

20 mars 2002

30 PROPOSITIONS POUR L'AVENIR DU LYCEE

NICOLE BELLOUBET-FRIER

SOMMAIRE

Avant-propos.....	3
Introduction.....	4
UNE AMBITION POUR L'AVENIR DES LYCEES :	
ACCROITRE LA PROPORTION DE BACHELIERS DANS UNE GENERATION.....	6
Preliminaire : l'état des lieux.....	7
A – Le déclin du taux d'accès des jeunes bacheliers à l'enseignement supérieur.....	7
B – Le déséquilibre de l'orientation entre les différentes filières du lycée.....	10
PREMIERE PARTIE	
TROIS OBJECTIFS POUR TENDRE VERS UNE EXIGENCE D'EXCELLENCE.....	12
I.1- Rendre les élèves responsables de leur orientation.....	13
A - Le lien collège-lycée.....	13
B - Le lien lycée – enseignement supérieur.....	20
I.2- Recentrer le lycée sur les grandes voies de formation.....	25
A - La structure des établissements.....	25
B - Les filières offertes aux élèves en première et en terminale.....	27
I.3 - Assurer une réelle fluidité des parcours scolaires.....	34
A - Prendre en compte la fragilité des 16-18 ans.....	34
B - Tisser des liens avec la voie professionnelle.....	36
DEUXIEME PARTIE	
DEUX MODALITES POUR REpondre A L'EXIGENCE D'EGALITE DES CHANCES.....	40
II.1 - Repenser le contenu, les modalités et l'évaluation des enseignants.....	41
A - Le contenu des disciplines.....	42
B - Les modalités des enseignements au lycée.....	43
II.2 - Adapter les missions des personnels aux exigences d'une école républicaine.....	57
A - Les enseignants.....	57
B - Les personnels de direction.....	63
C - Les personnels d'inspection.....	64
D - Les personnels d'éducation et d'orientation.....	65
Conclusion.....	68
Rappel des propositions.....	70

AVANT- PROPOS

Ce rapport a été rédigé grâce au concours précieux, souvent écrit, qui m'a été apporté par les membres d'une commission de réflexion ad hoc, réunie à six reprises de décembre 2001 à mars 2002 et composée de :

Anne ARMAND	-	Inspectrice Générale de l'Education nationale
Philippe BALLÉ	-	Principal du collège Henri IV Meulan Académie de Versailles
Claude BOICHOT	-	IGEN Doyen Sciences Physiques
Thierry BOSSARD	-	IGAENR
Simone CHRISTIN	-	IA – DSDEN de la Dordogne
Maurine COHRS	-	IA-IPR DAET - Académie de Paris
Paul ESQUIEU	-	Chargé de mission Direction de la Programmation et du Développement
Jean-Luc MURE –	-	Chargé de mission Orientation Direction de l'Enseignement Scolaire
Marc RUBAUD –	-	IA-IPR Sciences et Techniques Industrielles Académie de Toulouse
Jacques SARAF –	-	IGEN Doyen groupe Economie Gestion
Patrick SORIN	-	Proviseur du lycée Léonard de Vinci Académie de Versailles
Rémy SUEUR –	-	IA-DSDEN du Val d'Oise

Introduction

Les propositions formulées ci-après n'engagent cependant que leur auteur.

"L'état de l'école" n°11 d'octobre 2001 souligne les avancées sensibles qui ont été réalisées depuis une trentaine d'années afin d'assurer une qualification minimale à tous les jeunes et de conduire 80 % d'entre eux au niveau du baccalauréat.

Ces deux grands objectifs, inscrits dans la loi d'orientation de juillet 1989, ont en effet permis de porter en quinze ans la part d'une génération au niveau du baccalauréat de 34 % (en 1970) à 70 % (en 1994). Cependant depuis le milieu des années 90, un frein manifeste est apparu et aujourd'hui les progrès de la scolarisation marquent le pas et laissent place à l'influence dominante de la démographie. Cela se traduit notamment par une stabilité voire une légère régression du taux d'accès d'une génération au niveau du baccalauréat. Si celui-ci avait connu une hausse très nette en doublant de 1980 à 1994, il reste ces dernières années proche de 70 % dont 6 % concernent des formations extérieures à l'Education nationale. La proportion de jeunes obtenant le baccalauréat se stabilise actuellement autour de 62 %. Au sein de cette proportion, à peine plus de la moitié - soit 52,5 % à la session 2000 - des nouveaux bacheliers sont lauréats des séries générales, 30% ont un baccalauréat technologique et 18% un baccalauréat professionnel.

Ce double constat, stagnation de la proportion d'une génération de jeunes au baccalauréat et pourcentage à peine supérieur à la moitié des jeunes issus des séries générales, fait que l'accès immédiat dans l'enseignement supérieur ne progresse plus. Le poids croissant des bacheliers professionnels qui n'ont a priori pas vocation à poursuivre leurs études et le tassement des bacheliers généraux et technologiques conduisent même à une certaine érosion des inscrits dans l'enseignement supérieur. De plus, les titulaires de baccalauréat général qui poursuivent presque tous des études supérieures, sont environ 13 % à s'inscrire en CPGE, 9 % en STS et 11 % en IUT, ces derniers chiffres s'accroissant légèrement, sauf pour les CPGE, mais ont de moins en moins tendance à s'inscrire à l'université (62,8 % en 2000 contre 71,9 % en 1995). Les bacheliers technologiques s'inscrivent aujourd'hui à 45 % en STS, à 19 % en université et à 9 % en IUT. Quant aux bacheliers professionnels ils s'inscrivent à 10 % en STS, 6 % en université et 0,5 % en IUT.

S'appuyant sur les travaux prospectifs du BIPE, la Direction de la Programmation et du Développement prévoit qu'une croissance de 2 à 3 % conduirait au cours de la prochaine décennie à un besoin croissant sur le marché de l'emploi de jeunes diplômés de niveau bac +2 ou plus, tandis que les besoins en recrutement des salariés peu qualifiés ou plus exactement embauchés sur des emplois peu qualifiés pourraient rester importants. D'ici la fin de la décennie, la part des niveaux baccalauréat et bac + devrait osciller entre 66 et 75 % d'une génération. Le Cabinet du Ministre délégué à l'enseignement professionnel précise pour sa part, que pour répondre aux besoins du marché de l'emploi, le système éducatif devrait fournir chaque année entre 10 000 et 16 000 bacheliers supplémentaires.

Autrement dit, afin d'augmenter le flux des bacheliers, il faut indiscutablement travailler sur la capacité du lycée à attirer les jeunes et à les garder ; il faut également s'assurer que dans les dix ans à venir deux élèves sur trois au moins poursuivent leurs études d'un niveau V vers un niveau IV afin que la moitié d'une génération ait un diplôme de l'enseignement supérieur.

La réussite de tous les jeunes français est l'obsession permanente du service public de l'Education nationale. Cela se traduit par une ambition prioritaire : accroître la proportion de bacheliers au sein d'une génération.

Un état des lieux (préliminaire) permet de dresser le constat de la stagnation voire de la régression du nombre de jeunes qui atteignent le niveau IV et d'en esquisser à la fois les causes explicatives et l'impuissance à y porter remède.

Sur la base de ces constats, trois objectifs (première partie) doivent être poursuivis pour tendre vers cette exigence d'excellence qui répond aux besoins de notre société d'avoir des femmes et des hommes de haut niveau de formation. Il convient tout à la fois de rendre les élèves responsables de leur orientation (I.1), de recentrer le lycée sur les grandes voies de formation (I.2) et d'assurer une réelle fluidité des parcours (I.3).

L'ambition fixée, d'accroître la proportion de bacheliers dans une génération, suppose, au sein de notre système de mettre l'accent sur deux modalités essentielles d'évolution (deuxième partie), au nom d'une exigence d'égalité des chances destinée à ne laisser aucun jeune en rupture, sans solution. Il s'agit d'une part de repenser de manière progressive le contenu, les modalités et l'évaluation des enseignements (II.1) ; d'autre part d'adapter les missions des personnels aux exigences permanentes d'une école républicaine (II.2).

**UNE AMBITION POUR L'AVENIR DES LYCEES :
ACCROITRE LA PROPORTION DE BACHELIERS
DANS UNE GENERATION**

PRELIMINAIRE : L'ETAT DES LIEUX
--

Il résulte d'une double constatation :

- d'une part, conséquence des pratiques des années collège et lycée, le taux d'accès des jeunes bacheliers dans l'enseignement supérieur est en diminution
- d'autre part la caractérisation des filières au sein du lycée ne répond plus à la typologie dessinée initialement en fonction du contenu des enseignements et des objectifs du baccalauréat auxquels elles préparent

A. Le déclin du taux d'accès des jeunes bacheliers à l'enseignement supérieur

Toutes les statistiques le démontrent, c'est au cours de l'année scolaire 1994-1995, qu'après une expansion en continu, la rupture est nette : la proportion de bacheliers dans une génération diminue surtout des bacheliers généraux et technologiques.

Le constat est très clair. Alors que de 1985 à 1991 les flux en fin de cinquième puis en troisième générale se tournent de manière convergente et cumulative vers des poursuites d'études en classe de seconde générale et technologique, à la rentrée 94 le renversement de tendance est manifeste. En fin de troisième générale les taux de passage en classe de seconde perdent près de 5 points entre 1992 à 1997. Ce recul ne profite d'ailleurs pas au passage en enseignement professionnel sous tutelle éducation nationale ; on constate au contraire une fuite grandissante des collégiens vers les formations extérieures agricoles ou sous statut d'apprentis. La part des jeunes qui, en fin de troisième rejoignent un second cycle général et technologique, redescend à 57 % en 1998. La part de ceux qui poursuivent vers un CAP ou un BEP dépasse 40 % dont 7,5 % par la voie de l'apprentissage. Ce déclin à partir de 1994 de l'orientation vers le second cycle général et technologique est tel que ce cycle va perdre en quatre ans près de 2 % des jeunes de 16 et 17 ans et plus de 4 % de ceux âgés de 18, 19 et 20 ans.

On constate par ailleurs en première, que jusqu'à la rentrée 1993, la part des séries générales a progressé de plus de 5 points par rapport à 1985. Ce mouvement, qui vient prolonger et amplifier celui qui se dessine au même moment dans les classes de collège, aboutit alors en quelques années à une expansion très importante du nombre et de la proportion de bacheliers généraux. A partir de 1994, revirement de tendance, le poids des élèves admis en première générale diminue pour revenir rapidement en 1999 au niveau observé au début des années 80. [En 1982, 63,9% des élèves de première (générale et technologique) ont choisi les filières générales. Ils sont 67,2% en 1993 et 62,6% en 1999].

Depuis 1996, la part des jeunes qui obtiennent un baccalauréat général diminue tous les ans, celle des bacheliers technologiques change peu et la part des bacheliers professionnels est en hausse. Parmi les élèves entrés en sixième en 1989-1990 on sait que 83 % des bacheliers généraux poursuivent leurs études 10 ans après leur entrée en sixième alors que seulement 44 % des bacheliers

technologiques, 12 % des bacheliers professionnels et 3 % des jeunes qui n'ont pas le baccalauréat sont dans la même situation.

Dans ces conditions, le tassement actuel du nombre de bacheliers généraux tend à se répercuter sur la durée globale des études et notamment la propension à suivre des études supérieures longues en particulier en université.

Quelles sont les causes qui expliquent ce phénomène ? Sans qu'il soit ici possible de les énoncer de façon certaine on peut esquisser plusieurs éléments de réponse :

- a) L'une d'entre elles voudrait que l'on soit en présence d'une asymptote objective du taux de jeunes au baccalauréat. Il serait difficile de dépasser le chiffre auquel on est aujourd'hui parvenu du fait de l'interférence de multiples acteurs dans le domaine éducatif. Ainsi, diverses mesures prises par des pouvoirs publics autres que l'Education nationale sont venues contrecarrer les objectifs de celle-ci. Les efforts parallèles du ministère du travail, des régions, des différents acteurs publics pour valoriser l'apprentissage, l'entrée rapide dans la vie active suivie de la formation tout au long de la vie, trouvent un écho chez les jeunes et peuvent favoriser la sortie précoce du système.
- b) L'autre raison viendrait de ce que les objectifs poursuivis par les différentes réformes du lycée n'ont pas constitué les bonnes réponses aux problèmes posés. Ainsi la réforme de 1992 voulait déjà augmenter le vivier de scientifiques, d'ingénieurs dont le pays avait besoin et revaloriser les autres filières pour y attirer de bons élèves. Déjà on pensait à la nécessité de rénover en profondeur les programmes de lycées et d'aider les élèves à mieux les assimiler. Constatant un échec relatif de cette rénovation de 1992, Claude Allegre et Jack Lang ont poursuivi les réformes du lycée sur les mêmes bases mettant l'accent sur le renforcement du caractère indéterminé de la seconde, sur l'accentuation de l'aide aux élèves en difficulté, sur la rénovation des programmes ainsi que sur la spécialisation progressivement accrue de certaines filières notamment de la filière littéraire. Ces objectifs n'ont peut être pas suffisamment bousculé l'architecture générale du lycée pour permettre d'y accueillir en son sein un plus grand nombre de jeunes et les conduire au niveau IV.
- c) Le troisième élément de réflexion s'attache à la mauvaise coordination entre les études effectuées au lycée et les études post-baccalauréat. Peut-être considère-t-on trop que les études post-bac s'attachent à une demande de savoir abstrait de haut niveau comme le supposaient naguère les études universitaires ? Aujourd'hui les universités ont intégré la nécessité de développer des formations professionnalisantes et les exigences sont posées davantage en termes de compétences que de connaissances. Cette évolution n'aurait pas encore eu un impact suffisant sur les années lycée.
- d) Une autre raison serait interne à l'Education nationale, à l'institution scolaire. Ses responsables ou ses enseignants ont peut-être considéré, sans en prendre clairement conscience, que l'objectif d'accès massif au baccalauréat, trop souvent privilégié dans sa composante générale, nécessitait une certaine pause. Cette pause se justifierait par l'impossibilité d'accroître les chiffres atteints au

regard des trop faibles connaissances des jeunes sortant du collège. L'amont du baccalauréat est ici évoqué. Le lycée peine à garder ses élèves, à cause des échecs qui se sont construits progressivement à l'école et au collège. On s'aperçoit ainsi qu'il sera sans doute difficile de réformer le lycée sans que soient pleinement entrés en vigueur l'impact et les effets de la réforme des programmes mise en œuvre par le Ministre J. LANG à l'école et au collège.

- e) Cette pause pourrait d'ailleurs avoir été accompagnée par les familles, sensibles aux fluctuations de la conjoncture économique. En effet, la demande en faveur des secondes générales et technologiques a baissé au moment même où cette conjoncture se détériorait : les vœux en faveur des secondes générales et technologiques voient leur hausse prendre fin au printemps 1991, quand la consommation des ménages se détériore brutalement. De même la récession économique de 1993 et les tensions de 1994, 1996 et 1997 ont coïncidé avec de fortes baisses de ces vœux. Dans un contexte économique difficile, les parents d'adolescents peuvent douter de leurs capacités à accompagner des études générales plus longues. Les intentions d'investissement éducatives des ménages pourraient alors être corrélées à leur consommation d'ensemble. Corrélativement d'ailleurs à cette moindre orientation en seconde générale et technologique, les jeunes ont davantage fréquenté les seconds cycles professionnels depuis 1994-1995 surtout à 16 ans (+5 points) et à 17 ans (+2 points) contribuant ainsi à maintenir ou à accroître les effectifs de lycées professionnels au cours de la décennie. La montée du chômage au début des années 1990 a commencé à concerner de manière significative des jeunes diplômés, notamment des filières générales de l'enseignement supérieur. Une telle aggravation les a peut-être incités à privilégier davantage les voies de formations professionnelles de l'enseignement secondaire, notamment en apprentissage. A l'inverse, l'amélioration plus récente de la conjoncture économique a pu entraîner un abandon plus fréquent de ces études professionnelles courtes, avant obtention du diplôme ou accès au niveau du baccalauréat, au profit des emplois, même précaires, que ces jeunes relativement peu qualifiés pouvaient trouver.
- f) Les pratiques pédagogiques sont également un élément d'explication de cette stagnation. L'enquête réalisée récemment par l'OCDE sur les connaissances et compétences des élèves de trente-deux nationalités différentes souligne l'importance du statut de l'erreur dans l'enseignement français. Outre la mise en évidence d'une différence d'acquisition au niveau des compétences elles-mêmes, les résultats laissent apparaître une différence de comportement scolaire suivant les nationalités, et révèlent, dans le cas des jeunes français, une tendance à préférer ne pas répondre plutôt que de risquer se tromper. Principalement construit sur les acquis de connaissances, les savoirs et la recherche de l'excellence, l'enseignement français n'a pas, ou trop peu, intégré les possibilités de travail sur l'erreur, laquelle renvoie à la faute et prend a contrario une dimension paralysante. Cette caractéristique de notre mode d'enseignement, fondé davantage sur l'assurance que sur la spéculation, sur la certitude que sur les hypothèses - et qui semble par ailleurs corroborée par le relatif bon niveau des élèves français lorsqu'il s'agit d'exercices ne nécessitant pas de prises d'initiatives - n'est pas sans relation avec le rapport qu'entretiennent les jeunes avec le lycée, voire sur la position de recul qui peut se traduire par l'abandon d'études pour un certain nombre d'entre eux.

PROPOSITION 1

L'objectif qui consistait à conduire 80% d'une tranche d'âge au baccalauréat n'est pas atteint puisqu'à ce jour seulement 61,7% de jeunes d'une génération parvient à ce niveau de qualification. Après une croissance sans interruption depuis vingt-cinq ans, la rupture se produit à partir de la rentrée 1994. Plusieurs explications peuvent être esquissées pour, sans doute, se cumuler : l'une s'attache à un comportement éducatif des familles proche de leur comportement économique ; l'autre traduit l'impact de l'interférence des différentes politiques publiques. Cette inversion de tendance se traduit aujourd'hui par une baisse significative de l'ordre de 10% en cinq ans du taux d'accès immédiat des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur.

B. Le déséquilibre de l'orientation entre les différentes filières du lycée

Le pourcentage de 61,7% de jeunes bacheliers dans une génération en 2000 se décompose de la manière suivante : 32,6% ont un bac général, 18,3% un bac technologique et 10,8% un bac professionnel.

Les titulaires de baccalauréats professionnels croissent régulièrement ainsi que ceux des baccalauréats technologiques, mais il en va différemment pour les baccalauréats généraux.

Si la rénovation pédagogique des lycées engagée en 1992 visait à diversifier les voies d'excellence et à construire des voies de formation plus typées selon leur dominante scientifique, littéraire, tertiaire ou industrielle, près de 10 ans plus tard, les séries sont bien typées mais c'est en réalité davantage selon le profil de leurs élèves et leur degré respectif de réussite scolaire, leur sexe ou leur origine sociale qu'en fonction de leur dominante et de leur contenu.

Le déséquilibre est aujourd'hui patent et sexué. L'architecture actuelle du lycée ne produit pas les résultats que l'on serait en droit d'escompter. On enregistre un manque de bacheliers scientifiques et technologiques industriels mais pour autant la voie littéraire ne s'est pas affirmée.

Au sein de la voie générale, la série L qui comptait 26% des bacheliers en 1990-1991 n'en regroupe qu'un peu plus de 20% dix ans plus tard. Au cours de la même période, rapportée à l'ensemble des bacheliers, la part des littéraires est revenue de 16,6% à 11,4% soit à peine plus d'un bachelier littéraire sur dix, ce qui manifeste un très net déclin au bénéfice notamment de la série ES.

La voie technologique devait permettre de valoriser des élèves « qui pourraient atteindre un niveau de compétence scientifique suffisant pour faire des études supérieures correspondantes (et surtout en avoir envie), dès lors qu'on leur offrirait d'autres contenus et surtout une approche pédagogique plus inductive et moins académique ». [Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée - Christian Forestier, Juin 1999]. Or, au cours de cette même période les baccalauréats technologiques ont vu leur part augmenter de manière insignifiante de 29,6% à 31%. Encore convient-il de préciser qu'au sein de cet ensemble, la série STT est dominante (55%) et que les 31% de bacheliers technologiques ne regroupent guère plus – au regard de l'ensemble des autres séries – que 9% d'élèves à profil scientifique (8,08 % STI ; 1,32% STL).

Dans le rapport pré cité, C. Forestier indique que : « pour faire face aux besoins, il serait déraisonnable de vouloir faire croître de façon importante la voie « S » laquelle forme des jeunes qui ne se destinent pas nécessairement aux carrières scientifiques. » Or, c'est justement autour de cette voie centrale qui regroupe 27% de la totalité des bacheliers et la moitié (49,3%) des bacheliers de la série générale, que fonctionne très largement l'ensemble de notre lycée. L'hégémonie de la série S n'est cependant pas satisfaisante puisque le choix de cette série correspond en réalité à une volonté d'orientation ouverte pour des poursuites d'études d'excellence. A cet engagement tactique socialement et sexuellement ciblé (les fils de cadre principalement) répond paradoxalement une baisse des entrants dans les DEUG et les CPGE scientifiques, puisque 30,2% des élèves de la série S vont vers les DEUG, 37% vers les filières sélectives (CPGE, IUT, STS) et 32,5% vers des études qui ne relèvent pas des sciences « dures ».

Le résultat de ce système d'orientation débouche donc à l'heure actuelle sur une série scientifique plus généraliste que réellement scientifique, sur une série littéraire fondée principalement sur les langues et les arts, sur une série technologique tertiaire qui constitue souvent une impasse pour les élèves et se trouve largement concurrencée par la voie professionnelle alors même que les séries STI n'attirent pas suffisamment de jeunes. Entre ces voies s'est donc établie de fait une hiérarchie, non dite, sans lien avec leur caractérisation, qui conduit à une situation très brouillée.

Il convient d'ajouter à ce constat, celui de l'inégal accès entre filles et garçons à ces filières . En terminale S la part des jeunes filles ne s'est accrue que de 41,1% à 43,2% entre 1995 et 2001 mais en STI, elle n'est passée que de 6,6% à 7,6%. En revanche les filles sont largement majoritaires en terminale L (82,4 % en 2000 2001), en STT (63,3%), et en SMS (95,7%).

Ces déséquilibres résultent sans doute des modalités mêmes de nos enseignements et de l'absence de souplesse à l'intérieur du lycée. La rigidité des filières, l'impossibilité tout au long du parcours du lycée d'opérer des changements, l'absence de fluidité provoquent tantôt des départs prématurés de lycéens, tantôt des orientations univoques et sans rapport avec le contenu des filières. Ce sont à ces dysfonctionnements qu'il faut tenter de porter remède.

PROPOSITION 2

La diminution du taux d'accès à l'enseignement supérieur est également liée aux résultats de l'orientation insatisfaisante choisie par les élèves au sein des lycées. La position hégémonique de la filière S, qui pourtant n'oriente que 67% de ses élèves vers un enseignement post-bac scientifique, et le déclin de la filière L caractérisent les voies générales. L'attractivité relative des filières STI, réservées principalement aux garçons, et celle plus réelle des filières STT, qui accueillent un grand nombre de filles, témoignent d'une orientation sexuée et mal équilibrée par rapport aux besoins en emplois. Les réformes qui depuis 1992 ont tenté de restaurer cet équilibre n'ont pas abouti.

PREMIERE PARTIE

TROIS OBJECTIFS POUR TENDRE VERS UNE EXIGENCE D'EXCELLENCE

**I.1 PREMIER OBJECTIF :
RENDRE LES ELEVES RESPONSABLES DE LEUR ORIENTATION**

Les périodes charnières, celles qui constituent des changements de cycle accompagnées parfois de changement d'établissement, sont essentielles dans la construction du parcours de l'élève. De la même manière que l'on insiste sur la liaison Grande section/CP, sur le lien CM2/6^{ème} - qui se traduit par des actions concrètes conduites entre enseignants autour notamment des résultats de l'évaluation - il convient de forger un lien solide et constructif dans le parcours d'orientation de l'élève entre la troisième et la seconde, la terminale et le post-bac. Les deux interfaces collège-lycée et lycée-université sont ainsi des temps essentiels dans la construction de l'avenir de l'élève.

PROPOSITION 3

Repenser les interfaces collège-lycée et lycée-supérieur comme des temps spécifiques dans la construction du parcours du jeune est un élément essentiel pour afficher une ambition d'excellence portée par la lisibilité des choix.

A. Le lien collège – lycée

La seconde ne doit plus être un lieu de rupture absolue, certes symbolique d'une forme d'accomplissement de l'adolescence, mais doit au contraire permettre de prolonger la troisième d'orientation récemment instaurée par la réforme du collège. Il est donc essentiel de construire un cycle troisième/seconde qui serait un cycle de détermination-orientation.

De la même manière que la sixième est un temps d'accueil de l'élève, un lieu où l'on insiste sur son travail personnel et sur la construction méthodologique, de la même manière, la seconde doit pouvoir constituer une phase où des enseignements de détermination sont à repenser en vue d'une réelle participation à la construction du parcours de l'élève. Le parcours scolaire de l'élève est en effet scandé par une alternance de phases : celles de l'accueil et de la découverte puis celles de l'approfondissement. La sixième est une phase d'accueil, le cycle central du collège une phase d'approfondissement ; la troisième et la seconde constituent une phase d'orientation, la première et la Terminale une phase d'approfondissement.

Ce cycle troisième/seconde, constitutif d'un choix progressif d'orientation, instaurerait un tronc commun renforcé et autoriserait en son sein la création d'itinéraires de détermination. Les itinéraires de détermination s'inscriraient dans une logique pédagogique analogue à celle des

itinéraires de découverte du cycle central du collège et des TPE-PPCP du cycle d'approfondissement du lycée. Ils seraient ainsi le gage d'une cohérence générale du fonctionnement du second degré. La nouvelle seconde générale et technologique aurait pour objectif, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui, de conforter un parcours d'orientation permettant aux élèves de ménager le temps des choix et celui de la détermination, de construire un projet et de le faire mûrir.

Cette nouvelle organisation de la classe de seconde s'appuierait sur cinq principes :

- un principe de lisibilité
- un principe d'horaire hebdomadaire maîtrisé pour les élèves sur la base d'environ 30 heures d'enseignement
- un principe d'augmentation du volume horaire des enseignements différenciés qui intégreraient une véritable dimension pédagogique (pratiques différenciées en groupe, évaluation formative, recours aux méthodes inductives)
- un tronc commun renforcé qui couvrirait l'ensemble des supports fondamentaux des différentes séries des bacs généraux et technologiques
- une simplification dans la confection des emplois du temps

a) **L'exigence d'un tronc commun**

Cette exigence s'impose pour donner à tout élève les fondements d'une culture commune et pour faciliter la réversibilité des choix. Le tronc commun regrouperait les matières suivantes :

Français ; Mathématiques ; Histoire-Géographie ; Langue Vivante I ; Langue Vivante II ; Sciences de la Vie et de la Terre ; Sciences Physiques ; Enseignement Technologique ; Education Physique et Sportive.

Dans le tronc commun devraient à l'évidence être intégrés la seconde langue vivante pour tous les élèves, y compris ceux des lycées professionnels, et un enseignement technologique de type initiation aux sciences de l'ingénieur.

La mise en place d'un cycle de détermination suppose également d'équilibrer en troisième et en seconde le poids respectif des dominantes sciences et lettres actuellement assez éloigné :

	Lettres	Sciences
3ème	14 heures (55%)	13,5 heures (49%)
2nd	8,5 heures (33%)	12 heures (47%)

Il apparaîtrait judicieux de proposer un tronc commun qui s'articulerait autour de 10 heures environ dans chacun de ces blocs pour laisser du temps à l'enseignement différencié.

La constitution d'un cycle de détermination « Troisième/Seconde » suppose un découpage hebdomadaire et des contraintes de construction des emplois du temps (alignement des enseignements de détermination sur un niveau) qui impliquent en contrepartie d'aller vers une simplification à l'extrême de l'organisation du tronc commun.

b) Le concept d'itinéraires de détermination est introduit dans le cycle troisième / seconde

L'élève passerait ainsi des itinéraires de découverte du cycle central à des itinéraires de détermination pendant le cycle de détermination. Les itinéraires de détermination seraient constitués d'enseignements de détermination et d'un travail personnel pour l'orientation (TPO).

En troisième, l'élève choisirait deux Itinéraires de détermination autour des disciplines suivantes (145 heures annuelles sur la base de 4 heures hebdomadaires éventuelles) :

- Langues et cultures de l'Antiquité
- Langues et cultures du monde
- Arts
- Sciences expérimentales
- Technologie
- Découverte professionnelle (choix unique)

Les enseignements de détermination pourraient être regroupés en deux « domaines » (Sciences humaines / Sciences et Techniques). Les élèves choisiraient un enseignement de détermination dans chaque domaine (excepté pour l'enseignement de détermination « découverte professionnelle », à la mise en œuvre annuelle).

La mise en œuvre serait semestrielle à hauteur de 72 heures (sur la base de 4 heures par semaine). Chaque enseignement de détermination serait conçu sur la base de deux « modules » successifs, permettant, au sein d'un semestre, la réalisation de deux séries de travaux distincts.

En seconde, un regroupement des enseignements de détermination, sur le même principe, serait réalisé selon les disciplines suivantes (à titre indicatif) :

- Langue Vivante II renforcée
- Langue Vivante III
- Latin/grec
- Informatique et Systèmes de Production
- Sciences Economiques et Sociales
- Informatique de Gestion et de Communication
- Physique et Chimie de Laboratoire
- Sciences Médico-Sociales
- Biologie de Laboratoire et Paramédicale

Les élèves choisiraient un seul enseignement de détermination (pour éviter les couplages) dans un « domaine » (Seconde générale et technologique) ou une spécialité (Seconde professionnelle). La mise en œuvre serait annuelle, à hauteur de 108 heures (sur la base de 3 heures par semaine). Chaque enseignement de détermination serait assuré sur la base de deux heures classe entière et d'une heure différenciée en groupe.

Ces itinéraires de détermination pourraient déboucher, au-delà de l'acquisition de savoirs disciplinaires et transdisciplinaires, sur l'apprentissage de compétences transversales notamment celles liées à la documentation.

c) **Un véritable travail d'éducation à l'orientation**

Cette construction progressive de l'orientation devrait nécessairement s'accompagner d'un travail important d'éducation à l'orientation qui aurait pour objectifs la découverte de différentes voies de formation, celle des champs professionnels et l'exploitation pédagogique des expériences vécues dans les itinéraires de détermination. La reconnaissance forte de ce travail personnel pour l'orientation suppose une définition claire de son contenu et du temps qui lui est consacré ainsi qu'une structuration de la production des élèves évaluée et intégrée à un bilan global. Ce travail d'éducation à l'orientation inscrit à l'emploi du temps en troisième et en seconde prendrait appui sur les expériences actuellement menées lors des « entretiens d'étape à 15 ans » et utiliserait un document support, un livret «projet personnel» fruit d'une réflexion et des démarches effectuées. Ce dossier personnel constituerait un outil de traçabilité de l'itinéraire parcouru sur les deux années par l'élève et permettrait d'assurer également un lien pédagogique entre la troisième et la seconde.

PROPOSITION 4

Les classes de troisième et de seconde doivent être globalement conçues comme deux étapes d'un même cycle de détermination-orientation. Elles constituent un temps pour choisir et pour s'affirmer. Le cycle de détermination-orientation prend appui sur :

- **un tronc commun destiné à donner à tous les élèves les fondements d'une culture commune de base**
- **des itinéraires de détermination, qui s'inspirent de la méthodologie des itinéraires de découvertes et précèdent les TPE. Le choix des élèves porterait sur deux itinéraires à la mise en œuvre semestrielle en troisième, un itinéraire en seconde se déroulant sur l'année**
- **un travail pour l'orientation inscrit à l'emploi du temps afin d'explorer les différentes voies de formation. Un dossier personnel assurant la traçabilité de l'itinéraire de l'élève y serait lié.**

Travailler sur la construction d'un cycle de détermination troisième/seconde suppose également une définition nouvelle des procédures d'orientation. Fondées sur un choix mieux construit des élèves, ces procédures nouvelles reposeraient fondamentalement en troisième sur le choix des familles et de l'élève après avis du conseil de classe. L'élève et sa famille choisiraient ainsi le type de seconde qu'il souhaite suivre. Au sein de la seconde, en fin de premier trimestre, l'élève, après avis du conseil de classe pourrait modifier le choix de son itinéraire de détermination. Ce ne serait qu'en fin de seconde que le conseil de classe se prononcerait sur l'orientation définitive de l'élève. Cette procédure aurait le triple avantage de responsabiliser pleinement l'élève et sa famille, d'éviter les orientations par défaut et de contraindre le système éducatif à développer un véritable travail pour une orientation réfléchie.

Que ce soit en troisième ou en seconde, le conseil de classe de fin du premier trimestre permettrait aux élèves qui ont éprouvé des difficultés ou qui n'ont pas adhéré à l'itinéraire de détermination initialement choisi, d'en changer dans le « pôle ou domaine » concerné. A l'issue du conseil de classe du premier trimestre, ils seraient accueillis, pour la deuxième période du semestre, dans le nouvel itinéraire.

En troisième, ils participeraient à la seconde séquence de l'itinéraire de détermination, ce qui leur permettrait de rejoindre un groupe constitué sans dispositif de « rattrapage ». Il est à noter que ce « droit à l'erreur » dans le choix, ne pourrait s'exercer qu'à la fin du premier trimestre et ne concerner qu'un enseignement de détermination sur les deux.

En seconde, sur le même principe, les élèves concernés par un changement d'itinéraire de détermination seraient accueillis sur la base de deux heures classes entières (avec le groupe initialement constitué) et, pendant un nombre de semaines à déterminer par l'enseignant, en travail différencié, à savoir pour eux une heure de groupe « soutien ». L'heure en groupe serait donc utilisée soit pour l'approfondissement soit pour la « mise à niveau » des élèves intégrant un nouvel itinéraire de détermination. On peut aussi imaginer que les plages horaires prévues pour l'auto-formation permettent de pallier ce retard de connaissance. Dans tous les cas ce « droit à l'erreur » ne pourrait s'exercer qu'à la fin du premier trimestre.

CYCLE CENTRAL DU COLLEGE



DECISION D'ORIENTATION DU TROISIEME TRIMESTRE (PASSAGE OU REDOUBLEMENT)
ET AVIS DU CONSEIL DE CLASSE SUR LE CHOIX, PAR L'ELEVE ET LA FAMILLE,
DES ENSEIGNEMENTS DE DETERMINATION



TROISIEME	PREMIER CYCLE De 12 SEMAINES	PREMIER TRIMESTRE	ENSEIGNEMENTS DE DETERMINATION	
	PROPOSITION DU CONSEIL DE CLASSE DECISION DES FAMILLES			
	SECOND CYCLE De 24 SEMAINES	DEUXIEME ET TROISIEME TRIMESTRES	MAINTIEN DU(OU DES) CHOIX INITIAL(AUX) Ou CHANGEMENT D'UN DES DEUX ENSEIGNEMENTS DE DETERMINATION	



PROPOSITION DU CONSEIL DE CLASSE DU TROISIEME TRIMESTRE
CHOIX PAR L'ELEVE ET LA FAMILLE,DU TYPE DE SECONDE ET
DE L'ENSEIGNEMENT DE DETERMINATION OU DE LA SPECIALITE SUIVIS



SECONDE	PREMIER CYCLE De 12 SEMAINES	PREMIER TRIMESTRE	Seconde Générale et Technologique	Seconde Professionnelle
			1 ENSEIGNEMENT DE DETERMINATION	1 SPECIALITE
	PROPOSITION DU CONSEIL DE CLASSE DECISION DES FAMILLES AVEC POSSIBILITE DE PASSAGE EN SECONDE GENERALE ET TECHNOLOGIQUE POUR DES ELEVES DE SECONDE PROFESSIONNELLE			
	SECOND CYCLE De 24 SEMAINES	DEUXIEME ET TROISIEME TRIMESTRES	MAINTIEN DU CHOIX INITIAL Ou CHANGEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE DETERMINATION	MAINTIEN DU CHOIX INITIAL Ou CHANGEMENT DE SPECIALITE



DECISION D'ORIENTATION DU CONSEIL DE CLASSE DU TROISIEME TRIMESTRE :

- REDOUBLEMENT
- ADMISSION EN PREMIERE GENERALE OU TECHNOLOGIQUE
(ELEVES DE SECONDE GENERALE ET TECHNOLOGIQUE)
- ADMISSION EN BEP 1 AN (ELEVES DE SECONDE GENERALE ET TECHNOLOGIQUE)
- ADMISSION EN TERMINALE DE BEP (ELEVES DE SECONDE PROFESSIONNELLE)

Concernant la seconde professionnelle, le changement de spécialité à l'issue du premier trimestre, ou l'intégration dans une classe de seconde supposeraient la mise en place de dispositifs spécifiques de « rattrapage », à préciser.

L'orientation s'effectuerait donc réellement en fin de seconde, de sorte que plusieurs éléments contribueraient réellement à l'aboutissement de ce processus : les notes obtenues au brevet, les résultats de l'évaluation de seconde et enfin les notes et les compétences acquises en seconde. Ainsi construit, le cycle troisième/seconde d'orientation et de détermination permettra aux élèves et à leurs familles d'envisager de manière plus lisible et compréhensible les voies de formation et les métiers auxquels elles conduisent tout en maintenant des parcours pédagogiques diversifiés et adaptés à chacun.

L'objectif est bien entendu à terme d'obtenir un rééquilibrage des voies de formation par une représentation plus juste des métiers auxquels elles préparent ainsi que de la durée des études nécessaires pour y arriver. La création d'une véritable seconde de détermination dans le cadre d'un cycle d'orientation troisième/seconde permettra à tous les élèves lors des séances d'éducation à l'orientation de construire en toute connaissance de cause un parcours fondé notamment sur la pleine utilisation des choix offerts par les réseaux d'établissement au sein des bassins de formation.

Cette construction progressive d'un choix suppose également, en lien avec la nécessaire souplesse qui doit présider aux modalités des enseignements en lycée, de rendre possibles en première des orientations qui ne découlent pas logiquement de l'itinéraire de détermination choisi en seconde. Il est donc indispensable de mettre en place, en première, des enseignements complémentaires permettant aux élèves de construire leur parcours. Afin de conserver le plus possible à la classe de seconde son profil indifférencié, les propositions faites ne résident pas dans l'implantation d'un nombre accru d'options au sein de tous les établissements, mais dans une offre cohérente d'itinéraires de détermination, constitutive d'une véritable orientation progressive. Les enseignements de rattrapage mis en place en première pour des élèves qui n'auraient pas suivi l'itinéraire correspondant en seconde est le corollaire indispensable de cette volonté de construire un véritable cycle de détermination.

PROPOSITION 5

Mieux éclairée, l'orientation reposerait en fin de troisième sur le choix des familles et de l'élève après avis du conseil de classe. L'élève pourrait aussi décider de modifier le choix des itinéraires de détermination en fonction d'un droit à l'erreur qui s'exercerait seulement en fin de premier trimestre. En fin de seconde, sur la base des résultats du Brevet, de ceux des évaluations de seconde et des compétences acquises au cours de l'année, le conseil de classe se prononcerait sur l'orientation définitive de l'élève.

PROPOSITION 6

Des enseignements ou dispositifs seraient mis en place en première pour faciliter des orientations qui ne découleraient pas logiquement des choix effectués en seconde.

B. Le lien lycée-enseignement supérieur

Le nombre de bacheliers qui accèdent à l'enseignement supérieur, quelles qu'en soient les voies, est actuellement en diminution. Le taux d'accès immédiat des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur a en effet évolué de la façon suivante de 1995 à 2000 :

	1995	2000
Universités (hors IUT)	49.4	39.7
IUT	8.1	8.9
CPGE	7.9	7.0
STS	18.7	20.0
AUTRES	5.2	5.1
TOTAL	89.3	80.7

Le recul très sensible de l'orientation en université vient à la fois du poids croissant des bacheliers technologiques et professionnels, mais aussi du tassement des poursuites d'études des bacheliers généraux. Parmi ceux qui choisissent les universités, le taux d'accès des bacheliers en second cycle général est en 2000 de 58%. On constate aussi qu'au sein de l'enseignement supérieur, les étudiants se dirigent plutôt vers les filières qu'ils n'ont pas explorées dans le second degré : psychologie, droit, Staps ; l'exemple de la filière scientifique où la baisse des effectifs est aussi inquiétante que réelle – même si elle n'est pas identique dans toutes les disciplines - joue parfaitement a contrario.

Les liens avec l'enseignement supérieur supposent de prendre en compte plusieurs éléments.

- D'une part, les programmes des lycées sont actuellement conçus principalement par des universitaires ; en ce sens ils sont censés intégrer progressivement les compétences attendues par la plupart des universitaires concernés. Celles-ci se situeraient autour d'exigences liées à des notions fondamentales de culture générale, à l'utilisation correcte des mots, du vocabulaire, des références historiques, à une bonne capacité de formalisation à l'écrit comme à l'oral. L'université attendrait surtout des compétences intellectuelles plus que des savoirs. L'utilisation parfaitement maîtrisée de l'informatique est également un point important.
- D'autre part, une attention soutenue doit être portée à la première année post-bac. Au sein du 3-5-8, la singularité de la première année doit être soulignée. Certains interlocuteurs rencontrés ont même évoqué la possibilité de faire basculer cette première année, voire le DEUG en entier, au lycée. Sans aller jusqu'à cette solution irréaliste, la réalité sociale veut qu'aujourd'hui les jeunes soient autonomes de plus en plus tard et que la vraie rupture se situe

davantage au bac+2 qu'au baccalauréat. C'est la raison pour laquelle il faut prendre acte de ce fait et cesser de dire que le supérieur commence dès la fin du lycée.

Le lien entre la terminale et la première année de DEUG implique que celle-ci doive considérablement évoluer dans son contenu et dans ses modalités :

- Dans son contenu, en ce que cette première année de DEUG doit être largement pluridisciplinaire afin de permettre à l'étudiant de poursuivre la construction de son parcours. La spécialité du DEUG doit s'acquérir progressivement, et en ce sens le spectre de la première année doit être élargi. Cette année doit donner les références de base nécessaires dans chaque spécialité, qu'il s'agisse du DEUG d'histoire, de droit ou des études de médecine, mais elle doit cesser de présenter des savoirs trop spécifiques qui ne donnent pas une idée réelle de ce qu'est le secteur disciplinaire dans lequel l'étudiant s'engage.
- Dans les modalités, le travail accompli actuellement par de nombreuses universités en termes d'encadrement des étudiants, de tutorat, etc... commence à porter ses fruits. Aujourd'hui à peu près 70 % des étudiants obtiennent leur DEUG en trois ans : sans doute faut-il le reconnaître et donner d'emblée la possibilité à un étudiant de suivre son DEUG en trois ans s'il le souhaite.

PROPOSITION 7

Attirer plus de jeunes vers les études supérieures, notamment les plus longues, suppose de porter à la première année de DEUG une attention spécifique, aussi bien dans le contenu des enseignements pluridisciplinaires qui y sont délivrés et qui doivent favoriser l'acquisition progressive d'une spécialité, que dans ses modalités (démarches expérimentales, encadrement des étudiants mieux assuré).

Ces éléments étant acquis, les liens entre l'enseignement supérieur et le lycée doivent être confortés au moins selon six axes :

- 1) Par une redéfinition des objectifs du post-bac : si certaines filières sont extrêmement lisibles, droit, médecine, pharmacie, IUT et BTS, écoles d'ingénieurs, d'autres formations, et essentiellement les formations universitaires générales, le sont moins. On doit donc travailler sur la simplification de notre système post-bac et certains s'interrogent même sur le point de savoir à quoi sert la voie universitaire, quel est son rôle ? Pourra-t-on continuer à maintenir la dualité lycée et université à l'heure de l'Europe ? Il est certain que ce système manque de clarté et qu'il conviendrait d'offrir un choix moins complexe.
Reconnaissant que les faits et/ou les politiques impulsées ont secondarisé les deux premières années de l'enseignement supérieur, que les jeunes hésitent à entrer à l'université pour préférer des structures plus proches de l'encadrement du lycée, il faut engager une double réflexion :

- Le pilotage de l'offre de formation post-bac doit être unifié. La mise en œuvre de la carte des formations post-bac gagnerait à être totalement déconcentrée au niveau académique pour les DUT et BTS, voire même pour les DEUG. Ce choix s'impose avec d'autant plus de force que l'Etat doit être très présent au niveau territorial dès lors que les régions, qui se sont vu attribuer le rôle essentiel en matière de formation professionnelle initiale et continue, exercent une compétence partagée avec l'Etat sur tous les diplômes de formation professionnelle (y compris les licences professionnelles). L'ensemble des autres diplômes universitaires continuerait à relever d'une compétence nationale (dont la dimension internationale devrait être une des composantes au regard des exigences de la recherche).
 - La complémentarité entre les filières BTS et DUT doit être repensée dans un souci de cohérence, de clarté et de lisibilité du système. Si les études supérieures longues permettent d'accéder rapidement à des professions supérieures, les études courtes destinent davantage aux professions intermédiaires voire à des postes d'employés. Ainsi, cinq ans après avoir obtenu leur diplôme, les titulaires de DUT et BTS sont pour 8% d'entre eux chefs d'entreprise ou exercent une profession supérieure, 40% exercent des professions intermédiaires et 40% sont employés ou ouvriers (10% environ sont chômeurs ou sans activité professionnelle). Si BTS et DUT offrent donc de bons taux d'insertion, il serait sans doute intéressant de distinguer, dix ans après l'obtention du diplôme, ce que sont respectivement devenus les titulaires des BTS et DUT. Certes l'équation personnelle joue alors fortement mais il n'est pas à exclure que les titulaires de DUT aient des possibilités de carrières plus ouvertes. En termes d'insertion et de lisibilité des filières courtes pour les familles, il serait sans doute souhaitable de repenser cette dichotomie existante dont on ne perçoit pas toujours la pertinence, d'autant que les titulaires de baccalauréat technologiques peinent désormais à intégrer les IUT. Le concours croisé des enseignants du supérieur et du second degré à ces filières repensées permettrait de maintenir un très bon taux d'encadrement des étudiants, qui constitue un atout majeur des formations post-bac, donnant confiance aux étudiants et à leurs familles. Un rapprochement BTS/DUT ne serait toutefois envisageable qu'avec l'assurance de la reconnaissance en termes d'insertion de cet éventuel diplôme fusionné par les conventions collectives. A défaut d'un tel rapprochement, la complémentarité en termes de poursuites d'études devra être recherchée par le développement des licences professionnelles, dont le déploiement est conforme au schéma 3/5/8.
- 2) Par une évolution dans le contenu et les modalités des enseignements à l'école : l'orientation des élèves après le baccalauréat est largement liée aux modalités d'apprentissage qui sont à l'œuvre dès l'école. Pour attirer des élèves plus nombreux vers un enseignement post bac de type scientifique sans doute faudra-t-il modifier profondément la manière d'enseigner les sciences. Le plan de rénovation de l'enseignement des sciences à l'école issu du programme la "main à la pâte", y contribuera dans quelques années. De la même manière, le travail accompli au collège dans l'enseignement de la technologie mérite d'être intensifié pour

conduire davantage de jeunes vers l'enseignement scientifique et technologique.

- 3) Par un affermissement des liens entre professeurs du second degré et enseignants du supérieur. Dans l'enseignement supérieur les acquis des lycéens ne sont pas effectivement pris en compte dans leurs spécificités, car les enseignants de DEUG, devant l'hétérogénéité des étudiants qu'ils accueillent, ne sont pas en mesure de valoriser les acquis du lycée autrement qu'en souhaitant recevoir des étudiants disposant « d'une bonne culture générale ». Il est donc nécessaire d'accentuer les liens institutionnels entre enseignants. La formation des lycéens serait améliorée si un service partagé pouvait être instauré pour les enseignants du second degré. Ils pourraient ainsi assumer des cours au lycée en terminale et des travaux dirigés dans l'enseignement supérieur. De ces liens entre enseignants naîtrait une meilleure compréhension des attentes réciproques et une plus grande fluidité du système.
- 4) Par la création d'un observatoire, institutionnellement chargé de donner corps à cette liaison. La proposition d'un observatoire, constitué de parents d'élèves, d'enseignants du second degré et du supérieur, établi au sein des académies par secteur d'activité permettrait à la fois de mieux tracer les perspectives des voies de formation conduisant à l'enseignement supérieur, d'assurer une meilleure information des élèves ainsi qu'une meilleure connaissance entre enseignants. Dans la même logique, la nomination récente d'un responsable académique pour l'enseignement des sciences constitue à l'évidence une innovation qui permettra de faciliter les contacts entre enseignants de lycée et d'université et d'améliorer les actions communes en vue d'atteindre des objectifs partagés.
- 5) Par la mise en œuvre des travaux personnels encadrés qui constituent une excellente préparation au type de production qui sera demandé dans l'enseignement supérieur. Leur place se situe donc parfaitement, dans l'ascension du parcours du lycéen, au niveau de la première et de la terminale puisqu'ils préparent à ce qui sera attendu en post-bac. L'idée d'introduire les TPE en seconde a été un moment envisagée pour n'être pas retenue : la seconde constitue une phase de détermination des choix plus que d'exploration de nouvelles méthodologies. Il est donc souhaitable que la seconde prépare à un travail de recherche documentaire ancré sur des productions disciplinaires et non à une méthodologie de type TPE qui sera en revanche rendue obligatoire en première et en terminale.
- 6) Par un travail conduit en commun entre le supérieur et le second degré sur la réorientation des étudiants en échec. Cette réorientation peut être interne à l'université par le jeu des enseignements pluridisciplinaires de la première année de DEUG mais elle doit également être rendue possible par le retour en STS ou en IUT. A cette fin un parcours personnalisé peut être construit pour l'étudiant en fonction de ses résultats, de ses acquis et de ses attentes, soit dès la fin du premier semestre, soit en fin de second semestre. Le positionnement, déjà pratiqué par l'Education nationale, est destiné à donner à l'étudiant les pré-requis nécessaires pour modifier son orientation. La complexité de ce processus est certaine mais doit être mise en regard du coût social induit par les échecs réitérés de certains étudiants.

- 7) Par l'affirmation explicite d'une mission de préparation aux études universitaires confiée aux lycées. L'expression claire de cette mission ouvrirait probablement dès la classe de première des perspectives de lisibilité des parcours de formation et favoriserait l'inscription des bacheliers dans le supérieur. Cette mission pourrait compléter les quatre objectifs assignés par la loi d'orientation : transmettre du savoir ; développer la personnalité de l'élève et du futur citoyen ; préparer à la vie professionnelle ; contribuer à l'égalité des chances ; auxquels il faudrait dès lors ajouter : préparer les études universitaires.

Cet objectif implique nécessairement que soient développés au lycée :

- l'information sur les contenus, les filières et les débouchés de l'enseignement supérieur. Les conseillers d'orientation, dont la fonction serait repensée pourraient être les acteurs compétents pour assurer cette information.
- les acquis méthodologiques des lycéens, leurs modalités d'évaluation dans chacune des séries du bac
- la cohérence des contenus des disciplines du secondaire (y compris en termes de niveau) en rapport avec les attentes à l'université
- les socles communs (contenus, méthodes, savoir-faire, comportements) qui préparent le mieux au post-bac (préparation à l'autonomie et acquisition des outils du travail intellectuel).

A l'heure actuelle, la continuité entre le cycle terminal des lycées et l'entrée à l'université est très ténue. Il n'est donc pas surprenant que, à l'exception des CPGE et des STS, la très faible lisibilité des parcours vers l'enseignement supérieur puisse agir de façon dissuasive sur la poursuite d'études voire sur les taux d'accès au baccalauréat. L'ensemble des propositions ci-dessus référencées doit contribuer à construire de manière positive le lien terminale/enseignement supérieur.

PROPOSITION 8

Les liens lycée-enseignement supérieur méritent d'être affermis :

- **par une évolution du contenu et des modalités des enseignements dès l'école (selon une démarche moins théorique et moins abstraite)**
- **par la mise en œuvre obligatoire des TPE en terminale pour préparer les élèves au type de production demandé dans le supérieur**
- **par un accroissement des liens entre enseignants du second degré et du supérieur sur la base d'échanges de service**
- **par la création d'un observatoire académique chargé de donner corps à ce lien**
- **par un travail commun sur la réorientation des étudiants en échec**
- **par l'affirmation d'une mission confiée aux lycées de préparation aux études supérieures**
- **par une clarification à terme de l'offre post-bac et une harmonisation de son pilotage**

**I. 2 DEUXIEME OBJECTIF :
RECENTRER LE LYCEE SUR LES GRANDES VOIES DE FORMATION**

Permettre à plus grand nombre d'élèves de parvenir au niveau IV suppose nécessairement une nouvelle réflexion sur le rééquilibrage des voies qui conduisent aux différents baccalauréats.

Cet équilibre est difficile à atteindre car il doit être obtenu à partir d'aspirations parfois contradictoires d'élèves qui souhaitent tout à la fois, pour une majorité d'entre eux, retarder leurs choix définitifs par la polyvalence des enseignements suivis et pour l'ensemble, conserver la liberté de choix dans la construction de leur propre parcours.

Il serait tentant d'offrir aux élèves une totale liberté dans le choix de leurs enseignements, à l'image de ce qui se passe en Allemagne dans le second cycle du Gymnasium où les élèves ont une grande latitude pour créer des domaines de spécialisation dans la vaste gamme de cours qui leur est proposée. Les matières sont simplement regroupées en trois grands domaines : langues, histoire et arts ; Sciences sociales ; mathématiques, sciences naturelles et technologies.

Cette solution, très intéressante dans son principe est ici écartée au double motif que les élèves attendent souvent un minimum d'encadrement et de guidance, ont besoin de repères et de modèles dans l'acquisition progressive de leur autonomie, et que cette proposition risquerait d'être inflationniste dans l'élaboration de la carte des formations.

C'est donc une solution repensée autour des structures des établissements et de l'architecture des filières qui est ici proposée.

A. La structure des établissements

Sans être essentielle elle conditionne souvent les choix des élèves, par fidélité à un environnement ou par proximité géographique. Tous les schémas d'établissement existent actuellement : le lycée général de proximité, le lycée général et sa filière STT, le lycée technologique STI avec les filières générales, scientifiques, avec ou sans LP, etc... Les lycées de proximité avec les seules séries d'enseignement général représentent 12,3% des combinaisons possibles présentes dans 185 établissements publics (second cycle et post-bac).

L'organisation structurelle dont la primauté est manifeste regroupe les voies générales et STT (33,9% des combinaisons présentes dans 509 établissements). Lorsque s'y ajoutent des STS, cette combinaison est présente dans 325 établissements (21,5% de celles qui sont envisageables dans les lycées généraux et technologiques publics avec post-bac). Ce type de structure montre clairement l'ambiguïté de la série STT, qui tout à la fois joue un rôle essentiel, mais non dit, de promotion sociale des élèves qu'elle accueille mais constitue également, associée aux filières générales, une voie d'exclusion pour ne conserver dans les séries L, ES et S que les meilleurs élèves.

La mise en place de la série STT en 1994 a certes conduit à réduire la proportion d'élèves qui étaient orientés en série G jusque là. Cela correspondait à la dynamique créée par cette rénovation et à une période de pilotage pédagogique intense par les corps d'inspection fortement marquée par des messages sur les exigences nouvelles attendues et une clarification des positionnements entre les voies technologique et professionnelle. La remontée des taux à partir de 1997 révèle cependant l'entropie du système qui s'installe dès lors que ce pilotage faiblit (contenus, programmes, animations des équipes éducatives), le système recherchant certaines commodités d'orientation par le biais d'une hiérarchisation retrouvée des filières.

Il faut noter toutefois que le taux des bacs STT dans l'ensemble des bacs en 2000 (15,83%) reste très inférieur à ce qu'étaient les bacs G en 1987 (20,27%).

Cette analyse de la première – numériquement – des structures retenues par les lycées français montre sa triple inadéquation :

- à l'excellence recherchée puisqu'elle conduit à une hiérarchie implicite des filières
- à la finalité des baccalauréats dont on ne sait pas toujours si elle a pour objectif la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle
- à l'orientation équilibrée des élèves, filles et garçons, vers des filières technologiques – notamment industrielles – porteuses d'emplois.

Les structures des établissements qui maillent le territoire sont diverses et hétérogènes et il n'est pas question d'en détruire brutalement l'économie. On assiste cependant aujourd'hui à l'émergence de lycées qui présentent une double caractéristique :

- polyvalents, ils assurent aussi bien des formations générales que technologiques et professionnelles. Ils répondent ainsi clairement aux exigences du lycée des métiers par la complémentarité entre les voies de formation et l'accueil des différents publics. Les proviseurs, dans ces situations, n'hésitent pas à faire évoluer les parcours personnels des élèves d'une filière à l'autre en fonction des compétences acquises en cours d'année.
- spécialisés, ils s'attachent à développer une carte des formations dans l'un ou l'autre des deux pôles principaux : « sciences et techniques » ou « sciences et sociétés ». Le schéma d'un établissement présentant des filières générales scientifiques, technologiques STI et professionnelles dans les secteurs correspondants est par exemple assez courant. La combinatoire S, STI est présente dans 82 établissements (5,5% des combinatoires du second degré). Avec les CPGE et les BTS cela représente 1,8% des combinatoires possibles.

Il ne faut toutefois pas rejeter l'hypothèse de lycées spécialisés autour de dominantes majeures qui pourraient cependant accentuer leur polyvalence, d'autant plus facilement que leur histoire les y conduirait, en associant certaines logiques tertiaires à des logiques industrielles. Ces complémentarités, qui répondent à des schémas parfois existants, pourraient avoir l'avantage, non seulement de favoriser la mixité dans ces établissements, du moins immédiatement, mais surtout de favoriser l'émergence de métiers tertiaires s'inscrivant spécifiquement en appui des formations

industrielles (cf B. Decomps, Une nouvelle ambition pour la voie technologique au lycée, 2001).

Un enseignement diversifié, modulaire et fondé sur la complémentarité suppose que dans les bassins se constituent des réseaux d'établissements autour de ces deux pôles forts qui permettraient de travailler en lien étroit et d'accueillir les élèves de tous profils de compétence, sous tout statut (formation initiale ou continue, sous statut scolaire ou apprentissage) et à toutes les étapes de leur vie grâce à la validation des acquis de l'expérience. Ces entités inscrivent mieux encore les établissements scolaires comme pôles de développement local. Ce schéma structurel n'est cependant pas exclusif d'une réalité de proximité fondée sur la polyvalence des voies générales.

PROPOSITION 9

La structure des établissements scolaires se caractérise par une extrême diversité malgré un modèle dominant relatif : L, ES, S, STT et BTS. En dehors des lycées de proximité qui offrent des filières générales, les lycées pourraient s'organiser autour du double principe de la polyvalence - assurant des formations technologiques, générales et professionnelles – et de la spécialisation autour de pôles articulés sur des compétences dominantes (sciences « dures » / sciences « molles »). L'intérêt de cette structuration est de proposer tout à la fois une offre fondée sur la diversification, y compris en réseau, et sur la complémentarité (des enseignements et des voies). Les établissements pourraient être progressivement encouragés à se constituer autour de deux grandes thématiques « Sciences et sociétés » et « Sciences et techniques », sans rejeter pour autant des formes plus diversifiées de polyvalence.

B. Les filières offertes aux élèves en première et en terminale

Avant que de dessiner une nouvelle architecture des filières, il importe de préciser les principes qui en fondent l'organisation.

- donner aux élèves un socle commun de savoirs constitutif des compétences attendues au sortir du lycée
- leur permettre de se spécialiser progressivement autour de blocs de spécialités choisis par eux
- favoriser l'expression de leur liberté en autorisant sans contrainte le choix d'une option unique

1. Donner à tous les élèves des compétences de base

Cela signifie que, dans toutes les années lycée, il convient de construire un tronc commun dont les enseignements seront adaptés selon les dominantes choisies par les élèves mais qui sera, comme son nom l'indique, équivalent pour tous.

Ce tronc commun en seconde introduira l'étude de deux langues vivantes (la première et la seconde ou bien étant donné l'antériorité de l'apprentissage de la première langue vivante, la seconde et la troisième) ainsi qu'un enseignement de technologie industrielle.

Ce tronc commun bénéficiera encore en première et en terminale d'un volume horaire important, bâti autour de quelques axes majeurs tels que le français, l'histoire-géographie, l'économie, les mathématiques, la philosophie et, selon les pôles, le droit et l'économie ou les sciences expérimentales. Il répond au bagage minimal attendu de tout jeune bachelier lui conférant les aptitudes nécessaires à la poursuite d'études ou à l'insertion professionnelle.

2. Construire progressivement sa spécialité

Cette construction progressive suppose tout d'abord l'instauration d'un droit au remords en première et donc la mise en place de dispositifs qui permettent de gérer des déficits de connaissance. Des dispositifs type « grands débutants » ou des modules de rattrapage devraient être proposés aux élèves pendant une période donnée. L'acquisition progressive d'une spécialité par des enseignements adaptés, au-delà du tronc commun, s'inscrirait de manière plus effective au sein d'un « pôle », mieux à même d'offrir une réversibilité des choix et une complémentarité optimale des enseignements.

Le constat de la construction des filières est aujourd'hui sans appel. L'hégémonie détournée de la filière générale scientifique, la faiblesse des effectifs de la filière STI et surtout la perte d'élèves de la filière littéraire (en 2002 l'accélération de la baisse des candidats de la série littéraire au baccalauréat est patente, puisqu'elle atteint dans certaines académies 17% d'inscrits en moins) appellent à une reconstruction de cette offre autour de deux pôles forts porteurs de dynamique et de complémentarité.

La construction d'un pôle « sciences et sociétés » est centré sur l'étude du domaine culturel spécifique de l'homme, sur les aspects de son individualité ou de son activité. Ce pôle est caractérisé non pas par une unité difficilement justifiable autour d'une thématique « économie » ou d'une thématique « culture et société », mais par une différenciation admettant la singularisation de quatre filières en première qui s'ouvrent sur neuf terminales.

En première, les quatre filières seraient réparties autour des axes "cultures et sociétés", " sciences humaines et gestion », « information et gestion" et « sciences médicales et sociales ».

La filière « culture et sociétés » est identifiée par une culture générale définie pour tous par le français, l'histoire et la géographie, l'économie, le droit et les mathématiques ; en terminale par l'ajout de la philosophie. Le français, comme les langues, sont au niveau de la première à considérer comme le bagage commun nécessaire à la poursuite d'études. L'enseignement du droit est instauré en prévision des études supérieures et d'une ouverture sur les métiers du droit. Les terminales issues de la filière « culture et sociétés » offrent différentes dominantes toutes repérées par une forte bivalence : langues et littérature, droit et sciences politiques, philosophie et arts , économie et sciences sociales. Pour la série langue et littérature, la spécificité est d'allier la littérature aux langues vivantes ou anciennes, ce qui fait la différence entre l'étude du français et les langues

considérées comme le bagage commun dans toutes les séries. La série philosophie et arts organise son unité autour d'une dominante esthétique et création. Une option histoire de l'art, ouverte à tous les élèves, pourrait venir la compléter. La série économie et sciences sociales qui gagnerait à établir une coordination renforcée avec l'enseignement supérieur, serait ainsi repérée dans sa singularité, à la fois confortée dans l'éveil aux grandes problématiques économiques et sociales mais aussi recentrée sur les instruments de base propres à cette discipline.

Les filières « sciences humaines et gestion », ainsi qu' « information et gestion » ouvrent en terminales sur quatre séries mieux adaptées à l'évolution des champs technologiques auxquelles elles se réfèrent, au développement de ces domaines dans l'enseignement supérieur et, au terme de ces études aux perspectives d'emploi qui se dessinent : communication et organisation, marketing, comptabilité et finances, informatique de gestion en constituent les différentes séries en terminale. Sans perdre les avantages de l'approche pédagogique qui caractérise la voie technologique, les enseignements sont restructurés avec des ambitions conceptuelles fortement accentuées, en particulier dans le domaine de la communication, qui intègre les évolutions fortes des sciences de la communication et de l'informatique. Un enseignement commun serait introduit en première et en terminale portant sur le management des organisations (secteurs publics, privé et associatif) et intégrant les analyses de la théorie et de la sociologie des organisations. Cet enseignement permet aux élèves d'avoir une vue globale sur les sciences de gestion et évite l'écueil d'aborder l'analyse des entreprises et des organisations uniquement à partir d'un enseignement technologique de spécialité, ce qui est aujourd'hui un des défauts majeurs de STT.

La filière sciences médico-sociales, très attractive pour les jeunes filles, mérite une attention soutenue dans les débouchés vers lesquels elle conduit après le baccalauréat.

Au sein de ce pôle « sciences et sociétés », la construction des filières répond à une double préoccupation, d'une part rendre plus lisible les perspectives d'études supérieures et de métiers afin de mieux aider les élèves dans leur choix d'orientation, à partir des enseignements qui leur sont offerts ; d'autre part proposer une voie qui par l'excellence des disciplines enseignées et la valorisation des compétences acquises, démontre la permanence d'un vrai besoin social pour des élèves issus de l'ex-filière littéraire.

PROPOSITION 10

Le pôle sciences et sociétés, centré sur l'étude du domaine culturel spécifique de l'homme ferait apparaître quatre filières en première et neuf en terminale.

Le pôle "**sciences et techniques**" répond aux exigences de l'étude de la nature et de la place qu'y occupe l'homme ainsi que celle de la matière et des systèmes techniques créés par l'homme pour satisfaire ses besoins matériels.

Les dominantes y sont réparties autour de six filières :

- Sciences de la vie et de l'ingénieur
- Habitat et génie civil
- Ingénierie mécanique
- Génie électrique
- Génie des procédés
- Sciences et techniques de laboratoire

Elles déboucheraient sur onze terminales.

Au sein de ce pôle « sciences et techniques », la filière S offre en première Sciences de l'Ingénieur et Sciences de la Vie et de la Terre pour tous les élèves. L'enseignement en Sciences de l'Ingénieur (SI) pourrait être développé autour de systèmes modernes ne nécessitant pas d'investissements très lourds. Plus d'élèves pourraient ainsi conforter leur intérêt pour SI et choisir cette dominante en terminale. Les terminales offriraient dès lors deux classes distinctes : « Sciences de l'Ingénieur » et « Sciences de la Vie et de la Terre ».

Les filières « sciences et techniques industrielles » sont réduites à quatre classes de première : « habitat et génie civil », « ingénierie mécanique », « génie électrique », auxquelles il faut ajouter un champ actuellement couvert par des sections Physiques de laboratoire et de procédés industriels et Chimie de laboratoire et de procédés industriels, qui pourrait s'appeler « génie des procédés ». Les filières STI seraient réduites à sept classes de terminale dont le descriptif est donnée dans le tableau ci-joint. Au sein de ces filières seraient couverts tant le champ de la conception et de la réalisation que celui du service technique (installation, exploitation, maintenance).

Quant à la filière STL, elle s'articulerait sur une classe de première et deux classes de Terminale, « biologie » et « chimie de laboratoire ».

PROPOSITION 11

Le pôle sciences et techniques répond aux exigences de la matière, de la nature et de son utilisation par l'homme. Il comprend six premières qui débouchent sur onze terminales.

Les filières hôtelières prestigieuses, combinant les voies professionnelles et technologiques seraient prises en compte dans leur singularité et spécificité. Il faudrait cependant songer à accentuer les passerelles entre la seconde de détermination et la première hôtelière.

L'intérêt de cette construction autour de deux pôles forts et de filières clarifiées, serait de proposer une réelle complémentarité des offres aux élèves puisque aussi bien dans le lycée «sciences et société» que dans le lycée «sciences et techniques» les voies générales, technologiques et professionnelles pourraient s'y déployer et s'y côtoyer.

Cette structuration de l'offre prend en compte le fait que les élèves qui arrivent au lycée n'ont plus la même culture classique que celle de leurs aînés alors même que les exigences qui leur sont demandées sont de plus en plus fortes et spécialisées. La réponse consiste non pas à fortifier le cœur même des séries, dont on a vu l'échec auquel elle pouvait conduire (notamment autour de la filière L), mais au contraire à offrir un minimum de cohérence aux élèves autour de pôles identifiés qui proposent également une diversification possible des choix.

PROPOSITION 12

Les voies professionnelles seraient liées à ces différents pôles en fonction de leurs spécificités. Les établissements accueilleraient élèves et adultes en formation initiale sous tout statut et en formation continue. Ils accompagneraient les candidats à la validation des acquis et de l'expérience.

3. Conserver une liberté de choix

En première et en terminale, il importe de laisser aux élèves des espaces de liberté qui leur permettent de faire des choix gratuits, en ce sens qu'ils ne doivent pas nécessairement conforter leur dominante.

Il s'agit ici, au travers d'une option obligatoire de deux heures, d'offrir aux élèves l'espace de plaisir et de liberté susceptible de les conforter ou de les aérer, donc de les dynamiser et de les stimuler. A raison d'une seule option par élève que celui-ci est libre de choisir dans le panel d'enseignements proposé par l'établissement, il peut compléter sa dominante par un choix adjacent ou au contraire s'en évader par un choix orthogonal. Les élèves seraient dans ce cadre évalués par contrôle en cours de formation (CCF). On pourrait également imaginer que cette option soit choisie dans un autre établissement du bassin.

PROPOSITION 13

En première et en terminale, les enseignements proposés aux élèves comprendraient trois blocs :

- un tronc commun équivalent pour tous les élèves quels que soient les pôles ou la voie choisis mais dont les enseignements seraient adaptés selon les dominantes concernées.
- un bloc d'enseignement de spécialité qui ferait suite aux itinéraires de détermination de seconde pour construire son parcours.
- une option unique et obligatoire choisie parmi tous les enseignements proposés dans l'établissement pour ouvrir le cursus des élèves selon leurs envies.

a) POLE "SCIENCES ET TECHNIQUES"

<u>PREMIERE</u>	<u>TERMINALE</u>
Sciences de l'ingénieur	Sciences de l'ingénieur Sciences de la vie et de la Terre
Habitat et génie civil	Habitat et génie civil
Ingénierie mécanique	Systèmes mécaniques Systèmes Mécatroniques
Génie électrique	Electrotechnique et énergie Electrotechnique et information
Génie des procédés	Optique / optronique Contrôle et régularisation
Sciences et techniques de laboratoire	Biochimie-génie biologique Chimie de laboratoire

b) POLE "SCIENCES ET SOCIETES »

<u>PREMIERE</u>	<u>TERMINALE</u>
Cultures et sociétés	Langues et littérature Droit et sciences politiques Philosophie et arts Economie et sciences sociales
Sciences humaines et gestion	Marketing Communication et organisation
Information et gestion	Comptabilité et finance Informatique de gestion
Sciences médico-sociales	Sciences médico-sociales

POLE SCIENCES ET SOCIETES (esquisse)

	Première		Terminale	
Enseignement de base	Français Histoire Géographie Economie Droit LV 1 LV2 Mathématiques EPS	756 H / an (21 H / sem)	Histoire Géographie Philosophie LV 1 LV2 Mathématiques EPS	612 H / an (17 H / sem)
Enseignement de spécialité	1 par semestre parmi : philosophie droit et sciences politiques arts SES Histoire des sciences Management des organisations	144 H / an (4 H / sem)	Langues et Littératures Droit et Sciences politiques Philosophie et arts Economie et sciences sociales Management des organisations	288 H / an (8 H / sem)
Enseignement différencié	TPE Autoformation Approfondissement ou appui disciplinaire	288 H / an (8 H / sem)	TPE Autoformation Approfondissement ou appui disciplinaire	288 H / an (8 H / sem)
		72 H / an (2 H / sem)		72 H / an (2 H / sem)
Option				

POLE SCIENCES ET TECHNIQUES (esquisse)

	Première	S, STI, STL	Terminale	S, STI, STL
Enseignement de base	Français Maths Physique LV 1 LV 2 Histoire -Géographie EPS	612 H / an (17 H / sem)	Maths Physique Philosophie LV 1 LV2 EPS	540 H / an (15 H / sem)
Enseignement de spécialité	SVT SI Ens.de Spécialité	360 H / an (10 H / sem)	Ens. de spécialité	432 H / an (12 H / sem)
Enseignement différencié	TPE Autoformation Approfondissement ou appui disciplinaire	216 H / an (6 H / sem)	TPE Autoformation Approfondissement ou appui disciplinaire	216 H / an (6H / sem)
		72 H / an (2 H / sem)		72 H / an (2 H / sem)
Option				

L'horaire annuel est calculé sur la base de 36 semaines effectives

I.3 TROISIEME OBJECTIF ASSURER UNE REELLE FLUIDITE DES PARCOURS SCOLAIRES

L'adéquation entre les projets des élèves, leurs compétences et les parcours de formation auxquels ils accèdent suppose tout à la fois des réponses adaptées à des groupes d'élèves et des solutions individualisées pour certains d'entre eux.

Adapter des réponses à des groupes d'élèves signifie mettre en place des dispositifs passerelles à différents niveaux pour ne pas perdre les acquis engrangés tout en pouvant soit changer d'orientation, soit compléter une formation.

- En première, des dispositifs de soutien peuvent être installés dans une discipline dont les préalables n'ont pas été acquis lors d'un itinéraire de détermination de seconde
- Des diplômes peuvent être obtenus en un an (BEP en un an après une seconde générale, CAP ou BAC PRO en un an)
- Des dispositifs de mise à niveau peuvent être construits pour les bacheliers professionnels qui s'orientent vers les BTS et dont on sait que les résultats sont très positifs notamment dans les sciences industrielles.
- Les premières d'adaptation s'inscrivent dans ce cadre et doivent être promues pour faciliter cette souplesse des parcours.
- Des réponses individualisées peuvent également être articulées sur la base d'un positionnement de chaque élève. Un parcours personnalisé est ainsi construit. Ces processus, existants, doivent s'étendre au sein de l'ensemble des voies de formation.
- La souplesse des parcours qui doit s'inscrire au cœur de tout projet scolaire des élèves se construit en étant particulièrement vigilant sur deux points essentiels :

A. Prendre en compte la fragilité des 16 – 18 ans

Une attention toute particulière doit être portée à la tranche d'âge des 16-18 ans. Les élèves ont en effet des motivations, un goût de l'effort et du travail personnel différent de ceux des générations antérieures, voire même pour certains une inappétence relative pour les études longues. Ils rejettent le moule du lycée traditionnel assimilé à un carcan. Dans cet espace de deux années entre la fin de la scolarité obligatoire et la majorité civique, des attentes contradictoires s'expriment chez les jeunes qui exigent parfois des réponses singulières.

Plutôt que d'avoir recours au redoublement de la seconde (11,4 % en 1975, 15,9 % en 2001) un crédit d'une année pourrait être accordé aux élèves pour leur permettre de mieux définir leur projet d'orientation et pour faciliter la réalisation d'un projet positif. L'équivalent du niveau seconde permettrait une mise à niveau sur des contenus disciplinaires mal maîtrisés (repérés lors de l'évaluation du Brevet d'Etudes Fondamentales) et proposerait en l'initiant ou en l'amplifiant, un parcours en alternance (suite éventuelle d'une troisième à projet pré-professionnel).

Les organisations pédagogiques liées à un parcours en alternance pourraient ainsi permettre de travailler la motivation des élèves dans cette période 16 – 18 ans où le rejet de l'école et l'intérêt pour une vie active

sont parfois difficiles à prendre en compte dans un lycée traditionnel. Les stratégies pédagogiques inhérentes à l'alternance – approche inductive et articulation efficace entre le monde de l'entreprise et celui de la formation – pourraient également aider l'élève à percevoir le sens et la nécessité des apprentissages fondamentaux. Cette complémentarité possible, renforcée entre une formation « traditionnelle » à temps plein pour les élèves les plus nombreux et une formation qui s'appuie sur les aller et retour entre école et entreprise pour les jeunes dont l'appétence est moindre permettrait de lutter contre l'abandon et l'échec scolaire.

Ce dispositif propose d'instaurer une procédure de substitution au doublement. Celle-ci ferait l'objet d'une réflexion négociée avec l'élève et la famille aboutissant à un contrat dans lequel seraient également précisés des éléments relatifs au comportement attendu des élèves. En ce sens, on peut parler d'un accompagnement à la formation citoyenne sur la période 16-18 ans. Ce dispositif est conçu selon une logique d'aide et de responsabilisation qui vise à offrir aux élèves la possibilité de devenir acteurs de leur parcours de formation et de les responsabiliser dans leur choix à l'orientation en sortant d'une logique de « bachotage » et de tension au regard des perspectives d'insertion.

D'autres solutions pourraient également répondre à cette recherche de souplesse et parfois de re-motivation. Offrir la possibilité aux jeunes d'effectuer un séjour long à l'étranger rejoint ces préoccupations. La classe de seconde, sans la contrainte forte des examens, est sans doute la meilleure période pour organiser durant trois à quatre mois ce temps de rupture et d'enrichissement.

Cette souplesse des parcours scolaires suppose que les lycées soient conçus comme de véritables pôles de développement local offrant à tous ceux qui le souhaitent toutes les chances de réussite et d'insertion. Le lycée est ainsi construit comme une « école de toutes les chances » accueillant non seulement des élèves sous tout statut, voie scolaire ou apprentissage, mais également des jeunes en formation initiale et des adultes en formation continue. Le lycée devient un véritable carrefour des intelligences, carrefour des publics, carrefour des compétences.

Publics différents, statuts différents sont tendus vers le même objectif : rendre possible l'individualisation des parcours pour conduire le plus grand nombre vers le niveau IV.

PROPOSITION 14

Permettre aux élèves d'atteindre le niveau du baccalauréat suppose de n'en laisser aucun au bord de la route. Or, les années lycée sont des années de fragilité psychologique où l'adolescent cherche à construire son avenir par hésitations successives. Il faut donc permettre à ceux qui en ont les aptitudes de suivre un parcours classique en trois ans mais ne pas refuser aux autres un positionnement plus individualisé, fondé sur une pédagogie de l'alternance, du changement (par un séjour à l'étranger) ou un parcours en quatre ans, processus positif de substitution au redoublement. Le lycée doit être l'école de toutes les chances.

B. Tisser des liens avec la voie professionnelle

La fluidité des parcours s'exerce des voies générales vers les voies professionnelles mais doit également rendre possible une évolution de la voie professionnelle vers les voies générales et technologiques.

L'enseignement professionnel se caractérise par la préparation à des métiers, véritables sciences pratiques, qui requièrent un haut niveau de savoirs et de savoirs-faire. La voie professionnelle joue un rôle essentiel dans la progression de la proportion de bacheliers dans une génération puisqu'elle accueille aujourd'hui dans le secondaire de plus en plus de jeunes et diplôme chaque année la moitié d'une classe d'âge. Cette attractivité est notamment liée à la qualité propre de ses enseignements. Au sein de la voie professionnelle, comme des voies technologiques, les enseignants pratiquent une pédagogie active et inductive permettant aux élèves d'apprendre par eux-mêmes, privilégiant la transversalité des savoirs et le travail inter-disciplinaire. Ces modalités se sont progressivement développées du fait de la grande diversité des publics accueillis dans ces voies - diversité des âges, des origines, des parcours - qui a conduit les enseignants à développer des méthodes pédagogiques novatrices pour redonner goût d'apprendre et confiance. L'intégration accélérée des innovations technologiques exige également une adaptation constante des modalités d'enseignement et, dès lors, savoirs et savoirs-faire constituent les deux facettes de cet objectif premier qui vise à l'acquisition des qualifications menant aux diplômes.

L'attractivité des filières technologiques et professionnelles découle également des réussites d'insertion des élèves qui ont obtenu ces baccalauréats. Ce constat pose la question de la finalité respective des deux baccalauréats.

Les observations convergent pour affirmer, d'une part, que les bacheliers professionnels ont pour certains d'entre eux une réelle aptitude pour poursuivre leur formation en BTS. Cette aptitude, qui correspond à un droit et à des compétences acquises, répond par ailleurs à une demande sociale dont la pression semble forte. Affirmer cependant que tout bachelier professionnel a accès à l'enseignement supérieur risque d'entraîner une confusion dans la finalité des baccalauréats professionnels et technologiques alors même qu'un positionnement différencié mais clair de ces baccalauréats permettrait l'instauration de passerelles entre les différentes voies et d'un véritable maillage nécessaire à un bon fonctionnement de l'ensemble. Il s'agit donc là d'une question fondatrice dont découle toute l'architecture de notre système, puisqu'elle porte sur la transformation de la nature de la certification dans les diplômes professionnels. La délivrance d'un diplôme professionnel certifie que les compétences attendues au niveau considéré sont acquises dans une perspective d'insertion. Il s'agit donc ici d'une forme de reconnaissance de la qualification qui donne un indicateur - externe - pour l'insertion. Si l'obtention du diplôme professionnel permet la poursuite d'études de manière systématique, la certification joue alors un rôle différent et devient un indicateur interne de la performance scolaire. La transformation de la nature des diplômes professionnels (passage d'un signal externe d'accès à l'emploi à un indicateur interne d'une poursuite automatique d'études) peut avoir en retour des effets importants sur la nature même de la certification (passage de critères professionnels à des critères purement scolaires pour l'examen).

Une systématisation de ce processus pourrait entraîner des effets à terme strictement inverses à ceux recherchés. C'est le lien compétences/qualification/diplôme professionnel/insertion qui donne du sens aux enseignements de la voie professionnelle, qui rend les savoirs légitimés et finalement mieux reçus par les élèves. Une trop forte « re-scolarisation » des diplômes professionnels risquerait de remettre en cause la perception des enseignements par les élèves de LP et de les renvoyer à la perception des savoirs scolaires classiques, qu'ils ont pour la plupart d'entre eux rejetés. Si l'on part cependant du postulat que les différentes modalités d'acquisitions des savoirs et savoirs-faire n'entraînent pas une hiérarchie entre les personnes dont les compétences ont été ainsi fondées, il apparaît essentiel que les bacheliers professionnels puissent pour ceux d'entre eux qui en ont les compétences avoir un accès à l'enseignement supérieur.

Telle est d'ailleurs la situation qui s'est instaurée de fait et qui se traduit dans les difficultés des classes de première d'adaptation : insuffisance du recrutement, insatisfaction de certains élèves voire parfois retour à l'échec. Cette situation trouve plusieurs explications :

- Les élèves qui ont préparé avec succès un BEP ont retrouvé confiance grâce à la pédagogie pratiquée en lycée professionnel. A ce stade de leur cursus, ils préfèrent rester dans cette voie qui les a réconciliés avec l'école.
- L'obtention du bac professionnel – diplôme d'insertion – deux ans après le BEP est plus attractif qu'un retour vers la voie technologique qui paraît risqué.
- Les élèves ne trouvent pas toujours la première d'adaptation qu'ils souhaitent dans l'établissement où ils sont en formation et hésitent à changer à nouveau d'établissement.
- Les professeurs de lycée professionnel sont souvent soucieux de garder leurs meilleurs élèves de BEP en Bac Pro d'autant qu'ils connaissent les difficultés d'adaptation et de retour vers la voie technologique.

Le constat effectué aujourd'hui à propos de la situation des premières d'adaptation souligne toute l'importance qui s'attache à faciliter les choix d'orientation et les possibilités de réorientation des élèves. Il convient donc de faire de la seconde une vraie seconde de détermination en autorisant les changements d'orientation vers l'enseignement professionnel aux moments repérés, mais aussi en facilitant l'accès d'une seconde professionnelle vers une seconde technologique. Ouverte sur l'orientation et le droit à l'erreur, cette seconde permettrait en fin de premier trimestre de changer d'itinéraire de détermination. Elle permettrait aussi de rejoindre la voie technologique par le biais d'une vraie première d'adaptation ou la voie professionnelle par le biais d'une première Bac Pro.

Cette seconde de détermination comporterait, cela a été dit, un tronc commun, un TPO et des itinéraires de détermination qui pourraient être organisés par « filières » pour les voies professionnelles (ex : métiers du tertiaire, métiers de la mécanique, métiers du social ...). Ces propositions ne seraient pas sans conséquence sur les organisations des établissements et en particulier, la question des « plateaux techniques » serait à réétudier, en lien avec les conseils régionaux.

Faire du baccalauréat professionnel non seulement un diplôme d'insertion mais aussi un bagage donnant accès à l'enseignement supérieur pose la question du devenir du BEP, du CAP, et de la durée des études conduisant au baccalauréat.

Le CAP tel qu'il est actuellement reconstruit constitue le premier diplôme de qualification professionnelle. Il peut être proposé aux jeunes pour lesquels une formation courte en deux ans, visant l'insertion, apparaît comme la meilleure solution du moment. Des passerelles entre le CAP et la première bac pro permettraient à ceux qui ont retrouvé le goût des études de rejoindre la voie professionnelle de niveau IV.

Le BEP n'est plus réellement, sauf dans quelques secteurs, un diplôme d'insertion et sa vocation de propédeutique au baccalauréat est de plus en plus affirmée d'autant que les cartes des formations ont pris acte de la nécessité de développer des poursuites d'études de niveau IV vers le bac pro.

Ce schéma s'inscrit dès lors dans une logique de bac pro en quatre ou en trois ans. La certification et la qualification qui résultent du baccalauréat professionnel justifient une progression pédagogique en quatre ans sur la base d'un enseignement modularisé. Mais, il est aussi essentiel de ne pas refuser d'examiner l'hypothèse d'un bac en trois ans. Les filières tertiaires et industrielles n'ont pas sur ce sujet les mêmes approches et les mêmes impératifs mais la question ne doit pas être occultée et l'expérimentation en cours d'un bac pro en trois ans après la troisième mérite d'être suivie avec attention.

On arriverait ainsi à une proposition proche de celle évoquée pour la voie générale :

- Troisième / Seconde pour affiner ses choix
- Première / Terminale pour préparer le Bac Pro ou le Bac Techno.
Les élèves les plus éloignés de ce parcours pourraient préparer un CAP en deux ans après la classe de troisième et rejoindre ensuite le bac pro

Les conséquences de cette évolution en termes d'insertion seraient de nature à clarifier les choses :

- Le niveau V conduirait à l'insertion
- Le niveau IV (Bac Pro) conduirait soit vers l'insertion soit vers une poursuite d'études

La finalité affirmée du bac pro qui autorise cependant les poursuites d'études, permet de construire des parcours de réussite pour le post-bac. Les bacheliers dont les compétences et le goût pour poursuivre des études supérieures seraient avérés pourraient voir leur réussite améliorée par la mise en place de dispositifs complémentaires : premières années aménagées pour mettre à niveau les bacheliers professionnels, possibilité pour ces derniers de préparer un baccalauréat technologique en un an en bénéficiant de dispenses d'épreuves adaptées, aménagement éventuel de la durée de la formation en passant de deux à trois ans.

La fluidité des parcours du secondaire au supérieur, entre les voies générales, technologiques ou professionnelles n'entraîne pas nécessairement de coûts supplémentaires puisqu'elle repose à la fois sur l'existence de passerelles fondées sur des dispositifs plus que sur des classes stricto sensu ainsi que sur un étalement du temps offert à l'élève moins coûteux psychologiquement et socialement qu'un échec.

PROPOSITION 15

Faire des lycées un lieu d'inclusion et non d'exclusion, y accueillir tous les élèves suppose de fluidifier les parcours, d'installer des passerelles non seulement des voies technologiques et générales vers les voies professionnelles mais aussi des voies professionnelles vers les voies technologiques ou générales. Doivent ainsi être développés ou rendues possible les BEP, CAP ou baccalauréats professionnels en un an, le changement d'itinéraire de détermination en seconde, le passage d'une seconde professionnelle vers une première d'adaptation aménagée, des dispositifs de mise à niveau vers un BTS, les passerelles du baccalauréat professionnel vers les BTS (en dispositifs ou en structures). L'expérimentation actuellement conduite d'un bac professionnel post-troisième en trois ans méritera d'être suivie avec attention. L'accès des bacheliers professionnels aux études post-bac ne doit toutefois pas conduire à transformer la nature de la certification qui, au sein des diplômes professionnels, fonde leur singularité et leur légitimité.

DEUXIEME PARTIE

DEUX MODALITES POUR REpondre A L' EXIGENCE D'EGALITE DES CHANCES

II.1 REPENSER LE CONTENU, LES MODALITES ET L'EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

Qu'elles émanent des enseignants du supérieur, qu'elles proviennent de leurs employeurs ou de la société en général, les attentes concernant les élèves à l'issue du lycée ont aujourd'hui évolué.

Ces attentes se sont pendant longtemps traduites dans les exigences du baccalauréat. Le baccalauréat occupe une place centrale dans le système éducatif français, puisqu'il offre, dans les représentations citoyennes, les caractéristiques de ce que doit être un examen républicain. En ce sens, il modélise l'ensemble des études secondaires et des comportements d'orientation qui souvent en découlent. Le baccalauréat reflète ou révèle l'identité culturelle des enseignants, en ce qu'il établit des normes culturelles de reconnaissance porteuses d'une culture dominante ou du moins d'une culture portant sur des savoirs traditionnels, de type savant, tels que les véhicule ou les véhiculait l'Université et tels qu'ils étaient reproduits consciemment ou non par les enseignants notamment de la voie générale. Aujourd'hui, tous les entretiens conduits avec des universitaires le montrent, ce ne sont plus des savoirs très spécifiques qui sont nécessairement attendus par les enseignants du post-bac ou par les employeurs mais ce sont des compétences, des aptitudes.

Ces compétences ou aptitudes caractérisent d'ores et déjà le baccalauréat professionnel. Les épreuves de ce dernier portent en effet sur un référentiel de certification qui inclut les enseignements de l'ensemble du cycle du baccalauréat professionnel, sur les deux années. C'est une commission professionnelle consultative qui élabore les programmes des baccalauréats professionnels alors que ceux des baccalauréats généraux et technologiques sont élaborés par le conseil national des programmes dont font désormais partie, par le biais des groupes d'experts, de nombreux universitaires. Le baccalauréat professionnel requiert ainsi la possession de compétences attendues pour exercer un métier précis, à un niveau de qualification dont les références sont issues des pratiques professionnelles.

De plus en plus, ce sont également des compétences qui sont attendues pour les titulaires du baccalauréat général. En effet, parmi tous les éléments d'un programme d'enseignement, peu vont rester définitivement ancrés dans les mémoires, beaucoup sont au contraire oubliés quelques jours après les examens, et des pans complets de disciplines disparaissent totalement de la mémoire des élèves.

- Des universitaires littéraires estiment ainsi que pour les études de lettres, les compétences attendues sont les suivantes : lire et accéder aux connaissances par l'écrit, relier entre elles des connaissances de divers ordres, de diverses civilisations, être capable de formaliser à l'écrit et à l'oral des connaissances acquises, maîtriser le code linguistique et le raisonnement.
- Un juriste n'hésite pas à dire que l'université attend de l'étudiant qu'il sache référer ce qui est appris à l'université à des connaissances de culture générale déjà existantes, qu'il sache raisonner et qu'il sache exprimer par écrit ce raisonnement. Ce sont donc moins des connaissances techniques que des compétences d'ordre plus général qui sont souhaitées.

Cette modification des attentes pose la question du contenu des disciplines ; elle soulève également celles, centrales, des modes de transmission des savoirs et de l'évaluation au baccalauréat.

A. Le contenu des disciplines

Les disciplines sont référées à l'organisation des savoirs selon certains programmes. Ce sont donc des branches spécifiques de la connaissance qui sont analysées et organisées. Ces disciplines sont perçues comme le fondement de base de notre système éducatif et il ne saurait être question, aujourd'hui encore, de travailler hors des champs disciplinaires.

Toutefois le contenu des disciplines et leur place doivent sans doute être repensés. Certains le contestent affirmant que les difficultés actuelles proviennent exclusivement d'une vision réductrice du travail des élèves en classe, d'une vision négative des pratiques enseignantes, d'un principe dogmatique d'allègement important de l'horaire élève et de la mise en place de dispositifs visant à aider les élèves à moyens constants en réduisant les horaires disciplinaires. En réalité, les disciplines sont entrées, selon l'expression d'Alain Boissinot, dans "l'ère du soupçon". Les tenants d'une conception rigide des disciplines se battent à la fois verticalement pour disposer d'un cursus complet de la maternelle au lycée alors même que des évolutions récentes ne le justifient plus (les langues vivantes) et horizontalement pour disposer de l'horaire hebdomadaire le plus important sanctionné par un coefficient élevé à l'examen. Développer ainsi une pratique inflationniste des disciplines ne peut en aucun cas résoudre la question des compétences attendues et répondre aux demandes actuelles des lycéens.

En effet, le problème des contenus d'enseignement n'est jamais traité en tant que tel et la rigidité avec laquelle on perçoit la réflexion sur les disciplines conduit à une incompréhension de la part des élèves et à une perte de sens des enseignements conçus comme empilement de connaissances. Il faut aujourd'hui redéfinir les savoirs à enseigner compte tenu des évolutions de la science et des transformations du public scolaire ; il faut apprendre à articuler et non pas juxtaposer les disciplines et il faut désormais définir des compétences à acquérir qui correspondent réellement aux différents programmes, ce vers quoi tendent les nouveaux programmes du lycée. C'est dans une conception réellement vivante et évolutive des disciplines que l'on pourra répondre aux attentes actuelles des jeunes.

Les disciplines doivent en réalité redéfinir sans cesse leurs objets et leurs contenus, remettre en cause leur frontière pour s'adapter aux évolutions contemporaines. A défaut, le système éducatif français continuera à élaborer des stratégies d'empilement et de stratification des savoirs qui contribuent, sans aucun doute, aux difficultés actuelles (l'exemple du français est particulièrement révélateur). C'est à partir d'une redéfinition sans faille du contenu même des disciplines, qu'il s'agisse de l'économie, de l'histoire, du français, des mathématiques, que celles-ci s'adapteront aux exigences nouvelles et permettront la création de ponts, de passerelles avec les autres disciplines.

C'est en travaillant sur les frontières des disciplines et des programmes qui en découlent que l'on pourra distinguer ce qui est prioritaire de ce qui est secondaire, que l'on définira des objectifs pédagogiques précis en

adéquation avec les compétences à acquérir par les élèves et que pourront être établies des relations et complémentarité interdisciplinaires fortes.

PROPOSITION 16

Les disciplines, dans leur conception actuelle, sont entrées dans « l'ère du soupçon » au regard des attentes des élèves, des enseignants du supérieur, des employeurs. Elles doivent évoluer vers une conception vivante, en adéquation avec les compétences attendues, cesser de fonctionner en stratification de savoirs, accepter sans cesse de remettre en cause leurs frontières, s'adapter également à l'échelonnement dans le temps des enseignements (cf les langues vivantes).

B. Les modalités des enseignements au lycée

L'exercice consistant à repenser les modalités des enseignements au lycée, en en prolongeant certains aspects innovants récemment mis en place, consiste à partir prioritairement d'une réflexion globale sur le temps de travail des élèves. Articulé à une réflexion sur le mode de transmission des savoirs, il débouche nécessairement sur des modalités nouvelles de mise en œuvre des enseignements au lycée.

B . 1 Le temps de travail des élèves

Un récent rapport de l'Inspection Générale consacré à l'emploi du temps des élèves au lycée (novembre 2001) indique que «les réformes n'ont pas été mises en œuvre comme relevant d'une autre manière de se saisir du temps scolaire mais comme une aggravation de la complexité existante ; c'est ainsi qu'elles ont été comprises dans les établissements» alors même «qu'une autre stratégie plus radicale peut-être mais sûrement plus efficace aurait cherché à transformer les disciplines et leur temps traditionnel de l'intérieur et non à leur périphérie».

Il est vrai que l'empilement des réformes et les ajouts successifs apparaissent comme autant d'actes de sédimentation et donnent peu de prise à une réflexion globale sur le temps scolaire. Les établissements sont donc peu préparés à concevoir de manière globale et inventive le temps des élèves au lycée. C'est un temps qui ne doit pas nécessairement être consacré de manière exclusive à l'enseignement mais conçu aussi comme un temps de vie, d'autonomie et de préparation à la vie professionnelle et sociale.

Cette absence de réflexion sur le temps scolaire est également liée à la conception actuelle des cartes de formations et des disciplines qui consistent à permettre à tout élève l'accès à la plus large palette des enseignements. La surabondance des options ne permet pas de répondre à de nouveaux enjeux et de construire une nouvelle approche du temps scolaire.

Pourtant cette nouvelle approche est demandée à la fois par une société de plus en plus encline à aller vers un temps de fin de semaine réservé à des activités personnelles, familiales ou de loisirs et à une semaine qui serait donc limitée à cinq jours "ouvrables" du lundi au vendredi. Même si cette conception heurte beaucoup nos principes pédagogiques il y a fort à parier

qu'elle tendra à s'imposer dans les années à venir surtout au regard du constat selon lequel le temps scolaire s'est toujours construit en fonction des besoins et des attentes sociales.

Les élèves sont également très demandeurs – et ils l'ont exprimé en 1999 lors de la consultation conduite par Philippe Merieu - d'une réforme du rythme scolaire. Cette évolution du temps scolaire devrait être conçue à la fois sur la base d'un temps maximal d'enseignement (autour d'une trentaine d'heures), dans le respect des rythmes chronobiologiques, selon une répartition plus intelligente de l'emploi du temps mais également à partir de modalités qui permettraient d'instaurer une véritable vie lycéenne.

Cette réforme suppose de profondes évolutions : tout d'abord, modifier le rythme du temps dans l'année pour mieux l'équilibrer et mettre fin aux traditionnels deux mois de vacances de juillet et d'août (cette évolution essentielle permettrait que les examens se déroulent plus tardivement et que l'année scolaire compte vraiment trente-six semaines) ; ensuite, alléger la semaine et repenser le rythme des cinq journées ; enfin, concevoir la journée autrement afin de construire des temps réellement différents fondés sur des modalités d'enseignement autres que celles des cours magistraux mais exigent cependant la présence obligatoire des élèves.

La situation actuelle de la durée annuelle du temps lycéen est certes, au plan théorique, de trente-six semaines de cours du 01/09 au 30/06.

En réalité, seules trente-et-une semaines sont effectives (du 10/09 au 31/05) voire trente semaines en prenant en considération l'allongement des vacances de Toussaint et les ponts du troisième trimestre, d'où une différence de 20 %. Il serait donc souhaitable que l'année scolaire soit réellement constituée de trente-six semaines du 03/09 au 01/07. Cela conduirait à la réduction des congés d'été, faisant écho à la demande des organisations lycéennes et à des périodes d'examens réorganisés.

Le découpage de l'année pourrait être organisé en 5 cycles:

- . 7 semaines jusqu'aux vacances de Toussaint
- . 7 semaines de Toussaint à Noël
- . 7 semaines de Noël aux vacances d'hiver
- . 7 semaines des vacances d'hiver aux vacances de printemps
- . 8 semaines des vacances de printemps aux vacances d'été (avec une coupure au pont de l'Ascension)

L'horaire hebdomadaire situé autour de 30 heures de cours donnerait un temps globalisé d'environ 1100 heures pour l'année.

Durée hebdomadaire	Sur 30 semaines	Sur 36 semaines
30 h	900 h	1 080 h
32 h	960 h	1 152 h
35 h	1 050 h	1 260 h

Sur le rythme hebdomadaire, il conviendrait d'afficher une politique volontariste en direction des EPLE en matière de construction de l'emploi du temps des élèves et, à ce titre, d'en renforcer le caractère pédagogique.

Deux paramètres essentiels devraient être pris en compte :

- Les caractéristique propres à chaque discipline avec la définition d'une durée optimale de séquence de cours la répartition dans la semaine ou dans le cycle
- Les différents types de séquence
 - . cours en classe entière
 - . auto-formation
 - . enseignement différencié
 - . TPE, IDD

Des recommandations pourraient être faites aux EPLE, portant sur la durée maximale d'une journée de cours, l'utilisation privilégiée de certaines plages horaires en fonction du type de séquence (en liaison avec les niveaux de vigilance)...

L'annualisation de l'horaire-élève pourrait ainsi être envisagée dans le respect de deux principes :

- Le principe d'égalité qui permet de jouer sur l'horaire-élève afin de renforcer ou de diminuer l'enseignement d'une discipline sur une partie de l'année scolaire, tous les élèves devant bénéficier de l'horaire annuel officiel
- Le principe de faisabilité qui suppose de ne pas provoquer de bouleversement dans l'organisation générale de l'emploi du temps d'une classe et tout particulièrement de l'horaire-professeur.

A titre d'exemple et sur la base des propositions horaires du cycle de détermination-orientation de seconde, l'utilisation horaire pourrait être la suivante des quelques disciplines :

- En Français l'horaire prévu est de 4 h + (0,5). Un élève pourrait bénéficier de 5 h sur 18 semaines, 4 h sur le reste de l'année peut-être en fonction d'une évaluation des besoins en début d'année.
- En Histoire-Géographie à partir de l'horaire officiel de 3 + (0,5). Un élève pourrait fonctionner sur 3 h ou 4 h sur le même système, en jouant sur l'addition des horaires des deux disciplines pour préserver l'équilibre hebdomadaire.
- En sciences, l'horaire officiel en SVT est de 0,5 + (1,5) qui pourrait pour tous les élèves devenir 1 + (1,5) sur une période donnée. En Sciences Physiques, 1,5 + (1,5h) pourrait passer à 1 + (1,5) ou 2 + (1,5) dans le cadre d'une approche globalisée de l'horaire hebdomadaire en sciences (5 h par semaine à tout moment). L'horaire-professeur varierait alors de plus ou moins 0,5 h.

Ces évolutions profondes et délicates à mettre en œuvre mériteraient d'être explorées plus avant car elles contribueraient à créer un autre climat de vie au sein du lycée, facteur fondamental de réussite scolaire.

PROPOSITION 17

Le temps de travail des élèves doit être repensé dans sa globalité pour correspondre aux exigences pédagogiques mais aussi à celles d'une société en grande mutation. Il faut envisager de modifier le temps de l'année scolaire dans son ensemble pour aboutir à trente-six semaines effectives, celui de la semaine ou du cycle, plus globalisé, et celui de la journée pour le rendre mieux adapté aux rythmes chronobiologiques de l'élève. La conception de l'emploi du temps pourrait être bâtie sur un horaire annuel oscillant pour l'élève entre 1100 et 1200 heures de présence obligatoire au lycée. Cette approche pourrait entraîner des évolutions en profondeur des pratiques pédagogiques.

B . 2 Le mode de transmission des savoirs

Les modes de transmission des savoirs, fondés sur des critères souvent obsolètes d'évaluation des élèves (toujours élaborée en termes de niveau et très rarement posée en termes d'objectifs et de compétences) et sur une pédagogie de l'abstraction, contribuent au tassement du passage des élèves en seconde générale et au déséquilibre filles-garçons, ces derniers éprouvant plus de difficultés et moins de maturité face à ces vecteurs d'analyse. Ils contribuent aussi à l'évitement de notre système.

Actuellement le mode de transmission est trop souvent fondé sur un modèle unique :

- Pédagogie frontale
- Savoirs abstraits
- Approche déductive

La mise en place d'une pédagogie différenciée, inductive et déductive, susceptible de réinvestissement de la part des élèves suppose de nombreux efforts et l'exploration de pistes nouvelles :

- Ne pas rompre en seconde avec la pédagogie utilisée en collège de construction autonome des savoirs par les itinéraires de découverte. L'introduction des itinéraires de détermination permettra d'affirmer le lien avec des pratiques pluridisciplinaires de construction du parcours de l'élève à l'œuvre en troisième et que l'on retrouvera sous d'autres formes avec les TPE et les PPCP
- Mettre en place une formation impérative des personnels à une diversification pédagogique
- Orienter les travaux du Conseil National des Programmes vers des réflexions et des propositions qui allègent le travail des enseignants

Un rapport d'experts présidé par Joseph LOSFELD sur "les nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation" montre que les pratiques d'enseignement en cours de développement témoignent d'une évolution des missions de l'enseignement secondaire, de la transmission culturelle

vers la formation de la personne dans sa globalité ; elles tendent à recentrer le fonctionnement du système éducatif, d'une part sur les élèves dans leur diversité, leurs modes d'apprentissage, leur personnalité, leurs acquis, leur projet personnel, et d'autre part sur l'établissement plutôt que sur la classe. Elles permettent de développer des démarches et des pédagogies de projet ainsi que de construction de savoirs et de compétences par les élèves eux-mêmes ; elles intègrent les enjeux de vie collective au sein de l'établissement tout en contribuant à l'apprentissage de la citoyenneté.

Il apparaît désormais certain que ces évolutions révèlent des tensions entre un système encore cloisonné et un système coopératif en devenir, qui cherche à croiser les compétences de tous ordres pour mieux prendre en compte les besoins des élèves et leurs demandes de sens et de repères. Les nouveaux modes de transmission des savoirs doivent « rendre les élèves aptes à utiliser les méthodes du travail intellectuel pour mener à bien leur travail scolaire (c'est le cas dans les TPE ou dans le traitement de l'information), à maîtriser leur parole pour qu'elle soit au service de relations constructives entre les personnes, à inscrire leur travail dans le cadre d'un projet collectif et à développer des comportements responsables vis-à-vis d'eux-mêmes ». L'ensemble de ces éléments doit nécessairement se construire autour de nouvelles modalités d'évaluation et autour d'une redéfinition du contenu des enseignements disciplinaires et transdisciplinaires.

Les modes de transmission des savoirs devraient être définis non pas en référence aux pratiques actuelles des séries générales mais en recherchant les acquisitions méthodologiques et les modes de pensée qui correspondent aux différentes compétences attendues et corrélées aux spécificités de chaque dominante de filière.

Les programmes devraient également évoluer pour éviter à la fois les répétitions entre les cycles, fastidieuses pour les élèves et qui accentuent leur lourdeur et surtout pour s'adapter aux exigences des évolutions des savoirs et des attentes.

En ce sens la demande permanente de compréhension du monde contemporain doit conduire à l'introduction dans les disciplines de pratiques ou de contenus donnant les clés de cette adaptation à la contemporanéité. Par ailleurs les modalités d'enseignement doivent évoluer vers des exercices moins scolaires de répétition ou de mémorisation pour aller davantage vers la construction expérimentale et la formulation d'hypothèses.

Les réflexions sur les contenus des enseignements et leur mode de transmission ne sont pas sans conséquence sur les évolutions proposées.

PROPOSITION 18

Les modes de transmission des savoirs doivent s'appuyer sur une approche moins abstraite et déductive, plus inductive et expérimentale, sur des pratiques et des productions pluridisciplinaires, sur la construction d'une méthodologie adaptée et sur une adéquation permanente à la contemporanéité.

B . 3 Les modalités de diversification des enseignements

De multiples modalités ont été expérimentées pour offrir aux élèves des pratiques pédagogiques différenciées dont on a pas toujours mesuré à quels objectifs précis elles devaient répondre. C'est la raison pour laquelle il semble utile de rassembler l'ensemble de ces architectures, de ces appuis et de ces pratiques autour de trois axes principaux :

1. La diversification des temps

Il est aujourd'hui indispensable de repenser le temps scolaire, de l'adapter aux logiques internes et structurantes des disciplines ou des autres modalités d'enseignement, et non pas à la régularité absolue du métronome scandé en séquences de cinquante-cinq minutes. Il est essentiel de travailler sur des temps scolaires qui soient rythmés de manière différenciée et qui contribuent à établir un nouvel équilibre entre des temps d'apprentissage collectif en classe (où la taille des groupes pourrait dépasser le chiffre fatidique de 35) et des temps d'apprentissage différencié en petits groupes ou en auto-formation qui correspondraient à des modalités horaires autres et à des effectifs plus restreints.

Les modalités d'enseignements en groupe à effectifs restreints existent certes déjà mais les enseignants de lycée n'y accèdent pas tous de manière identique. Si en lycée professionnel, 41,6% des heures sont effectuées devant des structures dont la taille est comprise entre 11 et 15 élèves, en lycée, 45% des heures d'enseignement sont concentrées dans des structures ayant un effectif d'élèves compris entre 26 et 35. Une note de la Direction de la Programmation et du Développement (01-25) démontre que 72,5% des enseignants ne dispensent jamais de cours devant des structures de 10 élèves ou moins, alors que 6,2% d'entre eux assurent plus de la moitié de leur service devant des structures de ce type. On est ainsi devant une situation assez paradoxale :

- en lycée d'enseignement général et technologique, entre 43 et 45% des heures sont délivrées en groupe (45% en bac pro ou en BEP)
- les deux tiers des enseignants ne dispensent cependant jamais de cours devant des structures inférieures à 10 élèves
- ces enseignements en groupes restreints n'ont pour l'heure pas fait évoluer profondément les pratiques pédagogiques.

Il faut donc agir sur des paramètres multiples pour aboutir à de réelles évolutions.

La diversification des temps scolaires est destinée à introduire de la souplesse ; elle suppose une annualisation des horaires et un travail collectif des enseignants très soutenu. Les difficultés de mise en œuvre sont certainement nombreuses, mais pas insurmontables. Les enseignements pourraient se dérouler sur cinq journées en réservant de préférence, mais non exclusivement, le matin pour le tronc commun. Des tranches horaires conséquentes et correctement placées dans la journée seraient réservées à l'ensemble des autres enseignements, y compris à l'EPS.

Cette diversification des temps suppose :

- d'une part la réintroduction au sein des disciplines porteuses de certains enseignements qui en ont été isolés. Ainsi l'éducation civique, juridique et sociale doit être prise en charge de manière

transversale au sein des disciplines d'histoire, de philosophie, de sciences économiques et sociales ou de droit, qui doivent la faire vivre en développant les compétences d'argumentation et de débat auxquelles cet enseignement veut conduire

- d'autre part une conception évolutive de l'enseignement des disciplines selon le niveau de compétence des élèves. L'enseignement des langues par exemple devrait être totalement repensé lorsque les élèves qui auront commencé l'acquisition d'une première langue vivante dès la grande section de maternelle, atteindront le lycée. Sera-t-il alors réellement utile pour ces élèves-là de maintenir au lycée trois heures par semaine d'enseignement de cette langue ? Ne vaudrait-il pas mieux admettre que les élèves disposent pour cette langue d'un crédit annuel de 30 heures qu'ils utiliseront de manière diversifiée sur les conseils d'un enseignant après une évaluation de leur niveau de compétence. L'intérêt bien compris des élèves n'est pas ici de maintenir un horaire figé mais au contraire de conserver et d'enrichir les acquis des élèves après dix années d'enseignement d'une langue.

En revanche, les modalités d'acquisition de la deuxième ou de la troisième langue vivante pourront être plus structurées autour de temps d'enseignement différenciés, définis dans le cadre d'un volume annuel de 108 heures pour la langue apprise dès la sixième quelles que soient les filières, ainsi que pour le choix d'une troisième langue. L'importance du volume horaire consacré à la langue étudiée doit être fonction de l'ancienneté de l'apprentissage mais corrélé également au niveau de compétence acquis dans la langue ce qui implique que soit prolongée l'expérimentation actuellement en cours de constitution de groupes de langue selon le niveau de compétence de l'élève.

Considérant qu'il y a un temps pour apprendre et un temps pour mettre en œuvre ces apprentissages, les temps différenciés offerts aux élèves pourraient s'articuler comme suit :

- Des temps collectifs à hauteur de 3 ou 4 heures par semaine dans des groupes de 12 élèves maximum. Ces temps seraient centrés sur une exigence de production de la part des élèves où les savoir-faire seraient sollicités et permettraient la mise en œuvre de compétences acquises ou la détection de celles qui restent à acquérir. Dans ce cadre, les classes seraient brassées, ce qui supposerait un travail concerté des équipes disciplinaires. Les élèves, suivant leur niveau de compétences, pourraient, soit aller plus loin dans le travail de la discipline, soit au contraire recevoir un appui complémentaire pour une production mal maîtrisée.
- Des temps individualisés seraient prévus autour d'un même crédit horaire de 3 ou 4 heures.

Autrement dit, si l'on considère que le tronc commun et les enseignements de spécialité constituent un bloc d'environ 24 heures, et les enseignements différenciés sont constitués d'un bloc horaire de 8 heures (TPE : 2 heures, approfondissement ou appui disciplinaire : 3 heures ; personne-ressource et auto-formation : 3 heures) la présence des élèves au lycée serait organisée sur la base d'une trentaine d'heures obligatoires. Cet horaire devrait également permettre à l'élève de rester davantage au lycée si une

véritable vie lycéenne s'y développait autour d'activités culturelles, sportives ou autres.

2. L'individualisation et l'autonomie du travail

La diversification du temps conduit nécessairement pour partie à une individualisation du temps de travail par le biais du tutorat, de personnes ressources ou d'auto-formation. Il s'agit ici d'une forme d'aide individualisée qui peut concerner tous les élèves selon leur niveau et leur donne la possibilité de diversifier et d'améliorer leurs compétences. Le travail en auto-formation, placé sous la responsabilité pédagogique des enseignants répondrait à des besoins repérés chez les élèves par les enseignants ou par les élèves eux-mêmes. Il permettrait un travail en CDI, dans les laboratoires de langue, dans les ateliers.

L'autonomie du travail passe également par une maîtrise accentuée de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication conçues tant comme dispositif de remédiation - dans la mesure où la diversité et l'innovation des modalités d'enseignement dans ce cadre sont extrêmes - que comme source de progrès acquis selon un rythme propre. L'utilisation des nouvelles technologies ne remplacera pas l'enseignant mais favorisera en revanche un enseignement beaucoup plus personnalisé obligeant à l'interactivité en appui ou en développement d'un certain nombre de compétences.

PROPOSITION 19

Au-delà des cours magistraux en grands groupes, la diversification des enseignements doit s'imposer. Ces temps diversifiés s'organisent comme suit :

- **un temps d'auto-formation (atelier, laboratoire de langues, CDI) pour prolonger un apprentissage ou bénéficier d'une aide individualisée**
- **un temps de production en petits groupes pour mettre en œuvre des compétences acquises ou détecter celles qui restent à acquérir**

Ces enseignements diversifiés, pour avoir du sens, doivent représenter une part importante dans l'emploi du temps, entre 220 heures et 300 heures par an (6 heures et 10 heures par semaine, TPE ou PPCP compris).

3. L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est au cœur même des évolutions conduites dans notre système éducatif. Cette interdisciplinarité puise sa force dans l'ancrage disciplinaire. Il s'agit bien ici d'une confrontation entre des disciplines aux

constructions intellectuelles et méthodologiques spécifiées, devenues porteuses de sens, de passerelles.

Cette interdisciplinarité, traduite dans les TPE et dans les PPCP, ne s'applique nécessairement que lorsque les élèves ont stabilisé leur choix d'orientation et se trouvent en phase d'approfondissement d'un parcours. Elle trouve donc logiquement sa place en première et en terminale.

L'articulation avec le cycle supérieur conduit également à positionner les TPE dans le cursus des élèves en première et en terminale car les démarches mises en œuvre préparent naturellement les élèves à des modalités de travail auxquelles ils seront confrontés dans l'enseignement supérieur. C'est en cela qu'ils n'ont pas leur place en seconde, classe qui relève davantage de la transition collège/lycée et qui suppose une réflexion sur l'orientation-détermination en y associant les équipes éducatives.

Les TPE doivent conduire les enseignants d'une même discipline à travailler entre eux puis à échanger avec les autres équipes disciplinaires. En ce sens, s'ils permettent aux élèves d'acquérir de nouvelles compétences, ils facilitent également l'émergence progressive d'un travail disciplinaire commun et d'un travail interdisciplinaire collectif.

Les TPE devront être introduits de manière obligatoire dès la rentrée 2002 en première et en terminale dans les filières générales. Dans les filières technologiques, ils devraient aussi être rendus obligatoires dès 2003 en première, en 2004 en terminale à condition de revoir les grilles horaires et peut-être d'envisager une production adaptée sous forme d'un projet technologique encadré plus conforme aux finalités spécifiques de ces voies.

L'évaluation actuellement expérimentée risque par sa complexité de paralyser le développement de cette modalité d'enseignement qui se déroule à la satisfaction globale des élèves qui y ont trouvé un espace d'autonomie et d'initiative. Les productions réalisées par les élèves ont nécessité de leur part un investissement très important avec une qualité très remarquée par les jurys qui n'ont cependant eu que peu de temps à y consacrer. La frustration engendrée par les modalités d'examens a été à la hauteur de la lourdeur et de la complexité de l'organisation de l'épreuve. Il faut donc dans ce cadre admettre, comme ce sera développé plus loin, la mise en œuvre d'un contrôle en cours de formation, réalisé par les équipes de l'établissement où est inscrit l'élève. C'est la seule manière de faire vivre effectivement ce travail interdisciplinaire qui reçoit l'adhésion large des élèves et est susceptible de les motiver durablement.

PROPOSITION 20

Les TPE ou PPCP trouvent logiquement leur place au cœur même des pratiques pédagogiques différenciées. Permettant à l'élève d'affirmer son autonomie et de se préparer aux démarches exigées dans l'enseignement supérieur, de maîtriser avec plus d'aisance des notions pluridisciplinaires mises en situation, les TPE et PPCP rencontrent un véritable intérêt auprès des élèves. Il conviendrait donc de les rendre progressivement obligatoires dans les filières professionnelles, technologiques et générales mais d'en modifier les modalités d'évaluation pour éviter la frustration des élèves et la complexité ressentie par les enseignants. L'introduction d'un contrôle en cours de formation pourrait ici être envisagé.

C. L'évaluation au baccalauréat

Une réflexion relative à la réorganisation du lycée ne peut se concevoir sans une interrogation sur l'évaluation terminale.

Celle-ci doit être l'occasion d'introduire de nouvelles modalités d'évaluation portant sur les compétences des élèves et de nouvelles procédures résultant de trois observations :

- Les exigences du monde professionnel, quel qu'il soit, portent de plus en plus sur les compétences et sur les aptitudes des personnels recrutés. Au sein même du lycée, il est indispensable pour les enseignants, pour les élèves comme pour les familles de pouvoir disposer d'éléments d'information permettant d'aider au choix du parcours professionnel.
- Une des façons d'aborder la préparation aux études supérieures à l'université, au-delà de l'apprentissage de l'autonomie tient probablement aux systèmes d'évaluation et de certification en DEUG, aux antipodes de l'évaluation au lycée. Un rapprochement pourrait être recherché entre ces modalités d'évaluation, combinant les aspects « républicains » du baccalauréat (la même épreuve pour tout le monde, le même jour, à la même heure, etc...), les effets de mise sous tension par le baccalauréat de l'ensemble de l'année terminale et la recherche d'une responsabilisation accrue des lycéens.
- Les effets pervers du second groupe d'épreuves ne sont plus à souligner. En effet, comment ne pas s'étonner devant certaines épreuves à l'oral de contrôle qui tiennent plus du hasard que de l'évaluation raisonnée. L'épreuve de second groupe est le plus souvent directement issue d'un point ponctuel du programme sans aucune mise en situation. Les compétences évaluées ne sont ni de la même nature ni de la même ampleur. Dès lors, envisager la suppression de l'oral de contrôle est non seulement souhaitable mais aussi possible. En effet, une situation analogue a été vécue au niveau du BTS lors d'un changement de réglementation qui dans les années 1980 a supprimé les épreuves du deuxième groupe et a réuni l'ensemble de l'évaluation en un seul groupe d'épreuves. Le taux de réussite n'a pas baissé. Il a même progressé.

L'évaluation au baccalauréat pourrait en conséquence évoluer selon les axes suivants :

- les compétences continueraient à être évaluées dans les disciplines avec des épreuves communes en fin de première ou de terminale pour certains enseignements du tronc commun
- un contrôle en cours de formation (CCF) serait mis en place sur les années de première et de terminale suivant les enseignements.
Le CCF pourrait porter sur les nouvelles disciplines introduites dans le tronc commun en seconde et pour lesquelles un écrit ne se justifie pas nécessairement. Seraient ainsi concernés : des domaines spécifiques comme les compétences expérimentales dans le domaine scientifique, les langues vivantes, l'EPS, des enseignements nouveaux comme les TPE. La difficulté rencontrée à ce niveau par l'évaluation d'éléments transversaux ou communs à plusieurs disciplines peut être surmontée en fondant cette évaluation sur des exigences relevant d'éléments de culture générale et sur la capacité des élèves à questionner, à mettre en cause, à argumenter ou à poser une problématique

- le second groupe d'épreuves serait supprimé (avec mise en place d'un recours qui reste à définir)

En conséquence :

- le candidat serait responsabilisé tout au long de l'année ses compétences se trouvant progressivement évaluées
- la mise sous tension serait progressive et non plus limitée au bachotage que l'on connaît ;
- les modalités d'évaluation se rapprocheraient de celles en usage à l'université. En ce sens, le maintien d'évaluations par le biais d'épreuves terminales serait progressivement tempérée par l'instauration du CCF.
- Ces modalités d'évaluation seraient les mêmes pour tous les baccalauréats.

Cette adaptation de l'évaluation doit être clairement affichée dans ses attentes comme dans ses limites. On ne saurait en aucun cas accréditer l'idée qu'il s'agit là d'une remise en cause de l'institution du baccalauréat. Le baccalauréat demeure dans ses exigences terminales un élément déterminant pour l'accès aux études supérieures.

PROPOSITION 21

Le baccalauréat, symbole de l'examen républicain, établi par ses modalités d'obtention, des normes de reconnaissance, porteuses d'une culture dominante axée sur des savoirs savants de type traditionnels, tels que les véhiculait l'université. Pour aller vers une responsabilisation accrue des lycéens et introduire de nouvelles modalités d'évaluation qui retro-agiraient sur l'ensemble du système, trois modifications sont suggérées :

- **maintien des épreuves terminales pour certains enseignements du tronc commun**
- **contrôle en cours de formation (CCF) pour les disciplines expérimentales, technologiques, les TPE, les langues vivantes, l'EPS.**
- **suppression du second groupe d'épreuves**

Une évolution progressive de ces modalités vers un système élargi de CCF pourrait être envisagé après évaluation de la mise en œuvre progressive de ces modalités.

L'évaluation exercée lors du baccalauréat rétro-agit nécessairement sur les pratiques d'évaluation conduites tout au long de la scolarité lycéenne.

L'observation des documents produits par les enseignants et dont l'objectif est l'évaluation des élèves – qu'il s'agisse des évaluations qui jalonnent la formation ou des évaluations plus globales dont les conséquences sont importantes sur le devenir des jeunes – montre qu'il n'existe pas véritablement de réflexion sur cet aspect déterminant de la vie pédagogique.

Quant aux supports d'évaluation, la majorité d'entre eux sont écrits. Même si on constate un développement de l'évaluation orale, celle-ci, souvent empirique, reste l'apanage de disciplines spécifiques (les langues par exemple). Ces supports sont quasi exclusivement disciplinaires. Le langage référent est d'ailleurs signifiant : contrôle de math, examen blanc de physique ... Le support pluridisciplinaire constitue encore l'exception et les tentatives de construction de sujets d'examen de cette nature ont toujours échoué. Enfin, lorsqu'on analyse la nature même des

évaluations, on peut observer que les questions portent essentiellement sur des savoirs, des notions acquises et qu'elles se réfèrent peu à la résolution d'une situation-problème. La présentation même de l'évaluation ne renseigne ni sur les compétences évaluées ni sur les critères de l'évaluation.

Quant à la note, lorsqu'elle est portée sur un travail précis, la relation est évidente entre performance de l'élève et évaluation. Pour autant la note n'explique pas nécessairement comment elle a été portée (somme de points recueillis à des questions notées séparément, note établie par soustraction de points portant sur des manques ou des insuffisances, note globale par rapport à un « horizon d'attente »). Dans le cas précis des bulletins ou autres dossiers déterminants dans le parcours scolaire d'un élève, il est souvent extrêmement difficile de corréliser notes et performances. La note peut être le résultat d'une moyenne pour des travaux de nature différente (interrogations écrites – contrôles trimestriels – participation à l'oral ...), elle peut être aussi la note unique d'un travail trimestriel par exemple. Comment juger alors de progrès ? Comment comparer des résultats ? Comment éviter des jugements hâtifs ? Pour les formations professionnelles, axées sur la maîtrise des compétences définies par le référentiel, il serait souhaitable de passer d'une notation décimale à une notation en pourcentage des compétences acquises (l'élève obtient $x\%$ des compétences). Ce modèle, qui donne satisfaction dans les pays anglo-saxons, faciliterait le passage d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences et modifierait également le statut de l'erreur, ce qui correspond parfaitement à l'esprit de la conception et de la délivrance des diplômes professionnels.

Les appréciations prévues pour éclairer l'élève, les parents, les acteurs du système mêlent souvent des considérations très plurielles : jugement sur un comportement, une attitude scolaire, conseils pour des progrès futurs, aptitudes à suivre telle ou telle formation ... Les corpus sont souvent très stéréotypés (En progrès – Peut mieux faire – Trop d'absences – Ne travaille pas ...) et il est dans ce cas difficile pour l'élève de se sentir réellement pris en compte et pour le système scolaire d'ajuster tous les actes importants d'une scolarité : orientation, redoublement, choix d'une filière ...

Les travaux sur l'importance de l'évaluation, sur les typologies d'évaluation, sur les conséquences des évaluations ne manquent pas. Pour autant, ils semblent aujourd'hui ou méconnus d'une grande majorité des enseignants ou sans application concrète dans leur activité pédagogique.

Parmi les actions à privilégier, celle d'une réelle formation – à l'IUFM – sur la place de l'évaluation dans la pratique pédagogique, mérite d'être approfondie voire enclenchée de manière systématique dans le cadre du Plan Académique de Formations.

L'exploitation des évaluations, le programme d'actions pédagogiques qui doit être élaboré à la suite de leurs analyses sont des éléments nécessaires à l'évolution des pratiques pédagogiques. Cette démarche d'évaluation analysée dans son contexte, puis exploitée, doit être étendue à la politique pédagogique des établissements, et au-delà, à tous les éléments du fonctionnement et à tous les objectifs assignés aux lycées. Ces préoccupations sont d'ailleurs largement relevées dans le dernier avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Cet avis, fondé sur le rapport demandé à P. Dasté, propose plusieurs pistes ayant trait à l'évaluation des pratiques pédagogiques.

- Un article paru dans la revue « Politiques et management public » – de Lise Demailly souligne que « La dimension pédagogique a été systématiquement et consensuellement négligée dans les procédures

collectives de l'audit (...) les inspecteurs ne tiennent pas à ce que la pédagogie, les pratiques de classes deviennent, au même titre que le pilotage ou la communication, un objet partagé. » Si la déconcentration, conjuguée à la décentralisation, a permis une réelle identification des établissements dans leur environnement territorial, il reste aussi beaucoup à faire au plan de l'identification des politiques et des stratégies pédagogiques, de leur analyse et de leur lisibilité. Pour favoriser l'émergence de cette analyse-là, il faut développer les procédures d'audit d'établissement. Ces procédures d'audit doivent s'appuyer sur des indicateurs (dont beaucoup existent mais qui doivent tenir compte du niveau des élèves lorsqu'ils entrent dans un établissement et de leurs progrès au cours de leur scolarité) sur des données spécifiques propres à chaque établissement et à son environnement et sur des éléments de comparaison pour pouvoir se situer. Elles doivent surtout déboucher sur des actions élaborées par l'établissement et éventuellement contractualisées avec l'autorité académique.

PROPOSITION 22

Les évaluations des élèves sont souvent fondées sur un corpus stéréotypé qui ne renseigne ni sur les critères de l'évaluation ni sur les compétences évaluées. Un véritable travail d'exploitation des évaluations des compétences des élèves devrait conduire à de profondes évolutions des pratiques pédagogiques des enseignants. Ce travail, accompagné par les corps d'inspection doit aboutir à l'élaboration d'une véritable stratégie pédagogique de classe, d'établissement, ou de bassin réellement partagée. Cette réflexion sur l'utilisation des évaluations rejoint d'ailleurs celle, plus globale, des procédures d'audit des établissements qui ont pour objectif de faire évoluer les pratiques de pilotage tout autant que les pratiques pédagogiques.

- L'exploitation optimale des évaluations formatives et certificatives des élèves par les équipes pédagogiques et l'évolution progressive de l'évaluation au baccalauréat sont des éléments essentiels de l'évolution des pratiques pédagogiques. Toutefois l'évolution des représentations du métier d'enseignant et de l'ensemble du système éducatif ne se fera pas sans la mise en place d'une évaluation systématique des rénovations préconisées ni sans l'existence d'audits réguliers et partagés des établissements scolaires.
- Pour assurer un meilleur suivi des réformes et rénovations engagées, il faut suggérer à titre expérimental, sur quelques académies, un dispositif d'observation des lycées plus particulièrement en charge du suivi des adaptations pédagogiques engagées en prenant notamment appui sur les rapports et recommandations de l'inspection générale. Cet observatoire intégrerait des représentants universitaires, des corps d'inspection, des enseignants. Son rôle consultatif viserait à émettre des recommandations et pourrait être l'amorce de ce qui est en l'état actuel de la situation le plus difficile à faire évoluer, les représentations du métier d'enseignant, ses attentes, les adaptations pédagogiques, la difficulté des nouvelles pratiques, les conditions matérielles et organisationnelles indispensables. Ses résultats devraient obligatoirement être rendus publics.

En regard, une autre instance associant les représentants de ce premier observatoire mais élargi aux élus territoriaux et aux parents d'élèves aurait pour mission de faire des recommandations quant aux stratégies locales à mettre en œuvre.

Cette forme d'observation des résultats et du fonctionnement du système pourrait présenter plusieurs avantages :

- fournir des éléments d'analyse au CAEN et fixer à partir de là des priorités
- permettre que ces orientations puissent être reprises en compte par les conseils d'administration des établissements
- favoriser par ce biais l'évolution des « représentations » des équipes pédagogiques et de leurs pratiques
- amorcer une véritable « culture de l'évaluation » du système et des établissements

PROPOSITION 23

Pour un meilleur suivi des réformes engagées, un dispositif expérimental d'observation des lycées pourrait être mis en place. Composé d'universitaires, de corps d'inspection et d'enseignants, il pourrait émettre des recommandations et, ce faisant, faire évoluer les représentations et pratiques pédagogiques. Une autre instance, regroupant les élus et les parents d'élèves pourrait y être associée pour l'élaboration de stratégies locales spécifiques.

II. 2 ADAPTER LES MISSIONS DES PERSONNELS AUX EXIGENCES D'UNE ECOLE REPUBLICAINE

La mise en œuvre d'une réelle évolution du lycée suppose une réflexion sur le rôle de l'ensemble des acteurs : enseignants, personnels de direction, corps d'inspection et personnels d'éducation et d'orientation.

A. Les enseignants

Les enseignants doivent faire face à une évolution sans précédent de leur profession. Ils se trouvent en effet confrontés tout à la fois à une évolution des savoirs, à une révolution radicale des vecteurs de transmission des connaissances et de l'accès aux sources documentaires, à une mutation des publics. A ces évolutions, s'ajoute une contrainte supplémentaire, celle d'un renouvellement massif des équipes enseignantes dans les prochaines années. De plus, dans nombre de secteurs, défavorisés ou non, les problématiques éducatives auxquelles les professeurs doivent apporter des réponses sont radicalement nouvelles, au point de susciter une réflexion sur l'émergence de « nouveaux métiers » dans les domaines de la surveillance, de la médiation et de l'accompagnement. Ces éléments pointent des champs du métier d'enseignant sur lesquels des évolutions doivent impérativement intervenir.

Pour y parvenir il faudra déployer un dispositif vigoureux d'accompagnement pour les aider à traiter des problématiques sortant du champ classique des enseignements disciplinaires et universitaires. Des réflexions devront être engagées concrètement pour préciser les compétences attendues dans tel ou tel domaine. Il n'est en effet pas pensable de faire peser unilatéralement la contrainte de l'évolution du système sur une exigence d'adaptations effectuées individuellement par les personnels.

L'évolution des pratiques professionnelles des enseignants dont la capacité à prendre en charge tous les élèves qui leur sont confiés doit être soulignée, se heurte aujourd'hui aux contraintes suivantes :

- Une part importante de la population enseignante continue à fonctionner selon une logique de programmes déclinés en savoirs et donc en niveaux d'acquisition. Ces programmes font toujours la part belle à l'abstraction et à la méthode déductive.
- Un recours particulièrement fréquent à un enseignement très traditionnel de type magistral voire frontal qui exige des élèves une "docilité" et une capacité d'attention importante (qui semble en opposition avec les caractéristiques actuelles des adolescents qui zappent) ainsi qu'une capacité à prendre des notes (de manière quasi-instinctive) et donc à pouvoir sélectionner, trier des informations afin de distinguer l'essentiel de l'accessoire.
- Une difficulté croissante à conduire la classe, quand celle-ci n'est pas dédoublée. Le dédoublement, mesure pédagogique importante des réformes récentes, est trop souvent perçu comme un confort de

travail pour l'enseignant. Son existence n'est pas de nature à modifier sensiblement les pratiques pédagogiques. Il ne s'agit pas d'adapter la pédagogie au groupe mais simplement celui-ci à des pratiques déjà rodées.

- Une absence de réflexion pédagogique sur l'évaluation. Celle-ci se résume trop souvent à une notation qui n'identifie pas clairement les critères explicites de formation. L'élève se situe dans la "norme" mais sans pouvoir dire à quoi elle correspond. L'évaluation de l'acquisition des savoirs est calibrée sur le « niveau » (parfois fondé sur des critères obsolètes) et n'est que rarement posée en termes d'objectifs et de compétences.
- Une difficulté majeure à organiser, structurer le travail personnel des élèves liée au fait qu'au sortir du collège, bon nombre d'entre eux n'ont vraisemblablement pas acquis les méthodes et les habitudes requises. De plus en plus, les élèves assimilent le temps de travail au temps passé dans l'établissement. La question de la mobilisation des élèves dans cette dimension essentielle de leur scolarité semble plus que jamais d'actualité.
- Une difficulté à se saisir pleinement des réformes pédagogiques au lycée (aide individualisée en seconde, TPE, PPCP) liée à une insuffisante culture du texte officiel et à un manque fréquent d'accompagnement institutionnel, hors la période de lancement de l'action.
- Un cloisonnement persistant entre collège et lycée qui ne permet pas la prise en compte de ce que l'élève a réellement fait en amont ni de ce qu'il pourrait être amené à faire en aval car on ne connaît pas assez le fonctionnement et les enjeux du cycle qui précède ou qui suit.
- Une extrême difficulté à poser un pronostic sur les perspectives de réussite scolaire d'un élève. L'orientation de fin de seconde reste, par exemple, fondée sur l'analyse sommaire des résultats chiffrés des élèves au regard des représentations des bacs (le bac S étant la référence, le bac ES posé trop souvent comme alternative à S, ou STT à ES...) et des demandes des familles, elles-mêmes fonction de la structure pédagogique interne de l'établissement. L'appréciation de compétences n'apparaît presque jamais.
- Un accompagnement insuffisant des enseignants au sortir de la formation initiale alors que la construction d'une identité professionnelle s'opère au cours des deux ou trois premières années d'exercice à temps complet.
- Une formation continue qui relève, la plupart du temps, de l'initiative individuelle alors qu'elle devrait, dans une période de forte évolution des métiers de l'enseignement, devenir une obligation, un volet essentiel d'un projet d'établissement et d'une politique de bassin.

Les données chiffrées traduisent les conséquences de ces premiers constats :

- Un tassement relatif des passages en seconde depuis le milieu des années 90 (61,82% des effectifs de troisième passent en seconde générale en 1994 et 21,9% dans les filières professionnelles. Ces chiffres sont respectivement en 2000 de 61,26% et de 22,93%)
- Un déséquilibre net entre filles et garçons dans l'accès à la seconde. Ainsi un groupe conséquent d'élèves, principalement constitué de

garçons « moyens » éprouvant des difficultés face à l'abstraction en partie en raison d'un manque de maturité, au comportement moins « docile » globalement que celui des filles de même niveau scolaire, n'accède pas à la seconde.

- Des hésitations marquées quant aux choix d'orientation à effectuer. SMS (pour les filles) et STL sont les deux pistes retenues par les élèves qui envisagent la voie technologique au regard d'un projet personnel déjà précisé. Le choix d'une STT ou de STI est le plus souvent différé au terme de la seconde de détermination dans l'espoir d'un accès à la voie générale. L'affectation retenue in fine consiste dans un certain nombre de cas, en une position de repli en particulier pour STT.

PROPOSITION 24

Les enseignants éprouvent souvent des difficultés à s'adapter aux exigences multiples qui pèsent sur leur métier et aux nouveaux publics hétérogènes qui leur sont confiés. Un enseignement fondé sur l'abstraction et la méthode déductive, des exigences parfois décalées par rapport aux compétences acquises par les élèves, une difficulté à extrapoler les perspectives de réussite des jeunes et une insuffisante prise en compte de l'évaluation de leurs compétences peuvent mettre les professeurs en situation délicate. Le dédoublement apparaît alors comme un confort de travail sans pour autant déboucher sur une meilleure réussite des élèves. D'autres voies doivent être explorées.

Plusieurs pistes de réflexion semblent pouvoir être explorées pour porter remède à ces constats :

1) La formation des personnels enseignants

Le manque d'adaptation, de diversification des modalités de transmission des savoirs à un public hétérogène, tout comme la réduction de l'évaluation à l'acquisition des savoirs (standardisés et calibrés) traduisent en fait pour beaucoup une « crispation » sur le seul terrain connu face à une demande institutionnelle d'évolution qui déstabilise.

- ♦ Une réelle évolution pourrait être engagée dans le cadre de la formation initiale. Ceux qui entrent dans la profession semblent certes formés aux modalités de transmission des connaissances mais dans une approche « classique » et cette méconnaissance du terrain se traduit par un manque fréquent de fermeté dans la prise en main des classes, d'ouverture et d'adaptation dans la gestion du groupe, qui place nombre « d'entrants dans le métier » en difficulté. Ne peut-on pas concevoir un stage en responsabilité sur deux années, en modifiant le temps de service de ces personnels (variation de la quotité de service sur la base d'un volume global constant) afin de dégager lors de la deuxième année un temps réservé à l'échange avec un professeur confirmé ou à la poursuite de la formation centré sur un approfondissement de la démarche pédagogique ?

- ◆ Dans le cadre de la formation continuée, le recensement des besoins lors d'un entretien mené dans le cadre de la notation administrative pourrait conduire à la construction d'un plan de formation personnalisé. Il faudrait donc placer les demandes de stages en aval de ces moments de bilan. Sans une démarche plus impérative, le risque est grand de maintenir un certain immobilisme ou une inadéquation entre besoins et demandes de formation. Pour qu'il y ait adaptation, il faudrait que chacun intègre les caractéristiques d'un métier en mouvement constant impliquant des mises à niveau régulières : ce n'est pas le dispositif actuel, laissé à l'initiative de chacun qui peut dynamiser les pratiques existantes.
- ◆ La formation pourrait également favoriser la diversification des approches pédagogiques et le développement de compétences organisationnelles susceptibles de permettre à des élèves « moyens » de progresser sensiblement dans leur parcours collège et de se préparer efficacement à la poursuite d'études générales et technologiques.
Il conviendrait de :
 - développer un programme d'actions autour du thème de la méthodologie, lié à l'évolution de la recherche dans ce domaine afin de doter les enseignants de réelles connaissances et d'outils sur le sujet. La formation initiale et continuée pourrait intégrer utilement cette dimension ; les stages de formation des professeurs principaux organisés au niveau des bassins devraient également servir à une actualisation des savoirs et des savoir-faire sur ce thème.
 - ces données théoriques seraient concrètement mises en application dans le cadre de l'« enseignement différencié » inscrit à l'emploi du temps des élèves : ces moments de « travail différenciés » seraient l'occasion d'un réel accompagnement de l'élève, seul moyen pour donner à tous, les clefs du travail demandé afin d'aider au développement de l'autonomie requise. Le caractère impératif d'un texte sur la mission du professeur et sur celle du professeur principal pourrait aider à la concrétisation de cette proposition.
- ◆ Il ne faut enfin pas oublier que la formation des enseignants suppose de façon générale un lien avec l'université et le monde de la recherche. Ce lien est triplement essentiel :
 - pour attirer des jeunes vers la recherche. Il ne sera pas possible d'y arriver si on ne leur donne pas très tôt le goût, par des pratiques expérimentales fondées sur les processus de recherche, d'acquérir la méthodologie indispensable pour y parvenir. Le Plan de Rénovation pour l'Enseignement des Sciences et de la Technologie en porte témoignage. Son objectif est bien d'assurer chez les jeunes une démarche et un raisonnement qui leur ouvre potentiellement les clés d'accès à la recherche scientifique.
 - pour accompagner les enseignants dans l'élaboration de solutions satisfaisantes pour répondre aux nouvelles problématiques éducatives auxquelles ils sont confrontés
 - pour ne pas tenir le monde de la recherche éloigné de la formation des professeurs puisque c'est la recherche qui fonde les méthodes de production du savoir.

PROPOSITION 25

La formation initiale et continue doit être l'occasion d'aborder la diversification des méthodes pédagogiques, les acquisitions méthodologiques, l'évaluation des pratiques professionnelles, etc... Un certain degré d'individualisation mais aussi d'impérativité doit être attaché à la démarche de formation. Cette formation ne saurait par ailleurs en aucun cas être coupée de l'université et du monde de la recherche qui fonde les méthodes de production du savoir.

2) Le décloisonnement du système

Le pilotage de la mise en œuvre des réformes pédagogiques est relayé institutionnellement auprès des enseignants par les corps d'inspection, avec une entrée disciplinaire. L'organisation structurelle, est pour sa part plutôt relayée par les personnels de direction. C'est cette articulation entre les deux registres qu'il convient de conduire. Il faut donc instaurer des dispositifs qui limitent le cloisonnement entre les éléments du système qui concourent à son évolution et qui contribuent à développer la connaissance par les acteurs de la réalité globale de son fonctionnement.

Si l'on veut que les professeurs intègrent puis s'approprient les grandes orientations nationales, il conviendrait de développer, au sein des bassins ou des établissements, des temps de réflexion partagés sur les textes du degré concerné, mais aussi sur ceux touchant d'autres niveaux du système : ces moments permettraient d'appréhender une vision globale, au delà du seul champ disciplinaire.

Par ailleurs, la méconnaissance effective des contenus et des exigences des voies de formation (générale, technologique et professionnelle) du lycée est profonde et donne lieu au moment des bilans trimestriels et dans le processus d'orientation à des erreurs ou à une absence de diagnostic et de pronostic. Le dispositif de liaison troisième / seconde pourrait donc donner lieu, au sein des bassins, au développement d'une réelle formation des professeurs exerçant en collège. L'initiative locale devrait certainement être soutenue par un texte de cadrage incluant la participation à ce type de stage dans le « cahier des charges » du professeur de troisième.

Toujours au niveau du bassin, un fonctionnement en binômes de lycées et collèges, permettant le développement à titre temporaire (une année) et sur la base du volontariat (avec éventuellement une reconnaissance en terme de carrière) d'échange d'une partie du service (une classe) entre deux professeurs d'une même discipline pourrait être instauré. Ceci constituerait un levier réel dans l'élargissement des horizons respectifs et contribuerait certainement au décloisonnement actuel et à une « fluidification » d'ensemble.

3) La mission des enseignants

Pour répondre aux exigences de ce nouveau lycée, la mission des enseignants doit être infléchie en faveur d'actions nouvelles.

Selon le groupe d'experts "nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation", les compétences des enseignants devront porter désormais sur quatre champs :

- la direction d'études des élèves
- le pilotage de projets
- la mise en œuvre de démarches pluridisciplinaires
- la conduite d'épreuves pratiques professionnelles

L'ensemble de ces compétences exige bien entendu la maîtrise d'un haut niveau de connaissances des enjeux, des finalités et des contenus à enseigner dans les disciplines et de suivre également l'évolution scientifique de son domaine. Ces compétences supposent le développement soutenu d'actions de formation continue.

Jusqu'à présent, les réformes du lycée, parce qu'elles se situaient dans des contraintes similaires, ont toujours aggravé la complexité existante. L'une des manières de faire évoluer radicalement cette rigidité serait de remettre en cause la structure classique du temps scolaire tel qu'il fonctionne, organisé autour de l'enseignement des disciplines en tranches horaires de cinquante-cinq minutes.

Pour aller en ce sens, trois principes doivent être instaurés :

- l'annualisation du temps de service ou tout au moins l'instauration de crédits horaires globalisés sur un même cycle pourraient répondre à des exigences assouplies liées aux projets différenciés portés par les enseignants
- la différenciation des temps liée à l'évolution du rôle des enseignants. Déjà dans l'enquête conduite en 1990 par l'Inspection Générale sur 100 lycées, il était apparu que les lycéens sollicitaient avant toute chose la possibilité de parler avec des adultes. Les enseignements différenciés tels qu'ils sont prévus dans ce rapport répondent à cette demande d'individualisation des dispositifs et donc d'échanges singuliers. Cette dimension doit être intégrée au sein de la formation et du service des enseignants. Lorsqu'ils exercent leurs fonctions dans le cadre d'activités de « tutorat », d'« aide à l'orientation », de « méthodologie », les enseignants peuvent prendre en charge, de manière indifférenciée, tous les élèves, même ceux n'appartenant pas à leur classe. Deux heures au moins, au sein de leur service, devraient être consacrées à cet enseignement différencié. Enseigner et accompagner constitueraient ainsi les deux temps de cette nouvelle polyvalence des professeurs
- l'instauration d'un temps de concertation ponctuelle ciblée sur des projets transdisciplinaires favorisant le travail en équipe comme c'est déjà le cas pour les TPE ou les itinéraires de découvertes

PROPOSITION 26

Les missions des enseignants doivent être réécrites pour que soient clairement affirmées les nécessités, sur la base d'un haut niveau de compétences disciplinaires, de prendre en charge l'insertion des élèves au sein d'un système éducatif global, le pilotage de projets, la mise en œuvre de démarches pluridisciplinaires, une différenciation des temps d'enseignements. A cette fin l'aménagement du temps scolaire pourrait être conçu selon des crédits horaires globalisés sur un même cycle, deux heures de temps d'enseignement

différencié seraient intégrées au service des enseignants et des temps de concertation ponctuels pourraient leur être octroyés.

B. Les personnels de direction

La primauté des personnels de direction dans le pilotage politique et pédagogique de l'EPLÉ doit être confirmée. Cela suppose de leur part un travail d'analyse et de définition d'objectifs dans le cadre du diagnostic de l'établissement, du projet de l'établissement et l'explicitation des choix de politique pédagogique et des axes de progrès envisagés au sein d'un conseil pédagogique de l'établissement. Ce dispositif doit leur permettre de prendre toute leur place au sein de l'établissement et au-delà dans le cadre du bassin de formation. La réalisation d'un diagnostic de l'établissement permet au chef d'établissement de repérer les potentialités et les freins spécifiques au sein d'un environnement donné. La définition d'axes de progrès traduit, au niveau local, la politique nationale et académique et la précise en termes d'objectifs opérationnels. Ceux-ci se retrouvent dans la formulation du projet d'établissement et le suivi des actions d'accompagnement qui y sont liées.

Or, le projet d'établissement ne constitue pas nécessairement le levier opérationnel pour l'évolution des pratiques pédagogiques qu'il devrait être, d'une part du fait de la difficulté pour beaucoup d'enseignants d'en percevoir les enjeux, mais également de leur réticence à accepter le rôle pédagogique ainsi conféré au chef d'établissement.

La dimension pédagogique de la fonction de chef d'établissement, pourtant essentielle, demeure insuffisamment portée, reconnue et acceptée :

- L'impulsion et l'accompagnement dans la mise en œuvre des réformes doit être au cœur de son action (mise en place de temps de réflexion et de concertation ; constitution d'équipes, identification des relais...). Au delà de l'aspect technique des tâches administratives, la formation initiale des personnels de direction doit veiller à ce que les stagiaires pensent avant tout en pédagogues.
- Il importe également que la légitimité du pilotage pédagogique par le chef d'établissement soit soutenue par une affirmation institutionnelle, des signaux forts en direction de la communauté éducative. La pertinence de son regard pédagogique ne peut rester sans incidence : l'élaboration d'un plan personnalisé de formation des personnels enseignants intégré à un entretien d'évaluation, redéfini dans ses modalités et sa portée, est par exemple un des leviers de l'évolution du système. La présence d'un conseil pédagogique au sein des établissements en est un autre.
- Le pilotage politique et pédagogique passe également par une meilleure connaissance des structures et des enjeux sous-tendus par leurs évolutions respectives au sein du système. Les personnels de direction devraient être impliqués dans la réflexion sur les problématiques du système éducatif pour une meilleure mise en œuvre des mesures qu'elles induisent. Cette démarche est subordonnée au développement d'une formation continue,

incontournable et certainement revue dans ses contenus et ses modalités, qui pourrait par ailleurs se traduire par la validation d'une compétence.

- Le bassin d'éducation apparaît enfin comme un lieu favorable au prolongement de la construction d'une vision globale et complémentaire du système. A travers cette démarche, le chef d'établissement pourrait en particulier avoir les moyens de définir une politique d'orientation cohérente au sein de son établissement, d'offrir une réelle complémentarité de l'offre de formation et d'asseoir un pilotage des problématiques éducatives en réseau sur une zone géographique.

PROPOSITION 27

Les personnels de direction doivent voir affirmer leur rôle de premier pédagogue de l'établissement. Au-delà de l'élaboration du diagnostic et du projet d'établissement, il serait nécessaire qu'ils puissent piloter un conseil pédagogique et proposer aux enseignants, dans le cadre d'un entretien d'évaluation, un plan personnalisé de formation. Chefs d'établissements et corps d'inspection, en fonction de leur légitimité propre, doivent témoigner en une parole commune auprès des enseignants, de la cohérence du système dans sa double logique pédagogique et administrative.

C. Les personnels d'inspection

Ils jouent un rôle essentiel auprès des personnels enseignants puisque leur centre d'intérêt majeur est d'abord l'enseignement d'une discipline, même si leur contribution à la formation de l'élève est essentielle.

Le rôle d'accompagnement et de relais dans les innovations pédagogiques est actuellement très complexe à tenir pour les personnels d'inspection. Ils sont en effet sollicités sur de multiples chantiers administratifs et pédagogiques et ne parviennent plus à trouver leur place exacte. Sans doute devrait-on prendre conscience que l'Education nationale est sur-administrée mais sous-encadrée. L'administration centrale et les rectorats ont besoin de relais sur le terrain au plus près des établissements, les bassins constituant à n'en pas douter un maillage territorial pertinent. Mais les corps d'inspection à eux seuls ne peuvent être à la fois au plus près de l'évolution de leur discipline, au plus près des commandes académiques et au plus près du terrain pour accompagner les équipes. Il manque là manifestement un échelon d'encadrement, nécessairement ancré pédagogiquement mais porteur de la double logique administrative et pédagogique.

La territorialisation de l'action éducative et des problématiques qui la sous-tendent suppose en effet une évolution forte du travail des personnels d'inspection. Au regard des implications pédagogiques des mesures évoquées, il semble essentiel que les corps d'inspection interviennent auprès des personnels enseignants afin de les inciter et de les aider à intégrer l'esprit qui sous-tend ces évolutions et d'élaborer avec eux des

supports ou des outils de mise en œuvre. La légitimité de leur parole est de nature à faciliter l'adhésion des professeurs aux dispositifs et de convaincre de la pertinence des évolutions concernées.

C'est par une parole croisée, celle des corps d'inspection jointe à celle des chefs d'établissement que les évolutions ont le plus de chance d'être menées à leur terme. Ce discours conjoint constitue un gage majeur d'efficacité, contribuant à afficher clairement la cohérence et la complémentarité des rôles respectifs. Le cloisonnement actuel des domaines d'intervention entre Inspecteurs et personnels de Direction, dans l'esprit des personnels enseignants, est un frein conséquent dans la dynamisation du système. Cette mise en évidence de la concordance de vue et d'action entre corps d'inspection et chefs d'établissement pourrait être initiée par le biais d'un renforcement de temps communs dans la formation initiale de ces personnels qui leur donnerait une véritable culture commune.

A l'échelle des disciplines, la conception d'interventions conjointes d'inspecteurs spécialistes de champs différents autour de la concrétisation d'actions transversales (itinéraires de découverte par exemple) constitue indéniablement un levier tant dans l'aide « technique » apportée qu'à travers le « décloisonnement » qu'elle induit. La venue d'inspecteurs dans le cadre de réunions de bassin d'éducation par exemple permet la mise en place de temps de concertation constructifs autour des nouvelles orientations pédagogiques.

La nécessité de convaincre les personnels enseignants de l'obligation d'adapter leurs pratiques pédagogiques et de réfléchir sur l'évaluation confère un rôle déterminant aux corps d'inspection. La formation initiale et continue de ces personnels devrait être reconsidérée dans cette optique.

PROPOSITION 28

Au sein d'un système éducatif sur-administré mais sous-encadré, les corps d'inspection jouent un rôle aussi difficile qu'essentiel. Porteurs des évolutions disciplinaires, des commandes ministérielles et académiques et de la territorialisation de l'action éducative, ils accomplissent une mission clé d'appui « technique » mais aussi de décloisonnement du système. Pour démultiplier les effets de cette mission, il convient par tous les moyens d'améliorer l'encadrement de notre système, tout en renforçant les temps partagés de formation initiale entre les personnels d'encadrement pour conforter leur culture commune.

D. Les personnels d'éducation et d'orientation

Les personnels d'éducation ont un rôle essentiel à jouer au sein du lycée si l'on considère que l'établissement doit être un véritable lieu de vie pour les élèves. Dans l'approche constructive et progressive d'une échelle de

citoyenneté, dans l'appui à la vie des instances lycéennes, dans l'explicitation des règles de vie, leur tâche est fondamentale. Le statut des personnels de surveillance est en ce sens à modifier pour le faire évoluer vers un véritable appui pédagogique – ancré sur leur futur métier – ou éducatif qui conforte la vie scolaire.

Dans le domaine de l'orientation, le constat est le suivant :

- Les représentations des voies de formation sont encore hésitantes voire complètement réductrices et caduques chez une majorité de parents ; les différences sont très marquées entre les initiés, qui identifient les parcours et abordent la scolarité de leur enfant en termes de stratégie d'orientation et ceux qui se perdent dans le labyrinthe des formations offertes : la mosaïque n'est lisible que pour ceux qui ont les moyens de la distance requise pour une bonne lecture.
- Caractéristique de l'adolescent, la difficulté à se projeter, à envisager son devenir scolaire à moyen ou à plus long terme, est d'autant plus forte que la situation scolaire est fragile. Des attitudes de fuite dominant chez ces élèves : ils refusent d'entrer dans une logique de projet par la définition de centres d'intérêt et la confrontation de ceux-ci aux performances scolaires et repoussent aux derniers temps du cycle d'orientation, la formulation de vœux ; ils limitent parfois par dépit ou méconnaissance des possibilités offertes leurs ambitions ou au contraire adoptent une attitude d'obstination en maintenant des demandes irréalistes.
- Au delà de l'information, une politique « d'éducation à l'orientation » doit être développée en se donnant pour objectif préalable l'accès des élèves à une réelle compréhension des codes de l'évaluation menée ; il faudrait leur donner les moyens de lecture qui leur permettraient d'analyser leur situation (compétences et goûts) et de construire leur projet personnel sur des bases réalistes.
- Cette approche personnalisée de l'orientation doit également prévaloir pour les parents par une mise en relation de la présentation « classique » des voies de formations avec une aide à la compréhension du profil de leur enfant qui dépasse la seule notation du niveau d'acquisition des savoirs.

La mise en perspective du système d'enseignement, y compris supérieur, la connaissance au niveau local de la carte des formations et une vision plus globale des caractéristiques en termes d'attente et de parcours scolaires des élèves font des personnels d'orientation des conseillers techniques importants tant à l'échelle du bassin que dans les établissements. Les qualités requises nécessitent cependant une certaine stabilité dans le poste d'autant plus que la définition d'une politique d'orientation suppose une action dans la durée.

De plus, un temps de présence conséquent au sein de l'établissement permettrait une intégration plus large aux équipes et le développement d'actions de fond. Contribuer à la formation des professeurs principaux, mieux cerner les attentes et les exigences pédagogiques des différentes filières, participer par une approche complémentaire à la mise en place d'une évaluation précise et pertinente des élèves sont des actions qui

feraient des personnels d'orientation de réels partenaires dans la démarche d'éducation à l'orientation et dans le processus décisionnel.

PROPOSITION 29

La tâche des personnels d'éducation doit être centrée sur la construction d'un lycée, véritable lieu de vie pour les élèves ; celle des personnels d'orientation doit s'inscrire dans la grande ambition d'instaurer une véritable politique d'éducation à l'orientation. Temps de présence dans l'établissement et mise à jour permanente des approches multiformes de l'orientation sont des éléments indispensables à la réussite du système.

Les évolutions du système et donc des structures sont ralenties par la persistance de schémas « traditionnels » dans la représentation des cursus scolaires, par une méconnaissance ou un manque de lisibilité des contenus et des « profils » liés aux formations. Un certain immobilisme dans les pratiques pédagogiques et un conservatisme dans les modes d'évaluation constituent également un frein manifeste.

La réalisation des évolutions est subordonnée à une réflexion sur le rôle des acteurs et sur les nécessaires interactions à développer entre eux-ci : les propositions formulées mettent en exergue la nécessité de conjuguer, sur le terrain, approche commune et actions complémentaires.

CONCLUSION

Les propositions de ce rapport, qu'elles concernent les rythmes de travail des élèves, les modalités des enseignements, les adaptations de l'évaluation terminale, l'articulation inter cycles ont déjà pu être suggérées ici ou là par le passé. Ce constat conduit à s'interroger sur les raisons de ces attentes restées sans lendemain et à être attentifs autant à la méthode de mise en œuvre des propositions qu'à leurs objectifs. Les modalités adoptées auront au moins autant d'importance que les évolutions suggérées.

En effet, l'attention portée par nos concitoyens à la qualité des enseignements du lycée français, le niveau d'exigences des programmes, les qualités incontestables des professeurs qui les dispensent, le prestige du baccalauréat qui les sanctionne, contribuent à rendre très sensible un sujet aisément passionnel dans notre contexte national.

C'est la raison pour laquelle il convient en tout premier lieu de réaffirmer l'attachement à des programmes et à une évaluation nationale. L'un et l'autre sont les garants de l'égalité de traitement des élèves. En revanche, si les évolutions se construisent à partir d'un consensus minimal, l'interrogation doit porter sur la démarche à engager pour favoriser l'adhésion des enseignants, des personnels, des parents et des élèves.

A cet égard il conviendrait, en tout premier lieu, de privilégier une réflexion sur le temps de travail du lycéen. Cette question doit être au cœur de nos préoccupations et devrait faire l'objet d'un débat d'ordre général au cours de la prochaine année. Il convient, à partir de cette approche, de faire émerger un premier accord sur la nécessité d'alléger le temps de travail des lycéens et surtout de faire en sorte que celui ci puisse être conçu en abandonnant pour partie le schéma « taylorien » actuel. A l'heure de l'ARTT pour les adultes, du temps choisi, de l'exigence d'autonomie et d'une affirmation toujours plus grande de la liberté des individus, il est difficile de concevoir une organisation de la vie lycéenne qui soit aux antipodes de ces évolutions.

Dès la prochaine rentrée scolaire, au sein des classes de seconde - niveau d'enseignement déconnecté des enjeux de l'examen mais essentiel en ce qu'il constitue une phase d'intégration et d'adaptation pour des collégiens accédant au statut de lycéen et en ce qu'il dessine l'orientation des élèves - des dispositifs expérimentaux, anticipant les mesures proposées, pourraient être mis en place. Ainsi, pour trente-deux heures de présence effective au lycée, un tiers de ce temps environ devrait être consacré à la mise en œuvre des enseignements différenciés avec la possibilité d'annualiser ce capital horaire. Les équipes volontaires pour la prise en charge de ces enseignements seraient accompagnées par les corps d'inspection et par des formateurs.

La généralisation des propositions pour la classe de seconde n'interviendrait qu'à la rentrée 2003 laquelle verrait également l'extension d'une démarche identique pour le niveau de la classe de première.

Parallèlement, les groupes techniques disciplinaires seraient invités à proposer, dans le cadre horaire imparti aux grandes filières d'enseignement telles qu'elles sont redéfinies dans ce rapport, les exigences attendues dans chacune des disciplines constitutives de ces filières.

Expérimentation, évaluation et accompagnement des équipes dans les réformes à engager sont les étapes clés qui doivent scander tous les processus évolutifs avant leur généralisation. C'est à ces conditions que le système éducatif pourra s'adapter aux changements auxquels il est confronté.

PROPOSITION 30

Tout processus d'évolution du système éducatif doit s'opérer sur la base d'expérimentations, d'évaluation des nouveaux processus et d'accompagnement des équipes. Ces étapes doivent nécessairement précéder la généralisation des évolutions suggérées.

RAPPEL DES PROPOSITIONS

PROPOSITION 1

L'objectif qui consistait à conduire 80% d'une tranche d'âge au baccalauréat n'est pas atteint puisqu'à ce jour seulement 61,7% de jeunes d'une génération parvient à ce niveau de qualification. Après une croissance sans interruption depuis vingt-cinq ans, la rupture se produit à partir de la rentrée 1994. Plusieurs explications peuvent être esquissées pour, sans doute, se cumuler : l'une s'attache à un comportement éducatif des familles proche de leur comportement économique ; l'autre traduit l'impact de l'interférence des différentes politiques publiques. Cette inversion de tendance se traduit aujourd'hui par une baisse significative de l'ordre de 10% en cinq ans du taux d'accès immédiat des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur.

PROPOSITION 2

La diminution du taux d'accès à l'enseignement supérieur est également liée à l'orientation insatisfaisante choisie par les élèves au sein des lycées. La position hégémonique de la filière S, qui pourtant n'oriente que 67% de ses élèves vers un enseignement post-bac scientifique, et le déclin de la filière L caractérisent les voies générales. L'attractivité relative des filières STI, réservées principalement aux garçons, et celle plus réelle des filières STT, qui accueillent un grand nombre de filles, témoignent d'une orientation sexuée et mal équilibrée par rapport aux besoins en emplois. Les réformes qui depuis 1992 ont tenté de restaurer cet équilibre n'ont pas abouti.

PROPOSITION 3

Repenser les interfaces collège-lycée et lycée-supérieur comme des temps spécifiques dans la construction du parcours du jeune est un élément essentiel pour une ambition d'excellence portée par la lisibilité des choix.

PROPOSITION 4

Les classes de troisième et de seconde doivent être globalement conçues comme deux étapes d'un même cycle de détermination-orientation. Elles constituent un temps pour choisir et pour s'affirmer. Le cycle de détermination-orientation prend appui sur :

- un tronc commun destiné à donner à tous les élèves les fondements d'une culture commune de base
- des itinéraires de détermination, qui s'inspirent de la méthodologie des itinéraires de découvertes et précèdent les TPE. Le choix des élèves porterait sur deux itinéraires à la mise en œuvre semestrielle en troisième, un itinéraire en seconde se déroulant sur l'année
- un travail pour l'orientation inscrit à l'emploi du temps afin d'explorer les différentes voies de formation. Un dossier personnel assurant la traçabilité de l'itinéraire de l'élève y serait lié.

PROPOSITION 5

Mieux éclairée, l'orientation reposerait en fin de troisième sur le choix des familles et de l'élève après avis du conseil de classe. L'élève pourrait aussi décider de modifier le choix des itinéraires de détermination en fonction d'un droit à l'erreur qui s'exercerait seulement en fin de premier trimestre. En fin de seconde, sur la base des résultats du Brevet, de ceux des évaluations de seconde et des compétences acquises au cours de l'année, le conseil de classe se prononcerait sur l'orientation définitive de l'élève.

PROPOSITION 6

Des enseignements ou dispositifs seraient mis en place en première pour faciliter des orientations qui ne découleraient pas logiquement des choix effectués en seconde.

PROPOSITION 7

Attirer plus de jeunes vers les études supérieures, notamment les plus longues, suppose de porter à la première année de DEUG une attention spécifique, aussi bien dans le contenu des enseignements pluridisciplinaires qui y sont délivrés et qui doivent favoriser l'acquisition progressive d'une spécialité, que dans ses modalités (démarches expérimentales, encadrement des étudiants mieux assuré).

PROPOSITION 8

Au-delà ce sont les liens lycée-enseignement supérieur qu'il faut repenser :

- par une évolution du contenu et des modalités des enseignements dès l'école (selon une démarche moins théorique et moins abstraite)
- par la mise en œuvre obligatoire des TPE en terminale pour préparer les élèves au type de production demandé dans le supérieur
- par un affermissement des liens entre enseignants du second degré et du supérieur sur la base d'échanges de service
- par la création d'un observatoire académique chargé de donner corps à ce lien
- par un travail commun sur la réorientation des étudiants en échec
- par l'affirmation d'une mission confiée aux lycées de préparation aux études supérieures
- par une clarification à terme de l'offre post-bac et une harmonisation de son pilotage

PROPOSITION 9

La structure des établissements scolaires se caractérise par une extrême diversité malgré un modèle dominant relatif : L, ES, S, STT et BTS. En dehors des lycées de proximité qui offrent des filières générales, les lycées pourraient s'organiser autour du double principe de la polyvalence - assurant des formations technologiques, générales et professionnelles - et de la spécialisation autour de pôles articulés sur des compétences dominantes (sciences « dures » / sciences « molles »). L'intérêt de cette structuration est de proposer tout à la fois une offre fondée sur la diversification, y compris en réseau, et sur la complémentarité (des enseignements et des voies). Les établissements pourraient être progressivement encouragés à se constituer

autour de deux grandes thématiques « Sciences et sociétés » et « Sciences et techniques », sans rejeter pour autant des formes plus diversifiées de polyvalence.

PROPOSITION 10

Le pôle sciences et sociétés, centré sur l'étude du domaine culturel spécifique de l'homme ferait apparaître quatre filières en Première et neuf en Terminale.

PROPOSITION 11

Le pôle sciences et techniques répond aux exigences de la matière, de la nature et de son utilisation par l'homme. Il comprend six premières qui débouchent sur onze terminales.

PROPOSITION 12

Les voies professionnelles seraient liées à ces différents pôles en fonction de leurs spécificités. Les établissements accueilleraient élèves et adultes en formation initiale sous tout statut et en formation continue. Ils accompagneraient les candidats à la validation des acquis et de l'expérience.

PROPOSITION 13

En première et en terminale, les enseignements proposés aux élèves comprendraient trois blocs :

- un tronc commun équivalent pour tous les élèves quels que soient les pôles ou la voie choisis mais dont les enseignements seraient adaptés selon les dominantes concernées.
- un bloc d'enseignement de spécialité qui ferait suite aux itinéraires de détermination de seconde pour construire son parcours.
- une option unique et obligatoire choisie parmi tous les enseignements proposés dans l'établissement pour ouvrir le cursus des élèves selon leurs envies.

PROPOSITION 14

Permettre aux élèves d'atteindre le niveau du baccalauréat suppose de n'en laisser aucun au bord de la route. Or, les années lycée sont des années de fragilité psychologique où l'adolescent cherche à construire son avenir par hésitations successives. Il faut donc permettre à ceux qui en ont les aptitudes de suivre un parcours classique en trois ans mais ne pas refuser aux autres un positionnement plus individualisé, fondé sur une pédagogie de l'alternance, du changement (par un séjour à l'étranger) ou un parcours en quatre ans, processus positif de substitution au redoublement. Le lycée doit être l'école de toutes les chances.

PROPOSITION 15

Faire des lycées un lieu d'inclusion et non d'exclusion, y accueillir tous les élèves suppose de fluidifier les parcours, d'installer des passerelles non seulement des voies technologiques et générales vers les voies professionnelles mais aussi des voies professionnelles vers les voies technologiques ou générales. Doivent ainsi être développés ou rendus possible

les BEP, CAP ou baccalauréats professionnels en un an, le changement d'itinéraire de détermination en seconde, le passage d'une seconde professionnelle vers une première d'adaptation aménagée, des dispositifs de mise à niveau vers un BTS, les passerelles du baccalauréat professionnel vers les BTS (en dispositifs ou en structures). L'expérimentation actuellement conduite d'un bac professionnel post-troisième en trois ans méritera d'être suivie avec attention. L'accès des bacheliers professionnels aux études post-bac ne doit toutefois pas conduire à transformer la nature de la certification qui, au sein des diplômes professionnels, fonde leur singularité et leur légitimité.

PROPOSITION 16

Les disciplines, dans leur conception actuelle, sont entrées dans « l'ère du soupçon » au regard des attentes des élèves, des enseignants du supérieur, des employeurs. Elles doivent évoluer vers une conception vivante, en adéquation avec les compétences attendues, cesser de fonctionner en stratification de savoirs, accepter sans cesse de remettre en cause leurs frontières, s'adapter également à l'échelonnement dans le temps des enseignements (cf les langues vivantes).

PROPOSITION 17

Le temps de travail des élèves doit être repensé dans sa globalité pour correspondre aux exigences pédagogiques mais aussi à celles d'une société en grande mutation. Il faut envisager de modifier le temps de l'année scolaire dans son ensemble pour aboutir à 36 semaines effectives, celui de la semaine ou du cycle, plus globalisé, et celui de la journée pour le rendre mieux adapté aux rythmes chronobiologiques de l'élève. La conception de l'emploi du temps pourrait être bâtie sur un horaire annuel oscillant pour l'élève entre 1100 et 1200 heures de présence obligatoire au lycée. Cette approche pourrait entraîner des évolutions en profondeur des pratiques pédagogiques.

PROPOSITION 18

Les modes de transmission des savoirs doivent s'appuyer sur une approche moins abstraite et déductive, plus inductive et expérimentale, sur des pratiques et des productions pluridisciplinaires, sur la construction d'une méthodologie adaptée et sur une adéquation permanente à la contemporanéité.

PROPOSITION 19

Au-delà des cours magistraux en grands groupes, la diversification des enseignements doit s'imposer. Ces temps diversifiés s'organisent comme suit :

- un temps d'auto-formation (atelier, laboratoire de langues, CDI) pour prolonger un apprentissage ou bénéficier d'une aide individualisée
- un temps de production en petits groupes pour mettre en œuvre des compétences acquises ou détecter celles qui restent à acquérir

Ces enseignements diversifiés, pour avoir du sens, doivent représenter une part importante dans l'emploi du temps, entre 220 heures et 300 heures par an (6 heures et 10 heures par semaine, TPE ou PPCP compris).

PROPOSITION 20

Les TPE ou PPCP trouvent logiquement leur place au cœur même des pratiques pédagogiques différenciées. Permettant à l'élève d'affirmer son autonomie et de se préparer aux démarches exigées dans l'enseignement supérieur, de maîtriser avec plus d'aisance des notions pluridisciplinaires mises en situation, les TPE et PPCP rencontrent un véritable intérêt auprès des élèves. Il conviendrait donc de les rendre progressivement obligatoires dans les filières professionnelles, technologiques et générales mais d'en modifier les modalités d'évaluation pour éviter la frustration des élèves et la complexité ressentie par les enseignants. L'introduction d'un contrôle en cours de formation pourrait ici être envisagé.

PROPOSITION 21

Le baccalauréat, symbole de l'examen républicain, établit par ses modalités d'obtention, des normes de reconnaissance, porteuses d'une culture dominante axée sur des savoirs savants de type traditionnels, tels que les véhiculait l'université. Pour aller vers une responsabilisation accrue des lycéens et introduire de nouvelles modalités d'évaluation qui retro-agiraient sur l'ensemble du système, trois modifications sont suggérées :

- maintien des épreuves terminales pour certains enseignements du tronc commun
- contrôle en cours de formation (CCF) pour les disciplines expérimentales, technologiques, les TPE, les langues vivantes, l'EPS.
- suppression du second groupe d'épreuves

Une évolution progressive de ces modalités vers un système élargi de CCF pourrait être envisagé après évaluation de la mise en œuvre progressive de ces modalités.

PROPOSITION 22

Les évaluations des élèves sont souvent fondées sur un corpus stéréotypé qui ne renseigne ni sur les critères de l'évaluation ni sur les compétences évaluées. Un véritable travail d'exploitation des évaluations des compétences des élèves devrait conduire à de profondes évolutions des pratiques pédagogiques des enseignants. Ce travail, accompagné par les corps d'inspection doit aboutir à l'élaboration d'une véritable stratégie pédagogique de classe, d'établissement, ou de bassin réellement partagée. Cette réflexion sur l'utilisation des évaluations rejoint d'ailleurs celle, plus globale, des procédures d'audit des établissements qui ont pour objectif de faire évoluer les pratiques de pilotage tout autant que les pratiques pédagogiques.

PROPOSITION 23

Pour un meilleur suivi des réformes engagées, un dispositif expérimental d'observation des lycées pourrait être mis en place. Composé d'universitaires, de corps d'inspection et d'enseignants, il pourrait émettre des recommandations et, ce faisant, faire évoluer les représentations et pratiques pédagogiques. Une autre instance, regroupant les élus et les parents d'élèves pourrait y être associée pour l'élaboration de stratégies locales spécifiques.

PROPOSITION 24

Les enseignants éprouvent souvent des difficultés à s'adapter aux exigences multiples qui pèsent sur leur métier et aux nouveaux publics hétérogènes qui leur sont confiés. Un enseignement fondé sur l'abstraction et la méthode déductive, des exigences parfois décalées par rapport aux compétences acquises par les élèves, une difficulté à extrapoler les perspectives de réussite des jeunes et une insuffisante prise en compte de l'évaluation de leurs compétences peuvent mettre les professeurs en situation délicate. Le dédoublement apparaît alors comme un confort de travail sans pour autant déboucher sur une meilleure réussite des élèves. D'autres voies doivent être explorées.

PROPOSITION 25

La formation initiale et continue doit être l'occasion d'aborder la diversification des méthodes pédagogiques, les acquisitions méthodologiques, l'évaluation des pratiques professionnelles, etc... Un certain degré d'individualisation mais aussi d'impérativité doit être attaché à la démarche de formation. Cette formation ne saurait par ailleurs en aucun cas être coupée de l'université et du monde de la recherche qui fonde les méthodes de production du savoir.

PROPOSITION 26

Les missions des enseignants doivent être réécrites pour que soient clairement affirmées les nécessités, sur la base d'un haut niveau de compétences disciplinaires, de prendre en charge l'insertion des élèves au sein d'un système éducatif global, le pilotage de projets, la mise en œuvre de démarches pluridisciplinaires, une différenciation des temps d'enseignements. A cette fin l'aménagement du temps scolaire pourrait être conçu selon des crédits horaires globalisés sur un même cycle, deux heures de temps d'enseignement différencié seraient intégrées au service des enseignants et des temps de concertation ponctuels pourraient leur être octroyés.

PROPOSITION 27

Les personnels de direction doivent voir affirmer leur rôle de premier pédagogue de l'établissement. Au-delà de l'élaboration du diagnostic et du projet d'établissement, il serait nécessaire qu'ils puissent piloter un conseil pédagogique et proposer aux enseignants, dans le cadre d'un entretien d'évaluation, un plan personnalisé de formation. Chefs d'établissements et corps d'inspection, en fonction de leur légitimité propre, doivent témoigner en une parole commune auprès des enseignants, de la cohérence du système dans sa double logique pédagogique et administrative.

PROPOSITION 28

Au sein d'un système éducatif sur-administré mais sous-encadré, les corps d'inspection jouent un rôle aussi difficile qu'essentiel. Porteurs des évolutions disciplinaires, des commandes ministérielles et académiques et de la territorialisation de l'action éducative, ils accomplissent une mission clé d'appui « technique » mais aussi de décroisement du système. Pour démultiplier les effets de cette mission, il convient par tous les moyens d'améliorer l'encadrement de notre système, tout en renforçant les temps

partagés de formation initiale entre les personnels d'encadrement pour conforter leur culture commune.

PROPOSITION 29

La tâche des personnels d'éducation doit être centrée sur la construction d'un lycée, véritable lieu de vie pour les élèves ; celle des personnels d'orientation doit s'inscrire dans la grande ambition d'instaurer une véritable politique d'éducation à l'orientation. Temps de présence dans l'établissement et mise à jour permanente des approches multiformes de l'orientation sont des éléments indispensables à la réussite du système.

PROPOSITION 30

Tout processus d'évolution du système éducatif doit s'opérer sur la base d'expérimentations, d'évaluation des nouveaux processus et d'accompagnement des équipes. Ces étapes doivent nécessairement précéder la généralisation des évolutions suggérées.