de croisière en " année pleine ".

Les ateliers d'expression artistiques sont évoqués dans les BO n° 21 du 27 mai 1999, n° 25 du 24 juin 1999 n° 3 du 20 janvier 2000.

On notera, pour mémoire que les AEA intègrent aujourd'hui un paysage artistique du lycée ainsi composé :

- options facultatives, toutes séries: 3 heures. Coefficient 1 (points au dessus de la moyenne)
- enseignements obligatoires au choix, série L: 3 heures en seconde; 5 heures en première et en terminale. Coefficient 6

Domaines concernés: arts appliqués, arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre.

- Les ateliers de pratique artistique (APA) sont aujourd'hui tous transformés en ateliers d'expression artistique (AEA) ou n'ont pas été reconduits.
- Les options et les enseignements sont inégalement répartis tandis que les AEA sont destinés, à terme, à être présents dans tous les établissements.

Une différenciation claire est donc indispensable à l'harmonisation et à l'équilibre du paysage faute de quoi ni les élèves ni leurs parents ne comprendront le sens de cet élargissement de l'offre artistique et culturelle au lycée.

La mise en œuvre à la rentrée 1999.

Le calendrier a été extrêmement serré, voire précipité : une annonce fin mai, un texte d'application fin juin pour une mise en œuvre souhaitée début septembre ne pouvaient faciliter les choses. Une volonté politique très forte a cependant amené les académies et les DRAC à tenter de " remplir " le contrat. Le nombre des AEA atteignait le chiffre de 800 à 900 en février 2000 (chiffres DDAT) avec une projection pour la rentrée 2000 de 2200 ouvertures sur 4023 lycées.

Les financements ont été, dès le départ, très convenables pour ce qui concerne les intervenants. D'abord - et pour la première fois - assurés par le MEN, ils sont désormais, comme prévu, relayés par le MCC et parfois complétés par des subventions régionales.

Pour ce qui concerne les enseignants les choses sont beaucoup plus compliquées puisque l'initiative a été laissée aux académies et aux établissements : une très grande confusion et beaucoup d'inégalités de traitements sont donc constatées pour une responsabilité identique d'enseignants responsables de projets. C'est un point à clarifier d'urgence.

Un autre constat s'impose : la subvention moyenne d'un atelier varie entre 8000 et 20 000 francs . Cette somme dépasse celle de bien des options facultatives ce qui n'est pas sans poser problème à la fois matériellement et symboliquement. Si l'arrivée d'argent " frais " a créé un réel appel d'air elle a du même coup provoqué quelques grincements de dents chez certains enseignants depuis longtemps investis qui se sentent aujourd'hui délaissés par leur propre ministère.

- *Cette question des modes et des montants des rémunérations, naturellement liée à la responsabilité de l'enseignant et aux statuts des différents partenaires, est au cœur du débat pour la prochaine rentrée notamment dans la perspective d'un élargissement.*

Information et modes de fonctionnement : ils ont été de tous ordres et posent de nombreuses questions. L'information par BO, circulaire et notes académiques ou régionales a eu lieu entre juin et juillet 1999: on imagine aisément que la cible n'ait pas été vraiment atteinte à ce moment-là de l'année.

Les trois documents officiels successifs et chaque fois légèrement modifiés ont introduit de la confusion. A l'intérieur des établissements l'information a circulé très inégalement, l'interprétation des textes a été très libre.

Des groupes de pilotage académiques diversement composés mais toujours partenariaux se sont mis en place soit dès l'annonce de ce nouveau dispositif, soit un peu plus tard : ils semblent bien fonctionner et apparaissent comme l'instance d'accompagnement, de régulation et d'évaluation indispensable. Ils ont eux

mêmes, en temps utile, rédigé des cahiers des charges locaux à la lumière “ interprétée ” du premier texte national passablement flou : des critères de choix précis et souvent relativement astucieux ont ainsi été établis pour préparer la prochaine rentrée.

- *Un nouveau texte de cadrage plus simple et plus direct que le précédent est en cours de rédaction. Il prend en compte les difficultés rencontrées, les dérives observées mais aussi les singularités et les audaces surgies de la rencontre d'une liberté bien comprise servie par une dotation financière plus que confortable. Il s'inspire des remarques et propositions des groupes de pilotage*

Ce texte, validé par les ministères de l'éducation nationale et de la culture, devrait être publié au BO pour la rentrée 2000 et permettre d'une part de conforter ou de rectifier les orientations prises en fin d'année scolaire par les groupes de pilotages lors de la rédaction des cahiers des charges d'autre part de préparer suffisamment tôt la rentrée 2001.

Quelques données, quelques chiffres concernant la première année.

- Au 15 mai 2000, 573 ateliers fonctionnent dans les établissements publics, 198 dans les établissements privés, soit un total de 771 pour environ 4000 établissements.
- 19 % des lycées possèdent au moins un AEA: (23,5 % des LEGT, 13 % des LP).

Des écarts importants apparaissent d'une académie à l'autre (de 5 à 58 !), ils s'expliquent par des variations dans les convictions politiques, les rythmes administratifs, les moyens mis en œuvre. Là encore, l'arrivée tardive et confuse de l'information est mise en cause. Ces écarts sont en train de se résorber : l'annonce par le nouveau ministre du maintien et du développement des AEA efface les derniers doutes. L'ambition des 50% de lycées couverts en 2001 (soit 2200

lycées) n'est pas abandonnée. Des moyens semblent prévus pour servir cette ambition.

Les contenus.

Lorsque les AEA ont été mis en place, les APA fonctionnaient encore, souvent depuis longtemps et avec des habitudes très enracinées. Il est donc logique que l'on retrouve à peu de choses près, dans la plupart des AEA, la démarche et les contenus des APA qu'ils remplacent sereinement. Si ce n'était pas le cas, ils ont généralement été conçus et portés par des enseignants familiers des disciplines artistiques dans les options ou les enseignements de série L et de la même façon l'influence de ces dispositifs s'y fait sentir.

Les "vraies" créations, originales, non modélisées par les formes "aînées" sont donc très rares et d'autant plus intéressantes à observer.

Cet état de fait explique la *monodisciplinarité dominante* et une faible attention portée à l'innovation pédagogique ou artistique. Ainsi trouve-t-on majoritairement et en nombre décroissant des ateliers dans les domaines suivants : théâtre/expression dramatique, écriture, danse/expression corporelle, musique/chant/rythme, cinéma/audiovisuel, photo, arts plastiques, arts appliqués, infographie, architecture/patrimoine.

Une double évidence apparaît : *chacun applique à l'A.E.A ce qu'il sait déjà faire* ; les pratiques sont à peu près les mêmes que dans les APA. Le cahier des charges spécifique des AEA est peu respecté : c'est le constat négatif le plus préoccupant. *Les croisements disciplinaires sont rares et assez classiques*. Il s'agit souvent de juxtapositions plus que d'une réelle complémentarité.

Cependant, certains croisements plus rares semblent ouvrir quelques *perspectives innovantes* : sculpture/espace ; ensemble vocal/expression plastique ; lecture/écriture/danse ; musique/photo/danse... De même *certains thèmes* surprennent et piquent la curiosité : arts plastiques : de quelle nature parlez-vous ? théâtre-écriture : la catastrophe, sculpture : initiation au récup'art. Les *modalités* peuvent également prendre un tour singulier : un atelier intitulé le "théâtre dans

tous ses états ” s’est diversifié de telle sorte qu’il ne propose pas moins de 3 pistes et 6 actions associées à 112 élèves de BEP et de bac pro. Le partenariat et le rayonnement y sont remarquables ; l’insertion professionnelle des élèves y trouve son compte ; les enseignants s’y forment, toutes les disciplines sont concernées, l’ensemble de l’établissement est valorisé ; un lycée propose plus de 20 ateliers organisés en modules mensuels aux contenus variés : 24 enseignants et 256 élèves de seconde sont impliqués. Un coordonnateur a été désigné ; les lundis après midi banalisés : le lycée est ainsi “imprégné” d’arts dit le proviseur, très impliqué dans le projet.

Quelques *cas "extrêmes"* posent d’intéressantes questions : un atelier cinéma s’affirme ainsi vigoureusement comme culturel et théorique, à la demande des élèves en situation difficile qui réclament non une pratique ou une "expression", mais une culture comprenant histoire du cinéma, projections en salle et analyse de films.

Cette année, couverte à marche forcée reste sous le signe de l’expérimentation. Le texte de cadrage qui doit paraître devrait permettre d’aborder la prochaine rentrée avec quelques certitudes.

Les enseignants.

Les AEA sont engagés et portés par des enseignants volontaires issus principalement et dans l’ordre des disciplines suivantes : lettres ; arts plastiques ; histoire et géographie ; EPS ; langues ; musique; philosophie. Quelques professeurs de disciplines scientifiques; quelques documentalistes et personnels administratifs participent. La conviction et l’accompagnement du proviseur est de première importance.

Les difficultés pour les équipes sont de trois ordres :

- Manque de formation à des démarches novatrices notamment interdisciplinaires et partenariales.
- Difficulté à aborder les procédures administratives indispensables ;
- Méconnaissance des modes de fonctionnement juridico-financiers, des problèmes liés au statut des intermittents etc.

Un séminaire ou une université d'été, consacré à une approche à la fois technique, pédagogique et artistique des AEA, serait d'un grand profit.

Par ailleurs les enseignants réclament à juste titre une procédure d'évaluation valorisante et novatrice sur laquelle il est grand temps de se prononcer, faute de quoi les élèves, parvenus en terminale, pourraient bien se décourager. **L'évaluation** est en effet actuellement un point de blocage et de questionnement sans réponse : Ne pas évaluer c'est vouer l'atelier à une marginalisation sans appel, évaluer est donc indispensable, mais comment, quand et quoi ? une évaluation chiffrée au baccalauréat est impossible tant que tous les établissements ne sont pas concernés. Quelle serait-elle alors ? normative ? formative ? Seule une mention au livret scolaire reste pour le moment envisageable. Est-ce suffisant ? motivant ? et sur quoi porte-t-elle ? Comment distinguer clairement l'évaluation des AEA de celle des options et enseignements ?

Autant de questions urgentes non résolues à ce jour.

Les partenaires.

Ils sont, pour l'essentiel, ceux qui interviennent dans les autres dispositifs (APA, options, enseignements de série L) : leur nombre, en effet, n'est pas illimité.

De nouveaux partenaires-intervenants apparaissent cependant ou s'accroissent en nombre avec les formes elles mêmes nouvelles de modalités, ou de contenus : auteurs, créateurs multimédia, infographistes, plasticiens, compositeurs, interprètes, vidéastes, photographes, chorégraphes...

Leurs modes de rémunérations sont différents : ils n'appartiennent pas nécessairement à une structure repérée et agréée. En outre, leur façon d'aborder le partenariat, de partager leurs savoirs, est autre.

Il incombe donc aux deux ministères de tutelle et à leurs services déconcentrés d'adapter leur approche technique à cette nouvelle donne, ce qui n'est pas encore fait.

L'atelier d'expression artistique est de nature à bousculer et à modifier la notion de partenariat.

Les élèves.

Par manque de temps et d'habitude ils n'ont pas ou peu été impliqués dans les discussions préparatoires, les conseils de vie lycéenne ont été peu consultés. Il faut d'ailleurs convenir que le calendrier n'est guère favorable à un travail préparatoire convenable avec les lycéens : le projet est annuel, les participants risquent de changer à chaque rentrée. Les élèves rencontrés sont dans l'ensemble satisfaits de ce qui leur arrive sans pour autant en comprendre très bien ni les enjeux, ni le sens : ils se souviennent à peine avoir été consultés en 1998 (beaucoup sont déjà partis), et considèrent l'atelier comme un dispositif de plus, une possibilité offerte par le système de "vivre autrement" leur scolarité. La plupart d'entre eux n'ont pas vraiment choisi : l'effet d'entraînement par les camarades est le moteur essentiel. On retrouve ici tous les ingrédients des APA auxquels s'ajoute un engagement plus vif et plus évident des enseignants et de l'établissement. Les élèves le sentent et le vivent plutôt bien : pour l'instant l'atelier fait partie des enjeux de la réforme et mobilise les équipes : cela lui donne un poids symbolique non négligeable.

L'évaluation pose question et les avis sont, comme toujours, partagés entre le : "non, surtout pas ! Laissez nous un espace de liberté..." et le : "oui, bien sûr, sinon ça ne vaut pas le coup, surtout quand on est en terminale !"

Les effets et acquis constatés rejoignent ceux que nous connaissons dans l'ensemble des dispositifs de formation artistiques :

- Pour les élèves : plaisir de créer, de travailler ensemble, de découvrir d'autres types de relations avec les professeurs, d'occuper une place valorisante dans le lycée, d'apprendre autre chose, autrement ;
- Pour les enseignants : accroissement de la motivation, de la curiosité, de la confiance en soi, de la persévérance, de l'esprit critique, élargissement des compétences notamment dans de nouveaux domaines artistiques et de nouvelles techniques, découverte de nouveaux métiers.

Certains notent une baisse de l'absentéisme et un intérêt retrouvé pour les études.

Conclusion:

Les AEA ont été mis en place très rapidement, ils ont besoin de se stabiliser : l'année qui vient permettra d'affiner l'évaluation accomplie, de repréciser dans un texte de cadrage national un cahier des charges repensé à la lumière des premiers constats, de proposer un séminaire national de formation, de construire un mode d'évaluation pertinent.

Les défauts actuels: manque de préparation conjointe, difficulté de mise en œuvre, lecture fantaisiste des textes, rareté de l'innovation pédagogique et artistique, pas ou peu de croisements disciplinaires devraient ainsi s'estomper et permettre une meilleure lisibilité des différents dispositifs de l'offre culturelle et artistique en lycée.

Lorsque leurs enjeux sont bien compris, les AEA deviennent, de toute évidence, des lieux privilégiés d'apparition de formes inédites et d'associations disciplinaires surprenantes pour la plus grande chance des élèves.

5 L'EXPÉRIMENTATION DES TRAVAUX PERSONNELS ENCADRÉS.

Les Travaux personnels encadrés, un des axes essentiels de la réforme du lycée.

Dans le texte présentant la réforme du lycée "Un lycée pour le XXIème siècle" adopté au Conseil Supérieur de l'Education dans sa séance du jeudi 4 mars 1999, les Travaux Personnels Encadrés sont présentés comme "un axe essentiel de la réforme du lycée". Trois finalités sont fixées à ce dispositif :

- encourager le *travail personnel* et la *créativité* des élèves ;
- fournir une *aide aux élèves* qui en ont besoin et *permettre aux potentialités de chacun de s'exprimer* ;
- créer une plage de *travail pluridisciplinaire* au lycée.

Par un courrier adressé aux recteurs daté du 6 décembre 1999, la Direction des Enseignements Scolaires mettait en place une expérimentation des Travaux Personnels Encadrés pendant le premier semestre de l'année civile 2000 avec deux objectifs :

- pouvoir procéder aux ajustements nécessaires sur le plan organisationnel et pédagogique avant la généralisation de cette nouvelle activité, le texte définitif de cadrage des Travaux Personnels Encadrés n'étant fixé qu'au terme de cette expérimentation ;
- sensibiliser les chefs d'établissements et les enseignants.

L'expérimentation s'est déroulée dans des établissements volontaires, elle concernait une classe de première de chaque série générale, si possible au moins trois établissements par académie. Ces établissements ont été sélectionnés par les recteurs d'académie.

Des groupes de pilotage national ont proposé, dans le cadre de cette expérimentation, des thèmes pour chaque série, établis à partir des programmes de classes de première en vigueur³.

Ce courrier était accompagné de différentes annexes définissant le protocole de l'expérimentation (définition des objectifs, approche méthodologique, l'encadrement), la liste des disciplines dominantes par série générale pour l'expérimentation, des propositions de thèmes pour la classe de première, une fiche technique et un questionnaire à utiliser pour le bilan de l'expérimentation.

L'analyse qui suit est faite à partir de certains bilans académiques recueillis par les Inspecteur généraux, correspondants académiques.

5.1 Quelques remarques générales issues des remontées académiques

5.1.1 Les points positifs pour les élèves

Les élèves apprécient massivement :

- de nouvelles façons de travailler : ils ont conscience d'être autonomes et de pouvoir développer leurs capacités d'initiative ;
- le travail en équipe ;
- le plaisir de réaliser une œuvre ;
- l'utilisation de l'informatique ce qui, pour beaucoup, était une découverte dans le cadre scolaire ;
- travail spécifique et fructueux pour la présentation orale et la communication ;
- l'ouverture sur l'extérieur (visites, interviews) ;
- de nouvelles relations avec les professeurs (plus de confiance, d'estime) ;

5.1.2 Les points négatifs pour les élèves

Certains élèves ont ressenti négativement :

- une surcharge de travail, avec beaucoup de temps perdu en recherches infructueuses, faute de méthode et d'habitude ; il en a résulté pour eux un

³ série ES : Les hommes et les richesses dans l'espace et dans le temps ; la ville - Série S : Temps, rythmes et périodes ; croissance - Série L : Arts, littérature et politique ; la frontière.

découragement et plusieurs ont baissé les bras, laissant le travail aux autres dans le groupe ;

- un sentiment d'abandon : ils se sentent perdus hors d'un encadrement traditionnel ;
- une inquiétude devant l'évaluation orale face à un jury.

On peut noter aussi qu'au moins autant que dans les activités scolaires traditionnelles les différences socio-culturelles pèsent lourd. En particulier, sont nettement favorisés ceux qui ont accès à l'informatique et à l'internet à la maison : les moyens de la plupart des lycées n'ont pas été suffisants pour l'expérimentation.

Par ailleurs, certains élèves ont choisi des sujets " dans le vent ", ou par lesquels ils se sentent directement concernés, sans se préoccuper ni du niveau de difficulté, ni de l'étendue du sujet. C'est alors aux professeurs de recadrer, de recentrer et les élèves parfois l'admettent difficilement ;

5.1.3 Les points positifs pour les professeurs

Les professeurs expérimentateurs ont, pour la plupart, découvert et apprécié :

- la pédagogie du projet et l'encadrement personnalisé des élèves ;
- l'exploitation de nouveaux outils pédagogiques (grille d'évaluation, carnet de bord) ;
- le travail en équipe associant plusieurs disciplines et les documentalistes ;
- l'utilisation de l'informatique et de l'internet.

Par ailleurs, ils jugent positive la mise en valeur des activités documentaires et la place donnée au CDI et aux documentalistes.

5.1.4 Les points négatifs ou les difficultés pour les professeurs

La plupart des enseignants ont ressenti négativement :

- la surcharge, par rapport à un cours traditionnel, de travail de préparation et de suivi ;
- la nécessité de connaissances plus étendues que pour un enseignement traditionnel ;
- la difficulté de comprendre certains sujets choisis par les élèves ;

- les difficultés de connexion à l'internet dans les établissements ;
- le refus d'ouverture aux disciplines non dominantes d'une série (N.B. ce point a été rectifié dans la brochure de la DESCO) ;

Enfin, en particulier dans la série S, ils ont manifesté leurs craintes devant la difficulté d'expérimenter (service des agents de laboratoire, problèmes de responsabilité).

5.2 Analyse et recommandations

5.2.1 La place des TPE dans la construction des savoirs

Il y a peu de variations dans les bilans d'un établissement à l'autre ; les professeurs étaient volontaires, se sont investis avec enthousiasme et n'ont pas ménagé leur temps en particulier pour la concertation. Les élèves ont éprouvé des craintes au début de l'expérimentation en raison notamment du surcroît de travail qu'ils craignaient mais beaucoup sont satisfaits (et fiers) du travail réalisé. Le vrai problème se situe à notre avis au niveau des contenus (des savoirs) qui devraient, d'après les textes de cadrage, être dans le prolongement des contenus disciplinaires et dans le cadre des programmes. Or on trouve parfois des sujets qui sont une simple anticipation du cours de Terminale ou qui n'ont aucun rapport avec quelque programme que ce soit. Dans ce cas, le contenu s'apparente plus à la vulgarisation grand public qu'à un travail scientifique.

Dans l'esprit des TPE, il faut une connexion (et une interaction) avec les contenus disciplinaires. Il n'est en effet pas question à travers les TPE d'acquérir de nouveaux savoirs mais de mobiliser les savoirs et les savoir faire acquis dans une activité originale par rapport à l'enseignement traditionnel. Il faut veiller à éviter les deux écueils signalés plus haut :

- l'anticipation d'apprentissages ultérieurs ;
- la déconnexion par rapports aux contenus disciplinaires.

5.2.2 L'interdisciplinarité

Il n'est pas inconcevable dans le cadre de l'approche bidisciplinaire, qu'une discipline soit instrumentalisée par rapport à l'autre : c'est même l'occasion de

faire découvrir aux élèves les relations “ naturelles ” existant entre les disciplines et la pluralité des approches. Il ne faut pas, en revanche, que l’une des disciplines ne soit qu’un prétexte, un alibi. C’est le cas souvent des langues vivantes et des mathématiques dans la série ES : si un sujet associe une langue vivante à une autre discipline on peut, pour le moins, demander que soient exploités des documents rédigés dans la langue en question et qu’une partie de l’exposé se fasse dans cette langue ; si un sujet associe les mathématiques à une autre discipline, on peut demander que la part des mathématiques ne soit pas réduite à un copier-coller de tableaux de chiffres ou de courbes sur l’internet mais que, s’il s’agit d’exploiter numériquement ou graphiquement des données, cette exploitation et l’interprétation qui en découle soit faite par les élèves eux-mêmes.

Dans la série S, il semble intéressant, pour éviter le “ tout documentaire ”, qu’un TPE comporte une activité expérimentale (ou au moins une part d’observation) : cela pose le problème de la place des mathématiques par rapport aux sciences expérimentales. Dans ce cadre, les mathématiques peuvent être présentes à part entière soit dans une phase de modélisation (et alors, à ce niveau, il semble indispensable qu’elles soient assistées par l’informatique) soit dans une phase de synthèse, qui donne son unité au sujet de TPE. Dans cette série, la présence d’une composante expérimentale dans le TPE pose aussi le problème de l’accompagnement des élèves pendant leur travail d’expérimentation et du rôle éventuel des agents de laboratoire.

Dans les trois séries, une occasion importante de mise en œuvre de la pluridisciplinarité est la recherche documentaire. Il faut privilégier, dans l’esprit des TPE, la diversité des approches (documentation papier, recherche sur l’internet, interviews) le travail de construction et de synthèse devant revenir au groupe d’élèves. Le rôle des documentalistes est évidemment essentiel, déjà lors de l’apprentissage en classe de Seconde, puis comme accompagnement pour la réalisation pratique des TPE. Des difficultés vont résulter, dans la plupart des lycées, de la surcharge de travail induite par cet accompagnement et de l’exiguïté des CDI : la multiplication des lieux de documentation, telle qu’elle est préconisée par la brochure de la DESCO, est, certes, nécessaire mais sera-t-elle suffisante (et techniquement réalisable) ?

5.2.3 Le travail autonome des élèves

Le point fort des TPE, peut-être le point le plus important, est le développement de l'autonomie des élèves. Au moins autant que dans des phases plus traditionnelles d'apprentissage, les inégalités entre les élèves sont grandes et le but de l'encadrement par les professeurs est de remédier, dans la mesure du possible, à ces inégalités en aidant plus ce qui en ont le plus besoin. Parmi les facteurs d'inégalité pour ce travail autonome figure la présence éventuelle de ressources documentaires, d'un ordinateur ou d'un accès à l'internet à la maison. Pour rétablir partiellement l'égalité il faut permettre dans le lycée un accès autonome (ou encadré par un emploi-jeune) aux ordinateurs et à l'internet.

Le rôle du professeur référent est important pour lutter contre ces inégalités (grâce à un accompagnement différencié) mais aussi contre deux dérives potentielles :

- celle du sujet trop large, trop vaste qui ne peut être traité que d'une manière superficielle et dont le contenu est finalement très pauvre (et sans rapport avec les champs disciplinaires) ;
- celle du sujet ambitieux et trop spécialisé qui est traité comme une mini-thèse, à laquelle l'élève consacre un temps et une énergie démesurés

5.2.4 Les ressources documentaires

L'expérimentation a montré que les ressources documentaires traditionnelles (encyclopédies, livres, brochures, revues) présentes dans les CDI des lycées sont insuffisantes d'une part et d'accès difficile (compte tenu de l'affluence prévisible) d'autre part. Pour y remédier, il faut d'une part multiplier et diversifier les lieux de documentation dans le lycée (centres de ressources déconcentrés) et hors du lycée (bibliothèques, centres de ressources universitaires, etc.) et d'autre part susciter la création de nouvelles ressources ou faciliter l'accès à des ressources existantes. Il faut souligner à ce propos l'importance d'une collaboration étroite (telle qu'elle est préconisée par les textes) avec le CRDP et le CDDP.

5.2.5 L'évaluation des élèves

L'évaluation d'un TPE doit porter à la fois sur le carnet de bord, la fiche de présentation, la production proprement dite et la présentation orale. La plupart des professeurs expérimentateurs ont utilisé une grille d'évaluation ou un référentiel pour cette évaluation. Ils ont jugé l'utilisation de ces grilles à la fois très intéressante (la plupart des professeurs d'enseignement général des lycées d'enseignement général et technologique n'ont pas la pratique des référentiels) mais assez lourde. Peut-être serait-il opportun de prévoir de telles grilles de référence, éventuellement simplifiées par rapport à celles utilisées pour l'expérimentation. En tous cas, il devient urgent de fixer les modalités de l'évaluation pour le baccalauréat qui vont conditionner l'évaluation retenue en Première.

5.2.6 L'accompagnement pédagogique

Il est indispensable qu'il y ait un accompagnement fort pendant les premières années de la mise en place des TPE. Cet accompagnement nécessite, au niveau académique, la coopération entre les corps d'inspection (responsables de l'animation pédagogique), l'IUFM (responsable des formations), les Universités, différentes cellules du Rectorat (TICE, serveur académique, formation continue, vie scolaire, innovation, action culturelle, ...) et le CRDP. Le groupe académique de suivi de la réforme des lycées doit être naturellement chargé de la coordination de ces différents acteurs. Il semble aussi intéressant que puisse être désigné, dans chaque lycée et chaque série générale un professeur responsable de la coordination et du suivi des TPE. Il serait chargé de l'organisation pédagogique des TPE, de la régulation de l'offre documentaire, des contacts avec l'extérieur, etc. Il serait en contact avec le groupe académique de suivi de la réforme.

6 LA RÉNOVATION DE LA VIE SCOLAIRE DANS LE CADRE DE LA RÉFORME.

6.1 Remarques préliminaires :

1-Le texte fondateur de la réforme, “ Un lycée pour le XXI siècle ”, adopté le jeudi 4 mars 1999 par le Conseil supérieur de l'Education, formule dès la première phrase l'objectif majeur qui est assigné à la rénovation de la vie lycéenne, dans le chapitre qui lui est consacré: “Il s'agit de mettre en place dans tous les établissements, une PRATIQUE CITOYENNE, fondée sur les DROITS mais aussi les DEVOIRS des lycéens ”. Cette formulation, appliquée à la vie lycéenne, reprend une définition plus large de la mission assignée au lycée du XXIè siècle : “l'établissement, comme la classe, doivent être des lieux d'apprentissage de la démocratie républicaine, c'est à dire celle des droits mais aussi des devoirs, et de découverte progressive des exigences de la démocratie ”. Cette idée force qui sous tend l'ensemble de la charte du lycée, justifie également la création d'un enseignement nouveau : l'éducation civique, juridique et sociale. Elle gouverne l'ensemble des dispositions annoncées concernant la rénovation de la vie lycéenne : la création de l'heure de vie de classe, “la remise à plat complète des divers organes représentatifs du lycée”, la création d'une nouvelle instance de nature paritaire, le "Conseil de la vie lycéenne", de compétence à la fois consultative et, pour certaines questions, décisionnelle, pièce maîtresse d'un dispositif rénové qui doit "permettre l'épanouissement de la vie démocratique de tous les acteurs de la communauté éducative, à l'intérieur du lycée".

En regard de ce projet, le bilan de la rénovation de la vie lycéenne dans le cadre de la réforme, pour cette première année de mise en œuvre, n'apparaît pas immédiatement positif. “ L'architecture souple ” d'un dispositif totalement rénové des divers organes représentatifs du lycée n'a toujours pas vu le jour. La recrudescence de l'agitation déclenchée à la rentrée, qui a accompagné et rythmé pendant deux trimestres la mise en place de la réforme, et le dénouement qui s'en

est suivi ,ont fait vivre aux lycéens une autre version de “ l'éducation citoyenne ”. A plusieurs reprises, ils ont choisi, aux cotés des adultes et avec leur approbation, la rue plutôt que l'établissement ou la classe, comme espace d'expression et “ lieu d'apprentissage de la citoyenneté républicaine”, le défilé et le slogan assassin plutôt que le bulletin de vote ou le débat institutionnalisé, et ce, avec le résultat que l'on sait. Il en est résulté une année scolaire fortement perturbée (certains lycées ont été dans l'impossibilité de fonctionner pendant plus de vingt jours pleins, c'est à dire en valeur globale pendant quatre semaines) et surtout, il en est résulté, précisément sur la question du rôle du lycée dans l'apprentissage de la démocratie, de lourdes équivoques. Le débat lycéen a-t-il montre une fois encore qu'il n'est efficace qu'en explosant hors les murs ? Que valent, que pèsent les divers organes représentatifs du lycée et ses diverses instances "fondements de la vie démocratique", en regard des problèmes posés ? Faut-il lire au travers de ces événements une remise en question, un rejet des formes de dialogue proposées par l'institution ? Le paradoxe de cet enchaînement, voire de cette contradiction entre les visées d'un projet éducatif et ses premiers effets constatés , ne peut être en tout cas passé sous silence et mérite quelque examen. Il constitue le point crucial de ce rapport.

Les observations dont la présente note esquisse la synthèse, sont issues d'une part de la contribution pluridisciplinaire de l'inspection générale au titre du "Suivi de la mise en œuvre de la réforme des lycées" portant sur 12 académies ainsi que de comptes-rendus de visites portant sur une vingtaine d'établissements, et d'autre part, de la contribution plus spécifique des IA-IPR EVS, sollicités par le Doyen du groupe, qui ont livré observations et analyses portant sur 20 académies.

6.2 Les innovations concernant la vie scolaire et leurs objectifs.

Dans la plupart des académies, l'heure de vie de classe et le conseil de la vie lycéenne étaient déjà en place, "à titre expérimental", dans une proportion importante d'établissements, voisinant ou dépassant les 50%.

L'institutionnalisation de l'heure de vie de classe a consolidé et généralisé l'appropriation de pratiques déjà existantes. La non parution des textes attendus concernant le CVL et les instances représentatives a plutôt contribué à geler la situation dans ce domaine.

6.2.1 L'heure de vie de classe.

Les textes d'application et d'accompagnement de la réforme ont accordé une place modeste à cette innovation. L'arrêté du 18-03-1999 portant sur "L'organisation et les horaires de la classe de seconde" inscrit 10 heures annuelles dans l'horaire élève. La note de service n°99-073 dessine sobrement en quelques lignes un cadrage général en évoquant l'objectif : "un dialogue permanent" ; les contenus : "toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire, ou tout autre sujet intéressant les élèves", la fréquence et les modalités : variables mais "au minimum tous les mois", l'organisateur responsable : "le professeur principal ou les conseillers principaux d'éducation" ; les animateurs éventuels : enseignants de la classe, conseillers d'orientation-psychologues, documentalistes, personnels de santé, élèves.. Elle formule pour finir une règle de procédure qui n'a pas pu être respectée : "l'organisation et le contenu de ces heures sont définis par le conseil d'administration après avis du conseil de la vie lycéenne" . Le texte de la Charte met l'accent sur l'objectif de pratiques de dialogue nouvelles, qui est avec l'aide individualisée, une des composantes essentielles de la réforme unanimement approuvées .

6.2.2 Le Conseil de la vie lycéenne

Les textes attendus concernant la mise en place du "Conseil de la vie lycéenne" et son articulation avec les instances existantes n'ayant pas été publiés, les établissements ne disposaient que des orientations générales formulées par la "Charte pour un lycée du XXIe siècle", assorties d'exégèses venues de divers horizons. Mais le message essentiel a été reçu : l'apprentissage de la démocratie est une mission fondamentale du lycée.

Les champs de compétences envisagés par la Charte sont vastes : instance

décisionnelle pour des questions dites "matérielles" (de l'accueil des élèves à l'organisation de diverses manifestations...), instance de propositions (pour la gestion du fonds de soutien à la vie lycéenne, la maison des lycéens, la sécurité...), instance d'avis pour l'organisation scolaire .

L'incitation à créer le "Conseil de la vie lycéenne", non assortie des clarifications annoncées sur l'articulation avec les autres instances et leur devenir, a suscité des réserves sérieuses de la part des établissements, notamment de ceux qui avaient beaucoup investi dans le fonctionnement du dispositif antérieur.

Le débat, qui n'a jamais porté sur la visée de la réforme, s'est cristallisé sur les risques d'empiètement, de redondance, de confusion des rôles que suscite l'empilement des dispositifs .

Les domaines signalés dans la Charte comme porteurs et signes d'une rénovation nécessaire étaient pourtant bien identifiés : "les instances du lycée, fondement de la vie démocratique" ; "des pratiques de dialogue nouvelles" ; "les élections"; "clarifier le rôle et la place des lycéens dans l'institution" ; "mieux faire connaître la vie lycéenne" ; "une architecture au service de la vie lycéenne". L'élection du Conseil de la vie lycéenne y faisait l'objet de recommandations soignées: il faut que "les formes de la démocratie soient impérativement respectées : vote à bulletin secret, urnes, professions de foi, listes d'émargement relèvent non seulement d'une symbolique mais aussi d'une longue et progressive théorisation politique dont les enjeux doivent absolument être restitués, à cette occasion, aux élèves"...

6.3 La mise en œuvre des innovations.

Elle a été réalisée, pour l'année 1999-2000, dans des conditions sensiblement différentes.

6.3.1 Le Conseil de la vie lycéenne

La reprise de l'agitation lycéenne a perturbé le calendrier des élections et la

mise en place des instances a été prise de court. Là où il existait déjà, c'est à dire dans environ 20 à 50% des cas selon les académies, le CVL a été réuni mais avec retard, à la fin du premier trimestre et quelquefois au début du second. Il y a eu, ici et là, quelques créations ou amorces de création sur incitation rectorale ou initiative du chef d'établissement. Le bilan précis de la situation n'a pas été réalisé. Plusieurs rectorats, ne disposant pas des informations nécessaires pour répondre aux questions posées par les chefs d'établissement, ont jugé prudent de ne pas lancer d'enquête systématique sur l'existence et le fonctionnement de cette instance. C'est dans ce climat de malaise général et dans l'inconfort de dispositions incomplètes que les CVL ont été installés, de façon plus souvent discrète que solennelle, contrairement aux recommandations.

Leur composition est, en règle générale, paritaire. Mais le nombre des membres varie (de 10 à 28) sans que la taille des établissements soit le critère déterminant. Les principales catégories de personnel sont représentées. S'agissant des élèves, il est noté quelquefois que les élèves de seconde sont sous représentés, mais en règle générale on veille à la représentation des niveaux de classe, de l'internat, du foyer socio-éducatif ou de la maison des lycéens, et de l'association sportive... Prenant leur parti du silence des instructions, les chefs d'établissement ont librement recruté, en faisant appel à un volontariat souvent fortement sollicité, sur la base d'une élection à d'autres instances " pour permettre une articulation naturelle avec elles", ou simplement d'une certaine considération collective due à un statut ou à une personne.

Le caractère restreint du CVL a généré un échange plus libre entre adultes responsables et élèves , souvent avides de s'exprimer et de recueillir informations et explications, avantage apprécié dans les grands établissements. Mais la connexion avec le reste de la collectivité scolaire reste difficile et aléatoire. Dans la conjoncture particulière de l'année écoulée, la formule a permis aux chefs d'établissements d'établir et de conserver un bon contact avec les élèves , notamment avec les leaders de fait qui ont été intégrés, et de conserver ainsi un pouvoir d'influence. La préoccupation générale a été, semble-t-il, d'aborder aussi dans ce cadre les questions concrètes locales qui étaient susceptibles d'alimenter

par ailleurs l'expression publique d'un mécontentement plus ou moins justifié. Mais ces explications n'ont manifestement pas suffi.

Au total, il faut le souligner, la plupart des CVL ont eu l'occasion de s'essayer dans la diversité des champs de compétence évoqués par la "Charte du lycée du XXIème siècle". Ils ont pu décider d'aménagements matériels (photocopieuse, affichage, rideaux, préservatifs ...) ; émettre des propositions qui ont été acceptées :équipements, aménagements d'horaires, ouverture du foyer, du CDI, liaison inter établissements...,donner leur avis sur des notes de service, des aménagements de l'organisation scolaire, des projets d'activités culturelles ou éducatives.

6.3.2 L'heure de vie de classe.

Elle est inscrite aujourd'hui dans les emplois du temps des élèves de toutes les classes de seconde, mais sa mise en place effective s'est effectuée de manière plus ou moins lente au cours du premier trimestre et selon des modalités variables ; une heure commune à l'ensemble de l'établissement de 13h à 14h ; inscription selon un rythme périodique régulier ou à la demande ; à heures fixes et, plus rarement à heures variables à la demande.

Les contenus : l'éducation à l'orientation et l'information des élèves sont les thèmes les plus fréquemment cités à égalité avec la préparation et les bilans des conseils de classe. Apparaissent ensuite la préparation des élections, diverses actions de prévention et d'éducation à la citoyenneté. "Paradoxalement, note un observateur, la régulation du climat relationnel de la classe ou la résolution de conflits n'apparaissent pas prioritaires. L'initiative des élèves s'exprime peu spontanément et n'est que rarement sollicitée. "

Quelques dérives ont été signalées : heure d'étude par défaut de contenu ; utilisation de l'heure de vie de classe à des fins strictement administratives(?) ; poursuite d'un cours du professeur principal ; transformation de l'HVC en heure de morale et d'admonestation des élèves en présence du chef d'établissement et de l'inspecteur IA-IPR.

Les intervenants : Dans la grande majorité des cas, l'encadrement de l'HVC est assuré par le professeur principal et/ou le CPE et/ou le C.O.P. Dans un nombre non négligeable de classes, le professeur principal est le seul intervenant du côté enseignant. L'animation d'une séance complète de HVC par le chef d'établissement, ou par les délégués élèves demeure, semble-t-il, un fait exceptionnel. Il en est de même pour ce qui est des intervenants extérieurs.

La coordination concrète des différentes innovations pédagogiques concernant une même classe est restée, semble-t-il, informelle et occasionnelle, limitée à la distribution des rôles, y compris lorsque leur complémentarité paraissait évidente. Il n'y a pas eu de réflexion commune, ni de relations organiques constatées entre l'aide individualisée et l'heure de vie de classe, entre l'heure de vie de classe et l'éducation civique, juridique et sociale. Les démarches pédagogiques restent cloisonnées, plus préoccupées par la recherche et l'affirmation de leur spécificité que par la mise en synergie de leur cheminement vers un objectif commun. La réticence n'est d'ailleurs pas le fait des seuls enseignants. Un rapporteur académique note incidemment à propos de l'ECJS que "les documents officiels de référence n'incitaient guère à l'établissement spontané d'un lien avec la vie scolaire".

6.4 Les effets escomptés et les effets constatés

6.4.1 L'amélioration du dialogue.

Les impressions sont largement positives pour ce qui est des "plages" et activités créées à cette fin. De l'avis général, l'amélioration du dialogue "professeurs-élèves" est fortement ressentie dans les situations d'aide individualisée, moins évidente paradoxalement dans l'heure de vie de classe, jugée encore pesante et artificielle par une fraction non négligeable des enseignants et des élèves. Ces activités n'impliquant qu'une proportion limitée d'enseignants, l'amélioration ne paraît pas encore tangible avec l'ensemble du corps enseignant.

Globalement cependant, le climat relationnel change de façon positive.

Sans doute l'heure de vie de classe cherche-t-elle encore ses marques du point de vue des contenus. L'information institutionnelle "descendante" y occupe une place importante aux dépens d'ouvertures qui restent dans cette première phase prudentes et limitées. Les sujets tabou, relatifs notamment aux difficultés relationnelles avec les adultes, à l'organisation du travail scolaire sont encore difficilement abordés. A l'inverse, les thèmes chers aux adultes peuvent être surexploités. Une part importante du corps enseignant boude la formule, mais l'implication forte de personnels non enseignants produit déjà des effets d'aération et d'entraînement. Incontestablement, l'heure de vie de classe introduit une dynamique positive.

Une impression analogue se dégage des observations concernant le Conseil de la vie lycéenne. Une fois recensées les difficultés potentielles et les réticences institutionnelles, s'impose l'évidence qu'une structure de ce type peut installer un dialogue utile et nouveau, particulièrement dans les établissements de grande taille. Les élèves sont sensibles à la nouveauté de la situation qu'installe la formule paritaire qui diffère sensiblement de celle qui, par la force des choses, fonctionne en conseil de classe, ou en conseil d'administration. Mais la communication "élèves-élèves" à l'échelle de l'établissement demeure un exercice difficile.

Les évolutions constatées ont donc leurs limites. Mais au total, l'amélioration est réciproquement ressentie par les élèves et l'administration d'une part, par les élèves et les enseignants d'autre part. Qu'en est-il de la relation enseignants-administration au niveau local ? Des réticences ou des difficultés ponctuelles ont été notées, à propos de la prise en charge de l'heure de vie de classe par exemple. Elles ont été résolues ou contournées. Il n'y a pas eu de blocage collectif signalé ni à l'occasion des visites de l'inspection générale, ni par les rapports de l'inspection territoriale. Contre-point surprenant à l'âpreté des polémiques publiques, l'inspection générale "Etablissements et vie scolaire" a

rencontré des conseillers principaux d'éducation et des enseignants attentifs, souvent très motivés, tantôt préoccupés tantôt passionnés par le caractère nouveau et tâtonnant des actions à conduire, mais engagés de fait et honnêtement dans la réforme, simplement désireux de comprendre et d'être compris. Les relations avec le chef d'établissement n'ont pas paru spécialement détériorées par l'expression des doutes et des désaccords. Il y a certes des difficultés à surmonter, et sans doute trop de changements à conduire simultanément. Mais la mise en œuvre de la réforme, que les circonstances ont rendu difficile, ne semble pas avoir installé une tension préoccupante au niveau des établissements

6.4.2

Le fonctionnement des instances représentatives, de définition ancienne ou nouvelle, en a-t-il été rendu au total plus efficace et plus crédible, dans le déroulement de l'année scolaire ? Le diagnostic global est incertain.

Il y a d'abord l'éloquence des faits. De toute évidence, les structures et modalités institutionnelles de dialogue de niveau local ont volé en éclats, ou ont été réduites à l'impuissance, au silence, ou au commentaire discret d'une actualité qui leur échappait globalement. L'année scolaire 1999-2000 a donc fait réapparaître les limites et la fragilité latente du dispositif propre à chaque établissement. La vigilance "citoyenne", soutenue par une mise en réseau préalable décidée par l'institution, a incité à suivre le débat au niveau décisionnel approprié, et à vouloir peser sur lui . Ce scénario qui combine en les détournant les vertus de "l'école ouverte" et de l'action "citoyenne" a été brillamment bouclé, mais au détriment de ce que veut représenter l'entité "établissement public local d'enseignement" et des institutions qui étaient précisément les plus à même de débattre des problèmes posés par la réforme.

6.4.3

Ces modes de fonctionnement qu'on veut croire occasionnels et liés à la conjoncture de 1999-2000 ont-ils servi chez nos élèves l'apprentissage de la démocratie ? On ne peut en exclure l'éventualité. Les tâtonnements et les erreurs

servent à l'instruction aussi bien que les réussites, s'ils sont éclairés par la réflexion . Et l'apprentissage de la démocratie est un long chemin.

On aimerait cependant que l'école gardât le privilège de la rigueur. La question cruciale de l'apprentissage de la démocratie, au lycée et par le lycée, telle qu'elle a été illustrée au cours de l'année scolaire 1999-2000, est sans doute un bon exemple à méditer. Les rapporteurs académiques soulignent à diverses reprises l'indifférence des élèves aux objectifs de "citoyenneté" et le scepticisme généralisé des enseignants à l'égard des "instances du lycée, fondements de la vie démocratique". Est-il opportun et véritablement éclairant, dans une perspective d'apprentissage de la démocratie, d'élargir le concept de citoyenneté au point d'en faire le synonyme des diverses formes de politesse, de civilité, de bienséance, de camaraderie, de solidarité, de respect des usages et des conventions que requiert la vie au lycée ? Quel rapport entre l'utilisation intempérante de ce concept dans le cadre de la vie scolaire et le sens précis et contraignant de cette notion abordée en éducation civique, juridique et sociale face à des publics de statut divers? Qui sert l'apprentissage de la démocratie ? et qui nous en éloigne ? De la même manière, est-il vraiment éclairant et justifié, pour accréditer le rôle des instances de concertation du lycée, de les ériger en "fondements de la démocratie" ? de promettre à l'issue de leur complète remise à plat... "l'épanouissement de la vie démocratique de tous les acteurs de la communauté éducative" ! Des formulations aussi impropres servent-elles à la compréhension des concepts ou à l'habillage des réalités ? Quelle représentation du lycée en découle ? Et surtout quelle représentation de la démocratie ?

Le discours relatif à la vie scolaire doit s'ajuster aux réalités et non s'user à les travestir, s'il veut gagner en crédibilité.

6.5 Les incidences de la réforme sur l'organisation de la vie scolaire.

6.5.1 La question des emplois du temps

La plupart des observations portent sur la complexité croissante de l'organisation du temps scolaire et sur les effets qui en résultent. Les dispositions de la "Réforme des lycées" introduisent des contraintes qui perturbent la

confection des emplois du temps et aboutissent quelquefois à des impasses ou à des effets paradoxaux. L'heure de cours hebdomadaire n'est plus la seule unité de base. Interviennent des unités plus souples et plus difficiles à gérer : la demi-heure semaine, qui peut se transformer en heure-quinzaine, les 45 min semaine qui peuvent prendre la forme de l'heure et demie-quinzaine, ou de l'heure hebdomadaire pendant trois semaines suivie d'une heure-semaine blanche mensuelle... Ce morcellement croissant du temps et du rythme scolaire doit se combiner avec le morcellement croissant de l'unité classe en sous unités de taille variable par le jeu des modules, de l'aide individualisée, auquel s'ajoutera à la rentrée prochaine celui des travaux personnels encadrés, morcellement que complique ou contrarie la contrainte des locaux disponibles qui offre moins de plasticité. La confrontation de l'emploi du temps d'une classe et de l'emploi du temps des élèves qui la composent fait apparaître des difficultés nouvelles. La cohérence recherchée dans l'organisation du temps de l'entité classe aurait pour conséquence la multiplication des "trous" ou des dispositions qui font naître les critiques des familles dans l'emploi du temps élève...

Il en résulte des problèmes nouveaux pour la maîtrise de vie scolaire par les conseillers principaux d'éducation : une plus grande volatilité des élèves qui se trompent ou prétendent s'être trompés de groupe, ou de semaine ; les contrôles de présence plus fréquents, plus compliqués à gérer avec des classes de plus en plus éclatées ; une difficulté réelle de lisibilité des emplois du temps pour l'administration, pour les familles, notamment pour les parents des élèves de seconde qui s'inquiètent de l'impossibilité de savoir "quand il commence et quand il sort" ; et pour finir, paradoxalement, au moment où l'on souhaite valoriser la vie de la classe et la fonction représentative de délégué, une fragilisation de la réalité même de la classe par la réduction du temps passé en commun qui deviendrait "minoritaire" (environ 11h par semaine hors EPS pour les secondes générales, selon une étude académique).

6.5.2 Le rôle du CDI

Les principales innovations de la réforme mettent en évidence l'importance capitale de la documentation, des CDI et de leur utilisation rationnelle par les

élèves et par les professeurs. Qu'il s'agisse de confier aux élèves une plus grande part de responsabilité dans leur propre formation ; qu'il s'agisse de les initier au travail en équipe, à l'utilisation des techniques nouvelles d'information et de documentation ou d'individualiser davantage la relation maître-élèves dans l'acquisition du savoir, il est manifeste que le CDI a un rôle essentiel à jouer et que la demande va croissant en se diversifiant.

Les facteurs positifs signalés sont : la reconnaissance progressive du rôle pédagogique du documentaliste aux cotés de l'enseignant, la mise au point de méthodes de recherche active dans plusieurs disciplines : l'histoire et géographie, les sciences économiques et sociales, les lettres ; l'intérêt des élèves pour l'outil informatique. Autre point encourageant : les établissements récents ou de construction rénovée offrent des locaux fonctionnels et bien aménagés.

Mais dans la situation la plus courante, l'espace disponible est en général peu adapté à l'éclatement des groupes de travail. L'équipement informatique est souvent insuffisant en regard des besoins et son utilisation par les élèves requiert une aide et un contrôle continus. Trop de professeurs affectent encore d'ignorer l'opportunité d'une collaboration avec leurs collègues des CDI. Les modalités de travail sur les nouveaux chantiers sont à inventer en fonction d'objectifs réalistes qui sont encore à mieux cerner. L'utilisation du CDI reste encore plus occasionnelle que véritablement programmée, et s'agissant des innovations pédagogiques de la réforme, plus embryonnaire et empirique que vraiment maîtrisée.

Une meilleure inscription des projets propres au CDI dans le projet d'établissement est proposée comme remède à ces difficultés.

6.6 Conclusion.

Au total, le bilan de l'année scolaire en matière de rénovation de la vie lycéenne est sans doute positif par les effets qu'on peut en escompter à terme plus que par un inventaire des résultats immédiats.

Pour les élèves, on ne peut pas parler de pratiques nouvelles dans l'apprentissage de la démocratie au sens induit par les textes de cheminement méthodiquement programmé et réalisé selon un projet cohérent et maîtrisé . Mais à coup sûr, ils ont vécu une situation nouvelle, oscillant entre les pratiques institutionnelles et l'aventure du mouvement lycéen, entre deux styles d'initiation à l'action collective. A tout prendre, l'expérience comporte des enseignements que le recul permettra de clarifier.

Les deux innovations marquantes concernant la vie lycéenne ont posé des problèmes, surtout du côté des adultes. Problèmes d'adaptation à la situation créée par l'heure de vie de classe pour les enseignants, parce qu'ils n'aiment pas être extraits de leur domaine de compétence. Problèmes de coordination globale du foisonnement des dispositifs pour les chefs d'établissement, sans doute affrontés à trop de changements simultanés et dont la cohérence n'est pas très évidente pour ce qui est du CVL. Mais ces innovations ouvrent des perspectives de dialogue nouvelles qui justifient leur généralisation sous réserve de quelques ajustements.

7 L'ORIENTATION EN FIN DE CLASSE DE SECONDE, EN JUIN 2000.

7.1 L'orientation en classe de seconde : contexte, objectifs et enjeux :

Le caractère de détermination de la classe de seconde est réaffirmé dans les textes de la réforme du lycée. Les attentes portent sur les actions qui peuvent être mises en œuvre pour accompagner et aider les élèves dans la préparation et la réalisation de leurs choix d'orientation mais aussi sur les résultats de l'orientation à la fin de l'année de seconde.

Les textes d'organisation des procédures d'orientation **identifient le palier d'orientation de la classe de seconde** comme un palier d'orientation essentiellement interne au lycée, la préparation de l'orientation concerne surtout le choix de la série de première. L'observation montre cependant que ce palier d'orientation aboutit aussi au redoublement pour 15% environ des élèves de seconde et à la sortie du lycée pour une part non négligeable d'entre eux puisqu'elle concernait plus de 5,5% des élèves à l'issue de l'année scolaire 1998-1999. Un élève sur cinq est donc concerné par une forme d'échec en classe de seconde.

L'organisation de la procédure en fin de seconde est semblable à celle des autres paliers d'orientation, les points essentiels en sont les suivants :

- Une phase d'information, générale puis individualisée.
- Une phase de dialogue avec pour point de départ l'expression par les familles et les élèves d'intentions d'orientation dès le second trimestre.
- Les propositions provisoires formulées par les conseils de classe en fin de second trimestre.

- La décision d'orientation revient en dernier lieu - après si nécessaire, une ultime phase de dialogue - à l'institution en la personne du chef d'établissement.
- Le redoublement est de droit dans le cas où l'élève et sa famille refusent la décision d'orientation.
- Les voies d'orientation sont définies par les textes officiels.
- L'affectation est du ressort de l'I.A-D.S.D.E.N. lorsqu'il y a changement d'établissement.

Les objectifs en matière d'orientation à l'issue de la classe de seconde sont les mêmes pour l'ensemble des académies :

- Rééquilibrer les flux vers les différentes séries de première en particulier vers les formations scientifiques qu'il s'agit d'augmenter, les formations tertiaires dont il faut au minimum freiner le développement et les formations industrielles qu'il faut au minimum préserver et, si possible, relancer.
- Réduire les redoublements et les réorientations à l'issue de la classe de seconde. L'importance des réorientations est souvent considérée comme un indicateur du fonctionnement du système éducatif dans l'académie et comme un révélateur du dysfonctionnement de l'orientation en fin de troisième. Même si l'on peut discuter ces hypothèses, il n'en reste pas moins que les réorientations sont vécues par les élèves comme un échec.

7.2 Le constat.

7.2.1 Les sources d'information:

Dans le cadre de cette observation les informations ont été recueillies en faisant appel à diverses sources:

- les informations dont dispose la D.P.D. qui s'appuie sur les données transmises par les académies à partir du fichier scolarité. Il s'agit essentiellement d'un constat dont le grand avantage est de permettre des comparaisons d'une année sur l'autre, la mise en évidence de tendances d'évolution et par conséquent des projections. Même si ces informations sont avant tout des outils de gestion elles apportent des indications précieuses sur le fonctionnement du système éducatif.
- les informations recueillies par les services d'orientation dans le cadre du suivi des procédures d'orientation. Dans beaucoup d'académies les services d'orientation recensent encore les intentions d'orientation que les familles et les élèves expriment au cours du second trimestre de l'année scolaire ainsi que les propositions provisoires d'orientation formulées à l'issue des conseils de classe du même trimestre. Ils disposent aussi de statistiques sur les décisions d'orientation prononcées qui, mises en regard de l'affectation et de la situation à la rentrée apportent des informations intéressantes que n'apportent pas les informations de la D.P.D. Ces informations permettent d'une part une approche plus pédagogique du déroulement des procédures d'orientation en même temps qu'elles constituent une aide précieuse pour la préparation de la rentrée.

Les chefs des services académiques d'information et d'orientation ont par ailleurs été interrogés sur les conditions de préparation de l'orientation et les premiers résultats de l'orientation.

7.2.2 Les observations

Le bilan provisoire de l'orientation en classe de seconde peut être présenté selon deux axes : la préparation de l'orientation et les résultats de l'orientation.

S'agissant de la préparation de l'orientation et au delà des aspects généraux présentés dans la première partie, l'objectif de l'observation est de relever les évolutions éventuelles des comportements des acteurs élèves familles et enseignants ainsi que la manière dont a été mise à profit la mise en œuvre de la

réforme pour développer les actions susceptibles de mieux aider les élèves dans l'élaboration de leur projet professionnel ou de formation.

Le constat général reste incertain. Malgré l'affirmation du caractère primordial de l'orientation, le palier de seconde ne semble pas prioritaire. Dans la plupart des établissements l'objectif essentiel reste le baccalauréat et la poursuite d'étude. Des expériences originales d'accompagnement des élèves dans la préparation de l'orientation ont cependant été signalées, elles sont souvent l'aboutissement de réflexions et de concertations entreprises depuis plusieurs années avec l'accent mis sur l'éducation à l'orientation. La réforme du lycée, notamment avec l'heure de vie de classe et un meilleur dialogue entre les enseignants et les élèves a souvent servi ces expériences et permis de les développer. On peut cependant regretter leur relative rareté et surtout leur fragilité(ou précarité) ; trop souvent en effet elles sont le résultat de la forte implication d'une équipe soutenue par le chef d'établissement, les mutations des uns ou des autres peuvent aboutir à l'abandon de l'expérience.

S'agissant des résultats de l'orientation à l'issue de cette année scolaire, les résultats disponibles au début du mois de juillet ne peuvent être que partiels et surtout ils ne permettent pas une comparaison avec les données fournies par la DPD pour l'année 1999. Les données équivalentes ne seront en effet disponibles qu'à l'automne. Les seules informations susceptibles d'être utilisées sont celles recueillies par les services d'orientation dans le cadre de la préparation de l'orientation et l'organisation de l'information. Encore faut-il préciser que le palier seconde ne constitue pas une priorité parmi les travaux statistiques à réaliser compte tenu de l'importance du palier 3^{ème} et de la mobilisation qu'elle implique.

Par ailleurs il est évident que l'on ne peut pas s'attendre en matière d'orientation à des évolutions massives. Trop d'acteurs, d'affectivité et d'irrationnel interviennent pour que les attitudes se transforment rapidement. Il est donc important de " traquer " les moindres signes de changement, de formuler des

hypothèses pour éliminer les artefacts et surtout rester prudent sur les interprétations et les conclusions.

La plupart des académies qui procèdent encore au recensement et à l'exploitation des intentions d'orientation ont cependant noté des modifications sensibles dans les demandes des familles et, à ce stade, dans les réponses des conseils de classe. La série scientifique est plus demandée. Les séries tertiaires semblent perdre partiellement de leur attrait. Les formations technologiques industrielles restent au même niveau. A ce moment de l'année et comme on pouvait s'y attendre, les familles n'envisagent pas un redoublement ni une réorientation. A l'inverse les conseils de classe brandissent la menace dans des proportions supérieures aux résultats définitifs de l'orientation constatés l'année précédente. Mise à part cette dernière observation dont on peut considérer qu'elle entre dans une démarche supposée mobiliser les élèves, les tendances relevées à la fin de ce second trimestre correspondaient aux objectifs affichés.

Le comportement des conseils de classe et les décisions d'orientation en fin d'année scolaire ne sont pas encore totalement disponibles. Aucune conclusion générale ne peut donc être tirée à l'heure actuelle. Quelques observations partielles confirment les tendances relevées au moment des intentions d'orientation pour ce qui est du choix de la série de première : légère décline en tertiaire, légère augmentation en série scientifique, stabilité en S.T.I. , aucune amélioration ne semble se dessiner sur le plan des doublements et des réorientations.

Pour celles ci les conséquences en termes de gestion, d'une part sur le plan humain, d'autre part sur le plan du coût pour le système éducatif, sont importantes. Abandonner le lycée en seconde est souvent ressenti comme une véritable "castration affective".

C'est aussi une ou deux années (les réorientations interviennent fréquemment après un doublement de la seconde) de scolarisation supplémentaires pour l'obtention d'un diplôme professionnel, ou plus grave

encore, le risque d'une absence d'affectation en lycée professionnel par manque de place.

Les réorientations en fin de seconde ne doivent pas résulter d'un processus d'éviction, décidé unilatéralement, dans l'ignorance des conséquences psychologiques pour l'élève, et de son devenir scolaire. Chaque cas doit faire l'objet d'un dialogue approfondi avec l'élève, sa famille, associant les enseignants et le Conseiller d'Orientation Psychologue afin d'éclairer et de soutenir la révision des choix dans la perspective prioritaire de l'intérêt de l'élève.

Les passages entre la seconde de détermination et la préparation au BEP font l'objet d'une étude dans le cadre d'un autre thème de travail.

7.3 Quelques pistes de réflexion :

En matière d'orientation, les effets de la réforme du lycée ne peuvent être immédiats. Les dispositifs mis en place induiront une nouvelle forme de pédagogie et notamment une pédagogie de l'accompagnement, il importe que l'orientation soit intégrée dans cette nouvelle pédagogie au travers des projets d'établissement.

Des expériences originales et diversifiées existent dans la plupart des académies, il serait intéressant de les capitaliser et de les exploiter dans le cadre par exemple d'une banque de données et/ou de stage nationaux de formation de formateurs.

Sur un plan plus général, il serait opportun de relancer le concept d'éducation à l'orientation. La conception éducative de l'orientation qui en est la base présente l'avantage d'associer et de mobiliser tous les acteurs susceptibles d'accompagner l'élève dans sa démarche de projet. Elle est en outre parfaitement

adaptée aux objectifs de la réforme des lycées et peut contribuer à instaurer une autre relation entre les élèves et les enseignants. Le développement dans la plupart des académies d'une animation par zones infra-académiques comme par exemple la structuration en bassin devrait constituer un élément facilitateur.

8 LE PILOTAGE, L'ACCOMPAGNEMENT ET LA FORMATION.

8.1 L'accompagnement de la réforme par la DESCO.

Dès la publication de la Charte pour le Lycée du XXIème siècle, la Directions des Enseignements Scolaires a produit les textes⁴ et mis en place mes dispositifs nationaux d'accompagnement de cette réforme.

Une mise en place tâtonnante, et parfois dans l'urgence.

Trois des innovations importantes de cette réforme l'aide individualisée, l'éducation civique, juridique et sociale, les travaux personnels encadrés ont donné lieu à la publication successive de plusieurs textes, pas forcément contradictoires, mais dont les évolutions étaient révélatrices du caractère précipité (trop rapide ?) de la mise en place de cette réforme. Ces hésitations ont laissé le champ libre à de nombreuses interprétations au sein des établissements et parfois à des dérives qui risquent d'être difficiles à corriger.

D'autre part, la lecture de ces textes et l'examen des pratiques dans les classes et les établissements montrent aussi la difficulté qu'il y a à écrire des textes pédagogiques à portée nationale. Comment de tels textes peuvent-ils prendre en compte la diversité (voire l'hétérogénéité) des établissements scolaires, des pratiques pédagogiques ?

Une impulsion pédagogique nationale difficile à identifier.

Le parti adopté officiellement de retirer aux inspections générales la responsabilité de l'animation pédagogique et d'éloigner les inspections régionales de la formation continue a créé un vide. Ce vide n'ayant pas été vraiment comblé, les inspections ont été amenées à intervenir dans une ambiguïté gênante pour le bon fonctionnement de cette réforme (ce phénomène est encore plus sensible pour la mise en place des programmes).

D'autre part, la DESCO n'a pas trouvé les relais en matière de formation au niveau académique. Ses seuls interlocuteurs opérationnels à ce niveau-là ont été

⁴ La liste des textes est dans le paragraphe 7 de ce document.

les inspecteurs pédagogiques régionaux qui ont, pratiquement seuls, porté la charge de l'impulsion pédagogique accompagnant cette réforme.

8.2 Le pilotage académique.

On a pu constater une très grande disparité dans le pilotage de la réforme du lycée. Ce constat peut s'appliquer aux dispositifs organisationnels, à l'impulsion donnée à la réforme, à sa conduite et à son évolution.

a - Les dispositifs.

Dans une lettre aux recteurs du 9 décembre 1999, le Directeur de la DESCO a demandé aux recteurs de mettre en place, dans leurs académies, selon les modalités les mieux appropriées un comité de suivi de la réforme des enseignements. Ces comités ont pour mission spécifique de suivre l'application, dans les établissements scolaires, des nouvelles dispositions de l'enseignement au lycée dans leur dimension pédagogique avec les implications organisationnelles qui en découlent. Cette même Direction a pris l'initiative, durant le deuxième trimestre de l'année 1999/2000 d'organiser des réunions interacadémiques de ces comités de suivi.

Dans la note de service n° 2000-086 du 15-6-2000 publiée au B.O.E.N. n° 24 du 22 juin 2000, portant sur l'organisation du dispositif des travaux personnels encadrés pour l'année scolaire 2000/2001, il est de nouveau fait référence à ces comités de suivi : " Les TPE ne sauraient réussir s'ils ne reposent pas sur une dynamique d'établissement. Ils ont besoin de l'investissement de tous. Il revient donc au chef d'établissement de favoriser la fédération des énergies, indispensable à la réussite d'un dispositif qui vise à donner aux élèves un espace de travail autonome au service d'une meilleure appropriation des savoirs. Cette dynamique locale doit être soutenue au plan académique comme au plan national. C'est tout le sens de la mission confiée aux comités académiques et national de suivi de la réforme."

Les observations montrent que le spectre de la diversité va de l'existence d'organisations spécifiques d'encadrement assez lourdes à l'absence de tout

dispositif. Dans ce dernier cas ce sont les structures ordinaires de l'administration (corps d'inspection, services départementaux et rectoraux, ...) qui ont été chargées de la mise en œuvre et du suivi de la réforme de façon d'ailleurs plus ou moins pressante.

Parfois une personne-ressource a été désignée spécialement pour assurer la coordination des opérations, choisie parmi les inspecteurs (IA-IPR) ou parmi les responsables administratifs (chefs de service) ; dans le cas des académies dotées d'un inspecteur général en académie, celui-ci a pu assurer cette mission.

En dehors de ce dernier cas, on a pu remarquer que la personne-ressource souffrait d'un déficit de reconnaissance au niveau des administrations académiques et des établissements et qu'elle était en conséquence davantage considérée comme transmetteur d'informations que comme un responsable susceptible de donner des instructions et de prendre des initiatives.

La meilleure formule - ou la moins inefficace - est celle d'une "cellule" placée auprès du recteur, reconnue par les inspecteurs d'académie pour leur avoir été explicitement présentée en même temps que ses missions étaient clairement définies.

Il reste néanmoins que, quel que soit le dispositif retenu, son efficacité dépendu essentiellement de la lisibilité des objectifs fixés par les autorités nationales et académiques et du degré d'engagement du recteur et des responsables désignés, c'est-à-dire de l'impulsion donnée au processus de la réforme.

A-t-on souvent dépassé le stade de la simple mise en place des structures ?

On est conduit à penser :

- que les dispositifs mis en place n'ont pas dépassé le stade de la "création" de la structure ;

- et que les IA-IPR de spécialités, surchargés par les différentes missions nationales et académiques, ont été, en général, peu impliqués.

b - L'impulsion, prescriptive ? ou incitative ?.

Les grands linéaments de la réforme des lycées, ses grands objectifs ont été - dans l'ensemble - clairement définis par des textes ministériels. Le relais de ces textes au niveau académique et la politique de mise en œuvre ont été plus problématiques.

Avec, semble-t-il, à l'origine de toutes les difficultés, une incertitude persistante sur le statut de la réforme. S'agissait-il d'une réorganisation de l'enseignement au lycée, partant d'une décision imposée à tout ce secteur du service public, ou bien d'une orientation proposée aux établissements qui gardaient la latitude de l'adopter, totalement ou partiellement, ou de l'ignorer ?

Dans les faits, c'est ainsi que les choses se sont passées et, dans chaque académie, au moment de l'enquête de l'Inspection générale, on a pu classer les lycées en trois ensembles selon qu'ils étaient engagés largement ou modérément dans la réforme, ou qu'ils ne l'appliqueraient pas du tout.

A cet égard, si la mise en œuvre de la réforme doit être poursuivie, et notamment pour ce qui concerne la mise en place des travaux personnels encadrés, il serait opportun d'en intégrer le champ d'application et - éventuellement - ses limites, dans les plans académiques et les contrats.

Cela permettrait à coup sûr une meilleure cohésion dans la conduite des opérations.

c - La conduite.

La mise en œuvre de la réforme a très largement dépendu des chefs d'établissements. Là où le proviseur et l'équipe de direction se sont franchement engagés, en présentant les objectifs, en aménageant les emplois du temps, en sollicitant les corps d'inspection pour les compléments d'information et l'aide méthodologique, les résultats se sont avérés positifs et se sont traduits au moins par la mise en place des nouvelles structures (heures de vie de classe, conseil de la vie lycéenne, ...) et l'initialisation de quelques activités d'aide individualisée et de remédiation.

D'une façon générale, les difficultés d'application de la réforme ont été liées soit à l'opposition de principe de certains enseignants déterminée plus par l'atmosphère de contestation qui a pu régner alors dans certains établissements que par une analyse critique des dispositions de la réforme elle-même, soit au déficit méthodologique d'un certain nombre d'enseignants confrontés à une problématique pédagogique et didactique nouvelle, déficit que la formation continue n'a pas - le plus souvent - su prendre en compte avec une suffisante rapidité de réaction et d'adaptation.

L'engagement des corps d'inspection régionaux, qui n'a pas manqué, a souffert néanmoins d'une certaine dispersion et d'un manque de cohérence.

Une évaluation plus constante et plus rigoureuse aurait sans doute permis d'éviter ou de pallier beaucoup de ces difficultés.

d - L'évaluation.

Corrélativement aux incertitudes et aux disparités qui ont affecté l'impulsion donnée à la réforme, des lacunes analogues ont pu être observées dans l'évaluation de la politique académique de réforme.

Il est bien évident que, pour ce qui regarde les résultats scolaires éventuellement induits par la réforme, il est beaucoup trop tôt pour procéder à des évaluations pertinentes. En revanche, il ne l'est pas pour s'interroger sur les formes qu'elles pourraient prendre.

Mais il serait indispensable d'évaluer au plus tôt les procédures mises en œuvre par les académies pour l'application de la réforme :

- nombre d'établissements concernés ;
- mesures effectivement appliquées ;
- difficultés rencontrées ;
- besoins induits en matière de moyens de formation, d'information, etc.

* *
*

Le pilotage académique de la réforme est un aspect déterminant de sa réussite. Des observations compilées, il semble ressortir que la mobilisation des structures institutionnelles est plus efficace que la création de structures ad hoc qui ont du mal à trouver leur place dans l'organigramme rectoral et à se faire reconnaître dans le ressort de l'académie. En revanche, ces structures spécifiques peuvent trouver leur plein emploi pour la coordination des actions et pour les interventions ponctuelles.

Il apparaîtrait donc souhaitable que les objectifs de la réforme soient rappelés, avec une identification éventuelle de priorités et qu'un calendrier, au moins indicatif, soit établi, prévoyant notamment les moments d'évaluation qui permettraient une gestion souple et évolutive de la réforme.

8.3 Le pilotage au sein des établissements.

8.3.1 La préparation et la mise en place.

Un calendrier marqué par l'urgence et la précipitation.

La calendrier adopté pour la mise en place de la réforme a été marqué par l'urgence et la précipitation : en effet c'est à la fin du troisième trimestre de l'année scolaire - période où les professeurs sont peu disponibles - que les textes ont paru et mis à disposition des proviseurs. Il aurait fallu anticiper. En outre, des textes essentiels sont parus trop tardivement pour être opérationnels dans les lycées (c'est le cas pour l'ECJS). Enfin, toutes les académies n'ont pas relayé les informations auprès des proviseurs avec la même rapidité.

Le caractère positif de la prérentrée et de l'appui des corps d'inspection à ce moment-là.

Dans de nombreux établissements, la mise en place de la réforme a été préparée en juin par des conseils d'enseignements consacrés à des points spécifiques (l'aide individualisée par exemple) et les journées de prérentrée ont donné aussi aux équipes d'enseignants l'occasion d'y réfléchir. La présence et le soutien des corps d'inspection à ces journées de prérentrée ont été utiles et appréciés.

Une réussite de la mise en place qui a reposé en grande partie sur la qualité du pilotage.

Pour autant, vu l'absence ou le flou des textes ressentis par les chefs d'établissements, beaucoup de choses ont été de leur initiative. S'il est évident que les chefs d'établissements ont joué loyalement le jeu, il n'en reste pas moins que la réussite de la mise en place de la réforme a reposé en grande partie sur la qualité du pilotage à l'intérieur de l'établissement : capacité à mobiliser les équipes, à résoudre les difficultés organisationnelles (l'emploi du temps) et matérielles (la gestion des salles).

8.3.2 Les difficultés rencontrées par les chefs d'établissements.

Des enseignants déconcertés, déstabilisés.

La première difficulté rencontrée est liée aux enseignants : beaucoup d'entre eux ont été déconcertés, déstabilisés ; certains ont été parfois même hostiles. A l'échelon local, il y a eu quelques blocages syndicaux individuels, rarement collectifs. Le pilotage a consisté à mobiliser les enseignants, à les convaincre, à créer les conditions de la concertation et du travail équipe, toutes choses qui ne sont guère dans leur culture habituelle. A cela se sont ajoutées l'amertume ou l'inquiétude de certains enseignants devant la "réduction des horaires" en français, en mathématiques et en langues vivantes.

Des organisations plus complexes à mettre en place.

La seconde difficulté unanimement signalée est d'ordre organisationnel, du fait de la multiplicité des changements. Les nouveaux emplois du temps accumulent les contraintes : éclatement du groupe classe, éclatement de l'unité horaire hebdomadaire, augmentation des besoins en petites salles, etc. De plus les nouveaux enseignements (aide individualisée, ECJS) ont aussi leurs contraintes pédagogiques spécifiques. Il va de soi que le pilotage avait pour condition préalable que le chef d'établissement ait pu trouver une solution satisfaisante ou un compromis acceptable à ces difficultés. Cela n'a pas toujours pu être le cas, semble-t-il.

Enfin le pilotage au sein des établissements a dû aussi prendre en compte les aspects réglementaires du fonctionnement quotidien : l'aide individualisée, l'ECJS entraînent des conséquences sur le contrôle de la présence des élèves et leur suivi.

Des différences dans l'interprétation des textes.

Par exemple, la gestion quotidienne de l'aide individualisée voit apparaître différentes "écoles" : entre le volontariat des élèves et leur désignation, la prise en charge ou non du reste de la classe en étude surveillée, au C.D.I. ou avec des aides éducateurs ... et les différentes formes de "contractualisation" Les solutions

trouvées à ces points essentiels sont loin d'être identiques dans les établissements et la disparité des pratiques ne laisse pas de surprendre.

Des perturbations et incidences locales de la contestation syndicale conduite au niveau national.

8.3.3 Des inquiétudes pour l'année 2000/2001.

De nouvelles contraintes et un effet de surcharge.

L'inquiétude des chefs d'établissements est grande pour la rentrée prochaine, car les nouveaux horaires de première apporteront leurs lots de contraintes supplémentaires : mise en place des T.P.E. avec leur incidence sur les C.D.I., dédoublements supplémentaires en langue, ...

Vers plus d'inégalité ?

Compte tenu de l'importance que revêt la qualité du pilotage au sein de l'établissement, on peut craindre que les disparités signalées ne soient source d'inégalités. La mise en œuvre de la réforme au sein des établissements semble présenter un large éventail de situations, qui vont de la mise en place enthousiaste de la réforme par des équipes dynamiques soudées autour du chef d'établissement, à l'enlisement dans l'inertie et le scepticisme, ... Si tel est vraiment le cas, qu'en est-il de l'égalité des chances qui constitue un des objectifs essentiels de la réforme ?

8.4 Les dispositifs de formation continue accompagnant la réforme.

Des dispositifs académiques de formation continue qui n'ont pas été à la hauteur des enjeux de la réforme. Celle-ci aurait supposé un investissement important dans la formation continue qui n'a pas eu lieu.

La réforme des lycées est un bon exemple pour analyser comment la formation continue accompagne actuellement les évolutions et les réformes du système éducatif.

La réforme du lycée est en partie le reflet des transformations rapides et profondes des comportements des lycéens. Transformations qui se situent dans le rapport au savoir, au travail personnel et plus généralement dans le rapport à l'école. Certaines de ces évolutions sont prises en compte par la réforme (avec des dispositifs comme l'aide individualisée, les Travaux Personnels Encadrés), d'autres non, comme par exemple le rapport au travail personnel.

Cette réforme suppose des modifications profondes des pratiques pédagogiques où il s'agit, pour les enseignants, de passer de logiques de classes, collectives à des pratiques plus individualisées, auxquelles ne sont pas préparés la majorité des enseignants.

Les observations menées dans un certain nombre d'académies dans le cadre du thème d'étude de l'Inspection générale montrent que, en 1999-2000, il y a eu peu d'actions de formation inscrites dans les Plans Académiques de Formation, en lien avec cette réforme et que les I.U.F.M. n'ont pas été en général présents dans son accompagnement. Il s'agit bien là de réelles difficultés, car le système actuel de formation continue ne semble pas adapté pour répondre à ces exigences. Aux obstacles culturels et de pouvoir liés à la modification de l'organisation de la formation continue se rajoutent des difficultés organisationnelles.

L'organisation actuelle de la formation continue ne permet pas d'accompagner, de manière efficace, les évolutions du système éducatif.

Les difficultés organisationnelles sont de trois ordres :

(1) Un pilotage au niveau national qui n'est pas satisfaisant. Les IUFM étant rattachés à la D.E.S. ne sont pas véritablement considérés comme des interlocuteurs privilégiés par la D.E.S.C.O., tant et si bien que les IUFM ont l'information sur les réformes du système éducatif par la lecture du B.O.E.N. ou les réunions académiques organisées par les recteurs (lorsque les directeurs d'IUFM sont en bon termes avec le Recteur, lorsqu'ils sont invités à ces réunions,

et qu'ils y participent ou se font représenter. Si on pense que la formation initiale et continue des enseignants est un moyen important (essentiel ?) d'accompagnement des réformes, les liens entre la DESCO et les IUFM devraient être plus étroits.

Il serait souhaitable de renforcer les liens entre la DESCO et les IUFM, de sorte que ceux-ci soient associés rapidement aux évolutions du système éducatif.

(2) Un rythme de mise en place des réformes qui n'est pas dans les rythmes habituels de fonctionnement des IUFM. Les textes sur la réforme du lycée ont commencé à paraître en mars 1999 pour être applicables à la rentrée scolaire 1999. L'aide individualisée en classe de seconde était l'un des éléments importants de cette réforme. Cette innovation institutionnelle suppose des pratiques pédagogiques en rupture avec les pratiques enseignantes habituelles. Un certain nombre d'IUFM, à cette époque, n'avaient pas de ressources formatives pour répondre à cette nouvelle demande, selon les réponses qui nous ont été faites par les responsables des IUFM, avec au passage comme argument décisif le fait que le P.A.F était "bouclé". Ils n'ont pas su ou pas pu trouver les dispositifs nécessaires à l'accompagnement des enseignants de mathématiques et de français en seconde dès la rentrée en septembre 1999. Ces enseignants n'ont donc eu comme seul recours que les différents dispositifs mis en place par les inspecteurs pédagogiques régionaux. Ceux-ci ont quelquefois utilisés les IUFM, mais essentiellement comme structure administrative.

Il conviendrait cependant que la programmation des formations par les I.U.F.M. soit faite non seulement en fonction des compétences des formateurs, mais aussi et en priorité en fonction des besoins. Sinon on assiste quelquefois à l'apparition de "réseaux parallèles" de formation dans certaines académies.

Il est dommage que les accords passés entre les recteurs et les directeurs d'IUFM aboutissent, dans ces certains cas, à des rigidités, et que, pour répondre aux besoins évidents et urgents de formation découlant des réformes, il faille contourner ces accords.

Les IUFM ont à mettre en place des réseaux de formateurs qui tout en ayant le recul nécessaire, soient en prise directe avec la réalité de l'enseignement.

(3) Des organisations académiques qui, tout en visant des finalités incontestables, ont compliqué à leur mise en place les relations entre les rectorats (en particulier les corps d'inspection) et les IUFM au niveau de l'action pédagogique d'accompagnement des réformes. En effet, autant il est important que celui qui prescrit et évalue (le rectorat) soit distinct de celui qui met en œuvre (l'IUFM), autant ce système ne peut fonctionner que s'il y a "co-production" à tous les niveaux. Cette "co-production" ne signifie pas qu'il doit y avoir confusion des responsabilités respectives. Ce constat est fait par tous les organismes qui s'occupent de prestations de services intellectuels, comme c'est le cas de la formation continue. Cette co-production existe peut-être pour l'élaboration du cahier des charges, mais moins pour sa réalisation et pour son évaluation.

Cette complication peut aussi toucher la gestion de la formation (délais d'envoi des convocations, de remboursement des frais de déplacement ou d'interventions), qui, à la longue, finissent par dissuader les enseignants (dont quelquefois les plus sérieux) de s'investir dans la formation. Il ne s'agit pas ici de théorie sur qui fait quoi, mais de constater les dysfonctionnements et ce qu'ils entraînent.

Les modifications profondes de la formation continue (passage de la maîtrise d'ouvrage aux I.U.F.M., contrainte forte en matière d'absence des enseignants) ont déstabilisé l'ensemble du dispositif et n'ont pas permis l'effort nécessaire d'accompagnement de la réforme.

L'organisation académique de la formation continue est à repenser, en particulier en renforçant les interactions entre les IUFM et l'Inspection pédagogique académique.

8.5 En conclusion, un pilotage et un accompagnement de la réforme qui n'ont pas pu être à la hauteur des objectifs assignés.

En matière de pilotage, la mise en place de cette réforme illustre parfaitement les questions actuellement posées à l'Éducation Nationale. En effet, les évolutions des modes de régulation de l'État (où les processus de décision relèvent autant d'une autonomie régulée que de l'intervention des instances centrales), les évolutions du système éducatif, en particulier sa déconcentration, de nouveaux équilibres démographiques, des attentes sociales différentes posent d'une nouvelle manière la question du pilotage des réformes, si on veut que celles-ci se traduisent par de véritables changements.

L'alternative engendrée par les ambiguïtés des notions d'autonomie et de projet d'établissement peut être posée de la manière suivante :

A Convient-il de considérer la réforme des lycées comme un ensemble d'objectifs entre lesquels les établissements sont libres de choisir ceux qui leur paraissent les mieux adaptés à leurs besoins et/ou leurs moyens ? L'important étant essentiellement que l'établissement inscrive sa politique dans l'esprit de la Charte pour le lycée du XXI^{ème} siècle, restant assez largement libre de la méthode à suivre pour ce faire.

B Ou bien la réforme des lycée est une priorité nationale qui s'impose dans tous ses aspects à l'ensemble du service public concerné ? Alors une mobilisation plus forte de l'institution est nécessaire. Il convient que tous les dispositifs académiques soient axés sur cette priorité et que la politique académique de mise en place, de régulation et d'évaluation de la réforme soit clairement conceptualisée et explicitée.

Quelles que soient les options choisies, explicitement ou à l'épreuve des faits, les rôles respectifs des personnels d'encadrement, en particulier des personnels de direction et d'inspection, changent. Les personnels de direction, par l'action qu'ils ont sur l'organisation, ont une influence évidente sur les choix

pédagogiques faits au sein de l'établissement. Ces choix doivent être assumés par l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement, et prendre appui sur l'implication des corps d'inspection. **Ceux-ci, outre les tâches d'encadrement et d'animation, doivent voir leurs tâches de conseil, d'information et d'évaluation auprès des professeurs et des recteurs renforcées, lorsqu'il s'agit de la mise en place d'une telle réforme.**

9 CONCLUSIONS ET PRÉCONISATIONS.

Conclusions.

La réforme des lycées 1999 a introduit des *innovations importantes* (comme l'aide individualisée, l'enseignement civique, juridique et social, les travaux Personnels Encadrés, l'heure de vie lycéenne, etc.) Cependant le *manque de sérénité* du contexte et la *précipitation de la mise en œuvre* de certaines mesures ont nui à l'efficacité de sa mise en place.

L'aide individualisée est appréciée pour l'amélioration qu'elle apporte au climat des établissements, plus particulièrement aux relations entre enseignants et élèves. Il n'est pas possible actuellement d'affirmer qu'elle améliore la réussite des élèves.

Elèves, enseignants, proviseurs ont manifesté un réel intérêt pour ce nouvel enseignement qu'est *l'éducation civique, juridique et sociale*. Cependant, cet enseignement n'est pas encore stabilisé et demande encore un effort de mise au point.

L'évolution de *l'enseignement des langues* dans cette réforme pose plus de problèmes qu'elle n'apporte d'améliorations (assistants de langue en nombre nettement inférieur au nombre visé, rôle de ces assistants mal défini, enchevêtrement des différents dispositifs, etc.)

Le bilan de l'année scolaire en matière de *renovation de la vie lycéenne* est sans doute positif par les *effets qu'on peut en escompter* à terme plus que par un inventaire des résultats immédiats, si l'on réussit le double pari d'un investissement réel du corps enseignant et d'une ouverture sur les intervenants extérieurs.

Mais, en ce qui concerne la vie lycéenne, n'y-a-t-il pas une opposition entre deux logiques : l'une qui consiste à promouvoir la "démocratie" et suppose

donc l'appui sur la vie collective, l'autre qui comporte une série de dispositions qui visent à l'individualisation de la formation ?

La réforme aurait supposé un investissement important dans la formation continue. Il n'a pas eu lieu.

La mise en place de cette réforme a reposé de manière importante sur une grande implication des *proviseurs de lycées* et des *Inspecteurs pédagogiques régionaux*.

Préconisations.

Poursuivre le travail de réflexion, d'accompagnement et de formation pour *l'aide individualisée, l'éducation civique juridique et sociale*, en y impliquant les I.U.F.M., l'I.N.R.P.

Etablir une *situation de l'enseignement des langues* dans les lycées (nombre et rôle des assistants, rôle des dédoublement, situation des LV2 et LV3, place des langues dans les Travaux Personnels Encadrés, situation des classes européennes, etc.), proposer quelles mesures clarifiant, simplifiant le dispositif.

Pour ce qui est de *l'apprentissage de la citoyenneté*, reprendre et mettre en cohérence des démarches plus conceptuelles (par exemple l'E.C.J.S.) et des pratiques plus concrètes (participation représentativité, concertation) au niveau de l'établissement et de la classe.

S'agissant des notions d'*autonomie* et de *projet d'établissement*, il devient urgent de réajuster les discours aux réalités (ou vice-versa), de bannir toute phraséologie inappropriée quand il est question du rôle des instances de participation et de dialogue propre à l'E.P.L.E. La crédibilité d'une politique de

réforme tient aussi à la précision, à la clarté, à la rigueur des instructions et à la manière dont elles prennent en compte les contraintes de la réalité.

Poursuivre et renforcer l'action menée auprès des chefs d'établissements sur l'organisation des *emplois du temps*, aussi bien au niveau national qu'au niveau académique. Ce sujet devrait être une des occasions de faire travailler ensemble proviseurs, IA-IPR, IA-DSDEN au niveau académique.

Renforcer les *liens entre la DESCO et les IUFM*. Cela pourrait prendre comme forme, entre autres, la création d'une *fonction directe d'information des IUFM* auprès du directeur de la DESCO

Les IUFM ont à mettre en place des *réseaux de formateurs en prise directe avec la réalité de l'enseignement*. Cela passe entre autres par un équilibre maîtrisé entre formateurs à temps plein et formateurs à temps partiel, par la limitation du temps de détachement à l'IUFM et par une formation de formateurs adéquate.

L'organisation de la formation continue est à repenser, en particulier en renforçant les *liens entre les IUFM et l'Inspection pédagogique académique*.

Les inspecteurs pédagogiques régionaux ont joué un rôle essentiel dans l'impulsion pédagogique accompagnant cette réforme. Ce rôle doit être renforcé en développant les interactions entre eux et la DESCO (journées de regroupement, textes spécifiques).

Marc Baconnet

**Inspecteur général de
l'Education nationale**

Claude Bancal

**Inspecteur général de
l'Education nationale**

Marc Fort

**Inspecteur général de
l'Education nationale**

10 LES TEXTES DE RÉFÉRENCE.

Charte pour le lycée du XXIème siècle - adopté au Conseil Supérieur de l'Education le jeudi 4 mars 1999

Organisation et horaires des enseignements en classe de première et terminale sanctionnés par le baccalauréat général - Arrêté du 18 mars 1999 - B.O.E.N. n°14 du 8 avril 1999.

Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique - Arrêté du 18 mars 1999 - B.O.E.N. n°14 du 8 avril 1999.

Réforme des lycées : classe de seconde générale et technologique - rentrée 1999 - Note de service n° 99-073 du 20 mai 1999 - DESCO A3 et A4 - B.O.E.N. du 27 mai 1999.

Note de service n°99-094 du 18 juin 1999 - B.O.E.N. n°25 du 24 juin 1999.

Organisation des journées de prérentrée 1999 - Circulaire n° 99-091 du 17 juin 1999 - B.O.E.N. n°25 du 24 juin 1999.

Expérimentation et site Web "TPE" - Expérimentation du dispositif des TPE (année scolaire 1999-2000) - Note du Directeur de la DESCO à l'intention des doyens des groupes de mathématiques et de physique-chimie de l'inspection générale de l'éducation nationale - 23 août 1999.

Liste de thèmes pour la mise en place des TPE en classe de première (année 2000-2001) - Expérimentation du dispositif des TPE (année scolaire 1999-2000) - Note du Directeur de la DESCO à l'intention de la doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale - 14 septembre 1999.

Expérimentation des travaux personnels encadrés durant l'année scolaire 1999-2000 - Lettre du Directeur de la DESCO aux recteurs du 6 décembre 1999.

Comité académique de suivi de la réforme des lycées - Lettre du Directeur de la DESCO aux recteurs du 9 décembre 1999.

Rentrée 2000 dans les écoles, les collèges et les lycées d'enseignement général et technologique - Circulaire n° 2000-009 du 13-1-2000 (DESCO A3) - B.O.E.N. n°3 du 20 janvier 2000.

Mise en œuvre d'une réflexion dans tous les lycées d'enseignement général préalable à la mise en place généralisée des T.P.E. - Lettre du Directeur de la DESCO aux recteurs du 6 décembre 1999.

Organisation des travaux personnels encadrés en classe de première - Note de service n° 2000-031 du 25-2-2000 - B.O.E.N. n°9 du 2 mars 2000.

Lettre du Directeur de la DESCO aux recteurs du 17 mars 2000 ayant pour objet l'Education civique, juridique et sociale en lycée d'enseignement général.

Point de presse de Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, le 27 avril 2000.

Lettre du Directeur de la DESCO aux recteurs du 26 mai 2000 ayant pour objet les grilles horaires des classes de lycées examinées par le Conseil Supérieur de l'éducation du 25 mai 2000.

Mise en œuvre des Travaux Personnels Encadrés - Lycées, rentrée 2000 - document DESCO - juin 2000.

Mise à niveau informatique en classe de seconde - rentrée 2000 - Note de service n° 2000-081 du 8-6-2000 - B.O.E.N. n° 23 du 15 juin 2000.

Organisation du dispositif des travaux personnels encadrés - année 2000-2001 -
Note de service n° 2000-086 du 15-6-2000 - B.O.E.N. n° 24 du 22 juin 2000.

ANNEXE
GROUPE DE PILOTAGE DU THÈME

Marc Baconnet, Inspecteur général, doyen du groupe des Lettres

Louis Baladier, Inspecteur général, groupe des Lettres et E.V.S

Claude Bancal, Inspecteur général, groupe E.V.S.

Alain Bergougnieux, Inspecteur général, groupe Histoire-Géographie

Jean-Yves Cerfontaine, Inspecteur général, groupe E.V.S.

Robert Denquin, Inspecteur général, groupe E.V.S.

Marc Fort, Inspecteur général, groupe des mathématiques.

Christine Juppé-Leblond, Inspectrice générale, groupe des enseignements artistiques.

Jean-François Maury, Inspecteur général, groupe des langues.

Jacques Moisan, Inspecteur général, groupe des mathématiques.

Jean-Louis Nembrini, Inspecteur général, groupe Histoire-géographie.

Consultants

Philippe Devarenne, Proviseur du Lycée Jean Bart, Dunkerque

Thierry Saudejaud, Proviseur du lycée Jean Perrin, Lyon
