

Inspection générale de l'Education nationale

La préparation de la mise en œuvre pédagogique de la réforme du lycée

Rapport à Monsieur le ministre
de l'Education nationale
Porte-parole du Gouvernement



La préparation de la mise en œuvre pédagogique de la réforme du lycée

Rapporteurs : **Jean-Paul Delahaye**
Brigitte Doriath
Geneviève Gaillard
Ghislaine Matringe
Catherine Moisan
Xavier Sorbe

Juillet 2010
N° 2010-082

LISTE DES DESTINATAIRES

MONSIEUR LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CABINET

- Monsieur Philippe Gustin
- Monsieur Bernard Dubreuil
- Monsieur Bernard Thomas
- Monsieur Érick Roser
- Monsieur Michel Lugnier

ENVOIS ULTÉRIEURS PROPOSÉS

- Monsieur le directeur général de l'enseignement scolaire
- Monsieur le secrétaire général
- Madame la directrice générale des ressources humaines
- Monsieur le directeur de l'évaluation, la prospective et de la performance
- Monsieur le directeur de l'encadrement
- Mesdames et messieurs les recteurs

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 2 |
| 1. Une importante évolution du pilotage du système éducatif | 3 |
| 1.1. Le pilotage national | 3 |
| 1.2. Le pilotage par les services déconcentrés | 3 |
| Une forte mobilisation, bien orchestrée au niveau académique | 3 |
| La volonté affichée de respecter l'autonomie des établissements | 4 |
| Une gestion volontairement souple des moyens | 4 |
| Un pilotage centré sur les objectifs pédagogiques de la réforme : l'esprit plutôt que la lettre | 4 |
| Une indispensable évolution du rôle des inspecteurs pédagogiques | 5 |
| Les chantiers à venir | 6 |
| 1.3. Le pilotage de la réforme dans les établissements | 6 |
| Une évolution sensible du management par les chefs d'établissement | 6 |
| Les marges d'autonomie des EPLE sont utilisées de façon variable | 6 |
| L'opportunité de faire vivre le conseil pédagogique | 7 |
| Des chefs d'établissement en première ligne | 8 |
| 2. Les enseignants du lycée, entre adhésion et inquiétude | 8 |
| 2.1. La perception de la réforme | 9 |
| Une réforme jugée nécessaire | 9 |
| Une adhésion variable au principe du renforcement de l'autonomie des lycées | 9 |
| Un terrain inquiet | 9 |
| Un terrain non apaisé | 10 |
| 2.2. Les premières mesures pédagogiques | 10 |
| Un accompagnement personnalisé à construire | 10 |
| L'enseignement des langues vivantes : un levier pour la rénovation pédagogique ? | 11 |
| 2.3. Une évolution majeure du métier de professeur de lycée | 12 |
| Travail en équipe et responsabilité collective | 12 |
| Une formation continue des enseignants à faire évoluer | 13 |
| 3. Les parcours des élèves : une seconde moins déterminée ? | 13 |
| 3.1. La mise en œuvre des enseignements d'exploration | 13 |
| Une place prépondérante des enseignements d'exploration | 13 |
| Une construction pilotée de la carte des enseignements d'exploration | 14 |
| Une appropriation encore difficile dans les lycées | 15 |
| 3.2. L'information des élèves et leur affectation | 16 |
| Des familles encore peu informées | 16 |
| Des procédures d'affectation n'excluant pas des dérives | 17 |
| 3.3. Des organisations pédagogiques nouvelles | 18 |
| Conclusion | 18 |
| Préconisations | 20 |
| Accompagner et consolider par la formation continue | 20 |
| Construire une régulation de proximité | 20 |
| Poursuivre l'accompagnement et le suivi national de la mise en œuvre pédagogique | 20 |
| _____ | 20 |

Introduction

La lettre de mission des inspections générales pour l'année scolaire 2009-2010 les charge de porter, dans les académies, « une attention particulière à la mise en œuvre des priorités ministérielles ». Dans ce cadre, et en complément des travaux de l'IGAENR, l'IGEN a observé selon quels processus, en particulier décisionnels et managériaux, et par quels moyens les EPLE se préparent pour la rentrée 2010 à mettre en œuvre les principales dispositions de la réforme du lycée auprès des élèves de seconde, dans le respect de ses objectifs : mieux orienter selon un parcours plus progressif, mieux accompagner chaque lycéen, dans un lycée mieux adapté à son époque.

Dans ses dispositions et au niveau des lycées, la réforme est large et complexe parce qu'elle déplace les lieux des décisions pédagogiques tout en incitant à une évolution profonde des pratiques. Dans le cadre de leur responsabilités, et dans ce contexte de changement, les proviseurs ont fait le choix de prioriser certaines actions, comme cette note le montrera. C'est ainsi que la mise en place du tutorat, des stages de remise à niveau, des stages passerelles, des référents culturels comme l'implication du conseil de la vie lycéenne ont été bon gré mal gré reportés et ne seront donc pas traités dans cette note qui aborde trois aspects dominants de la préparation de la mise en œuvre pédagogique de la réforme :

- l'évolution du pilotage pédagogique du système éducatif, renforçant l'autonomie et la responsabilité des lycées, et les comportements des acteurs face à ces évolutions ;
- la manière dont les professeurs préparent - et se préparent à - la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé et de l'enseignement des langues vivantes ;
- la mise en place des conditions d'un parcours d'orientation progressif et de réussite des élèves.

Pour conduire cette mission, six inspecteurs généraux de l'éducation nationale se sont rendus dans les académies dont ils sont les correspondants académiques (Besançon, Montpellier, Orléans-Tours, Paris, Poitiers et Versailles) et y ont rencontré les recteurs, leurs collaborateurs (CSAIO, DAFPEN, IA-DSDEN, doyens des IA-IPR, IA-IPR). Ils ont visité au total 31 établissements dans lesquels ils ont rencontré les proviseurs et leur équipe de direction, les membres des conseils pédagogiques et des équipes pédagogiques et éducatives.

Que tous soient remerciés pour la qualité de leur accueil et la grande disponibilité dont ils ont fait preuve.

1. Une importante évolution du pilotage du système éducatif

1.1. Le pilotage national

La communication ministérielle sur la réforme est apparue comme un facteur incontestable de mobilisation de l'encadrement. Le fait que le ministre ait réuni l'ensemble des recteurs, IA-DSDEN et IA-IPR pour leur présenter la réforme du lycée le 17 décembre 2009 à la Mutualité a été bien perçu par les inspecteurs qui ont pu, dès le départ, disposer d'une feuille de route claire. La publication assez rapide au BOEN de l'ensemble des documents produits par le ministère et la mise à disposition d'un diaporama ont permis de lever les dernières incertitudes, de stabiliser le discours sur la réforme et de donner aux chefs d'établissement des éléments d'information directement utilisables. On peut néanmoins regretter l'absence de référence officielle aux acquis de la rénovation de la voie professionnelle, même si les contextes, objectifs et modalités ne sont pas identiques¹.

L'impulsion nationale a donné un cadre bien défini au pilotage de la réforme :

- mobilisation immédiate et continue des inspecteurs pédagogiques dans toutes les phases de mise en œuvre ;
- positionnement fort des proviseurs comme pilotes pédagogiques ;
- renforcement de l'échelon local, de l'établissement et de ses acteurs, reconnaissance de leur autonomie et de leur responsabilité.

1.2. Le pilotage par les services déconcentrés

Une forte mobilisation, bien orchestrée au niveau académique

Les académies ont fait et poursuivent un gros effort de communication pour présenter et expliquer la réforme. Les recteurs se sont personnellement impliqués dans cette mobilisation qu'ils ont voulue large, collective et continue : assemblées générales des personnels de direction et d'inspection, en présence des conseillers du recteur, dès janvier nombreux groupes de travail et de concertation, réunions des instances officielles, séminaires, visites de recteurs dans des lycées, voire « foire aux questions » sur certains sites académiques. Les groupes de travail inter catégoriels mis en place constituent des lieux concrets et réels de ce qu'il est convenu d'appeler le « pilotage partagé ». On peut néanmoins regretter, qu'à l'exception notable d'une académie, une sorte de « cloison de verre » continue à empêcher toute articulation avec la réflexion menée au sein de la voie professionnelle.

Si les IA-DSDEN ont été associés aux réunions académiques, ils n'ont pas toujours été formellement investis d'une responsabilité directe dans le pilotage de la réforme dans leur département, alors que leur proximité avec les établissements constitue un atout indiscutable. Ils ont cependant animé des réunions départementales, avec des configurations diverses, seuls ou avec des IA-IPR, réunions de tous les proviseurs et principaux, ou des seules équipes de direction des collèges, accompagnées ou non de professeurs principaux. Dans la plupart des académies observées, ils ont participé à la régulation de la carte des enseignements d'exploration, évitant la

¹ Voir par exemple l'absence de lien sur le site national Eduscol entre les rubriques « Accompagnement personnalisé » dédiées d'une part à la voie professionnelle, d'autre part à la voie générale et technologique.

mise en concurrence des établissements, et parfois défini la dotation globale horaire (DGH) des futures classes de seconde.

La volonté affichée de respecter l'autonomie des établissements

Les autorités académiques ont choisi de privilégier des modes de communication favorisant le dialogue et l'échange, en réduisant la communication écrite, plus directive. De façon générale, les recteurs ont respecté l'autonomie des établissements en limitant au strict nécessaire les circulaires et documents diffusés aux établissements². Cette sobriété a été appréciée par les chefs d'établissement, soucieux que les échelons hiérarchiques intermédiaires ne réduisent pas les nouvelles marges d'autonomie décidées au niveau national. À l'inverse, ces derniers ont relevé l'absence de cohérence de l'administration centrale qui, dans la circulaire de rentrée 2010, proclame d'abord que « tous les établissements reçoivent une enveloppe globalisée qu'ils sont libres d'utiliser » pour adresser un peu plus loin une injonction contradictoire « l'accompagnement personnalisé doit bénéficier d'au moins deux heures sur l'enveloppe (soit au minimum quatre heures professeurs) ». Face aux questions pratiques des proviseurs, les autorités académiques ont rappelé les objectifs poursuivis pour les élèves, en les invitant à trouver les réponses les mieux adaptées au contexte local. Cette approche illustre la volonté d'instaurer de nouveaux modes de communication et de fonctionnement, plus respectueux de l'autonomie des établissements. Le rôle essentiel des recteurs a donc été d'expliquer la réforme et de réguler, souvent à la marge, les propositions des établissements concernant les enseignements d'exploration, en veillant à la cohérence de l'offre au sein des bassins et des départements pour les enseignements rares. La typologie des établissements n'a d'ailleurs pas été modifiée, même si les recteurs ont souhaité enrichir l'offre de certains lycées, en leur demandant d'ouvrir certains enseignements d'exploration.

Une gestion volontairement souple des moyens

Globalement, les lycées disposent des mêmes moyens que l'année précédente, à effectifs comparables. Tous les proviseurs admettent que la dotation pour la prochaine rentrée est confortable et devrait permettre de « jouer le jeu » de la réforme, notamment dans l'utilisation des heures pour les groupes allégés, même si le pourcentage d'heures supplémentaires augmente. Les recteurs ont donc veillé à préserver l'enveloppe des lycées ; les lycées ont fait de même en « protégeant » les moyens alloués aux classes de seconde. Tout cela conduit à des prévisions de dépense dépassant les 39 h prévues par classe de seconde. Dans un contexte budgétairement contraint, la question de la pérennité de cet effort est d'ores et déjà posée par les acteurs de terrain.

Un pilotage centré sur les objectifs pédagogiques de la réforme : l'esprit plutôt que la lettre

Les recteurs ont fixé une « feuille de route » claire aux chefs d'établissement en termes d'objectifs. Les explications, très pédagogiques, ont porté sur le sens et les enjeux de cette réforme sans ajouter de nouvelle contrainte par rapport aux textes nationaux.

² Ainsi, dans une académie, les documents soumis aux CTPA sont passés d'une centaine de pages détaillées par établissement à seulement quatre pages.

Les responsables académiques ont défini assez vite les règles de mise en place des enseignements d'exploration, des circulaires rectorales ont précisé les procédures d'orientation et d'affectation des élèves, qui privilégient la proximité plutôt que les vœux concernant les enseignements d'exploration. Dans le prolongement des séminaires inter académiques organisés par la DGESCO, l'accompagnement personnalisé a fait l'objet de nombreuses animations pilotées par les IA-IPR et rassemblant, dans le cadre des bassins de formation, les équipes de direction accompagnées de professeurs.

Toutes les académies ont également organisé des actions de formation pour l'enseignement des langues vivantes, domaine où la réforme propose des avancées structurelles importantes. La volonté d'une approche commune des inspecteurs des différentes langues s'est affirmée sous la forme de séminaires ou modules « inter-langues », auxquels ont été parfois invités des enseignants de collège. Cependant les visites d'établissement effectuées par les inspecteurs généraux ont montré que le niveau d'information des professeurs de lycée restait hétérogène et que beaucoup d'interrogations, (voire de confusions) subsistaient encore à ce stade sur la définition et l'organisation des groupes de compétences.

Enfin, la préparation des volets orientation, stages, vie lycéenne, tutorat, TICE a généralement été repoussée à plus tard, au niveau académique comme dans la majorité des établissements. Ces axes, semblant relever dans certaines académies de démarches parallèles confiées à des acteurs différents, ont été jugés moins urgents et sans doute moins prioritaires que les fondamentaux que seraient l'accompagnement personnalisé, les langues vivantes et les enseignements d'exploration.

Une indispensable évolution du rôle des inspecteurs pédagogiques

La mobilisation des inspecteurs sur l'accompagnement de la réforme a été soutenue. La réforme est devenue clairement la priorité de cette année, au détriment d'autres chantiers comme, par exemple, la mise en place du socle au collège ou d'autres missions, en particulier celle d'inspection des professeurs.

La réforme de la classe de seconde, parce qu'elle offre de multiples occasions de travail concerté entre personnels d'inspection et de direction, donne incontestablement du sens à ce que l'institution a longtemps appelé de ses vœux, à savoir une véritable collaboration entre inspecteurs et chefs d'établissement. Les IA-IPR ont produit ou produisent actuellement de nombreuses ressources et sont intervenus auprès des établissements pour une appropriation commune du sens de la réforme.

Leurs interventions ont pris des formes variées : sur sollicitation des chefs d'établissement lors des demi-journées banalisées, en assemblées plénières ou dans les conseils pédagogiques, à la demande des recteurs dans les bassins de formation. Ils ont levé les incertitudes, apporté des réponses aux enseignants. Dans la plupart des académies, les interventions par binômes ou trinômes ont été privilégiées, pour porter des approches interdisciplinaires.

Par ailleurs, les inspecteurs ont organisé des réunions avec les équipes disciplinaires, en lien avec l'évolution des programmes.

Les nombreuses questions posées aux inspecteurs généraux lors de leurs visites dans les lycées montrent que la présence des IA-IPR au plus près du terrain, avec les

équipes enseignantes, est appréciée et sera encore nécessaire, au-delà de la période de lancement de la réforme.

Il convient toutefois de noter que les charges multiples des inspecteurs en cette fin d'année scolaire (consultation sur les programmes de première et recherche des futurs conseillers pédagogiques, tuteurs des enseignants stagiaires à la rentrée 2010) ne leur permettent plus, depuis la fin du mois de mai, de se consacrer pleinement à l'accompagnement de la réforme sur le terrain.

Les chantiers à venir

La réflexion sur certains dispositifs prévus dans la réforme a été repoussée à la prochaine rentrée : tutorat, stages de remise à niveau, stages passerelles, mise en place du référent culturel, vie lycéenne, autant de points qui pour l'instant n'ont été qu'à peine évoqués dans les établissements visités.

Par ailleurs, si l'accent a bien été mis jusqu'à présent sur les nouvelles marges d'autonomie accordées aux lycées, il paraît désormais nécessaire d'aider ceux-ci à assumer pleinement leurs responsabilités. Les académies comme les établissements doivent se soucier d'évaluer l'efficacité des dispositifs mis en œuvre, afin de pouvoir envisager une régulation.

1.3. Le pilotage de la réforme dans les établissements

Une évolution sensible du management par les chefs d'établissement

Les chefs d'établissement ont présenté très tôt le cadre général de la réforme aux enseignants. L'instauration de nouvelles modalités de travail, plus collaboratives, et la mise en œuvre des principaux dispositifs de la réforme ont pris plus de temps et ont mobilisé leur énergie pendant plusieurs mois. Il fallait en effet faire admettre aux professeurs le principe même de nouvelles marges d'autonomie et les convaincre de participer au choix de leur utilisation, positionnement accueilli avec beaucoup de réserves, voire de réticence, dans certains établissements. Des équipes pédagogiques ont ainsi refusé de contribuer à la répartition des heures, estimant que ce choix relevait de la seule compétence du chef d'établissement. Des professeurs se sont sentis déstabilisés, habitués d'ordinaire à recevoir des instructions. Inversement, les équipes ayant compris et accepté le principe d'une plus grande autonomie ont pris de l'avance : élaboration de projets s'inspirant des travaux personnels encadrés pour l'accompagnement personnalisé ou dans le cadre des enseignements d'exploration. On a pu observer, à l'occasion de cette réforme, la complexité et la difficulté de l'information des enseignants : la communication interne dans les établissements devient une tâche centrale du management.

Les marges d'autonomie des EPLE sont utilisées de façon variable

Les proviseurs, même s'ils mesurent l'inconfort relatif de la situation nouvelle, apprécient la réelle autonomie donnée aux établissements, qui porte sur le choix des enseignements d'exploration, sur l'organisation de l'accompagnement personnalisé et sur l'utilisation des 10h. La répartition de ce volant d'heures a constitué un enjeu important, suscitant parfois quelques tensions entre représentants des différentes disciplines, mais le plus souvent un certain embarras, car les équipes pédagogiques étaient peu préparées à assumer cette nouvelle responsabilité.

La répartition des heures a pu se faire dans un souci de préservation des postes et d'équité, de partage, sur le modèle d'une reproduction des grilles horaires

anciennes. Le schéma dominant est alors celui de dédoublements attribués selon une grille horaire hebdomadaire, définie pour toute l'année. Dans ce cas, l'idée que les choix soient guidés par un projet pédagogique ou d'établissement n'a été évoquée ni par les chefs d'établissement, ni par les professeurs. On constate une faible liaison entre la préparation de la réforme et les projets d'établissement ou les contrats d'objectifs, ce que l'on peut comprendre à ce stade. Cependant, les choix opérés par l'établissement devant prendre en compte les caractéristiques et besoins des élèves qu'il scolarise, la situation devrait évoluer assez rapidement.

À travers les premières remontées, on relève quelques tendances confortant cette interprétation : dédoublements en sciences expérimentales, allègements en français, mathématiques et langues vivantes. Les lycées n'ont cependant pas arrêté définitivement leurs décisions.

De manière générale, les approches les plus innovantes portent sur l'organisation temporelle et la composition des groupes. Horaires différents pour l'accompagnement personnalisé selon la période de l'année, enseignements d'exploration sur un semestre, séances d'information ou conférences regroupant plusieurs classes. Les groupes peuvent être d'amplitude variable, sur des horaires eux-mêmes évolutifs selon les périodes de l'année, sur la base d'horaires annuels de référence. Ainsi, par une utilisation astucieuse de la différence entre les horaires-élèves et les horaires-professeurs, des volumes horaires conséquents sont rendus disponibles, soit pour favoriser la constitution de groupes à effectifs allégés, soit pour mettre à disposition des enseignants du temps de concertation, nécessaire à l'organisation de projets ou d'enseignements liés à la réforme. L'accompagnement personnalisé et les langues vivantes sont à la source des organisations les plus novatrices : barrettes regroupant quelques classes (de 2 à 4), variation des effectifs en fonction des modules d'accompagnement personnalisé, attribution des heures en fonction de projets et des compétences « transversales » de professeurs. Cependant, malgré l'intérêt que constitue l'alignement de plusieurs groupes et classes, la difficulté prévisible de construction des emplois du temps en barrettes constitue un frein évident pour les équipes de direction. Certains proviseurs rencontrés ont veillé à utiliser pleinement ces marges d'autonomie, en ne suivant pas les préconisations nationales ou académiques : attribution de trois heures (ou moins) pour l'accompagnement personnalisé, financement d'une offre élargie d'options, pour préserver l'attractivité du lycée et un recrutement socialement diversifié, etc.

L'opportunité de faire vivre le conseil pédagogique

Cinq ans après le vote de la loi d'orientation, les conseils pédagogiques ne sont toujours pas généralisés alors même qu'ils constituent l'un des leviers de la réforme. Si le décret de janvier 2010 a parfois donné l'occasion de l'installer (immédiatement ou en fin d'année scolaire), des proviseurs se sont souvent heurtés à des refus de travailler sur la réforme dans un cadre autre que celui d'assemblées plénières ou des conseils d'enseignement et donc des disciplines. Les réticences actuelles, liées de manière évidente aux enjeux de pouvoir au sein des établissements, se nouent surtout autour du mode de désignation des membres : les syndicats souhaitant une élection et non pas une nomination par le chef d'établissement. L'idée d'une instance collective, constituée sur une base professionnelle et non pas syndicale comme au conseil d'administration, heurte la culture de certains enseignants. Pourtant, tous les lycées fonctionnent avec des leaders pédagogiques plus ou moins reconnus qui portent des projets collectifs. C'est leur institutionnalisation qui pose

problème. La liberté et la responsabilité font partie de la culture professionnelle des enseignants à titre individuel mais pas encore à titre collectif.

Certains conseils pédagogiques, plus informés que véritablement consultés, ne sont pas vraiment invités à s'ériger en force de proposition. Mais dans les lycées qui ont réussi à le faire véritablement fonctionner, le rôle du conseil pédagogique apparaît essentiel dans les choix opérés par l'établissement, concernant notamment l'organisation de l'accompagnement personnalisé, la coordination des enseignements d'exploration, l'évaluation et la notation des activités des élèves. Cette instance constitue alors un véritable lieu de dialogue et permet des avancées certaines sur le travail collectif des enseignants et sur les pratiques pédagogiques. Avec la mise en place de la réforme, le conseil pédagogique voit son travail alourdi en lycée. Il semble que certains établissements aient réussi à financer cette charge par quelques HSE. Une reconnaissance de cet important investissement en temps et en énergie ne leur semble pas illégitime. De manière générale, on a pu noter dans des lycées une certaine confusion sur le rôle des différentes instances et les objectifs des diverses réunions : assemblées plénières lors des deux demi-journées banalisées, conseil pédagogique, conseils d'enseignement, commission permanente, conseil d'administration.

Des chefs d'établissement en première ligne

La réussite de la mise en place de la réforme sera évidemment liée à la qualité du pilotage des chefs d'établissement, en particulier au regard de la concertation qu'ils auront été capables d'organiser. La difficulté pour le chef d'établissement réside souvent dans l'estimation du point ultime où porter le changement sans « casser la corde ». Manifestement, parce que la réforme va nécessiter une capacité de mobilisation qui n'est pas présente chez tous, la mise en œuvre ne sera pas égale partout. Selon les renseignements et observations rassemblés, la variété des approches est en effet marquée. Les personnels de direction doivent affirmer leur légitimité pédagogique, faire preuve d'habileté dans la négociation et la communication, gérer les ressources humaines, diriger et rassurer à la fois. La conduite du changement suppose des compétences affirmées dans ces différents domaines et une capacité à élaborer une stratégie adaptée aux caractéristiques de l'établissement. Beaucoup de proviseurs sont inquiets devant la responsabilité et la charge accrues mais les mêmes considèrent dans le même temps que leur métier est encore plus passionnant.

Dans ce cadre, il convient de conforter les évolutions déjà sensibles du « pilotage partagé », en renforçant et en élargissant la place des inspecteurs pédagogiques dans les établissements. De ce point de vue, la réforme du lycée a permis des avancées notables.

2. Les enseignants du lycée, entre adhésion et inquiétude

Les entretiens conduits avec les enseignants dans les lycées montrent que cette réforme ne laisse pas indifférent : les débats sont vifs, parfois conflictuels, parfois angoissés mais souvent passionnés. Toutes les mesures de la réforme provoquent des questionnements sur les pratiques pédagogiques et sur l'exercice du métier de professeur de lycée, avec une intensité rarement observée.

2.1. La perception de la réforme

Une réforme jugée nécessaire

Tous les personnels rencontrés conviennent qu'il était nécessaire de « faire bouger » le lycée, tant la situation actuelle est inconfortable et implicitement jugée peu efficace. La réforme est donc globalement comprise et acceptée.

Mais cette perception globalement positive de la réforme ne doit pas masquer les questions qui subsistent.

Une adhésion variable au principe du renforcement de l'autonomie des lycées

Si les chefs d'établissement ont clairement perçu les enjeux et adhèrent à cet aspect de la réforme, la perception des enseignants est beaucoup plus complexe et diversifiée. Chez la plupart d'entre eux, plus habitués par le système à appliquer des instructions venues d'en haut qu'à concevoir collectivement de véritables stratégies d'établissement, l'autonomie inquiète et n'est pas demandée. Au nom de l'équité, ils souhaitent que l'on conserve un cadrage national strict. S'ils considèrent que la réforme contient des points positifs comme « tenir compte de la spécificité du lycée » ou « pouvoir conduire des projets », ils craignent l'abandon du modèle républicain avec des évolutions inquiétantes, « concurrence entre établissements », « inégalités renforcées », certains prédisant même la fin des programmes et des diplômes nationaux et du statut des professeurs. Ils s'interrogent sur la pérennité des décisions, avec le sentiment que le niveau local peut changer d'avis plus souvent que le niveau national : « il faudra défendre nos heures tous les ans », « et si le chef change, tout va changer ».

Les équipes enseignantes se sont senties tout d'abord divisées par les « querelles de territoires disciplinaires » lors de la répartition des 10 heures globalisées et non attribuées *a priori* à une discipline. Tout se passe comme si l'omniprésence des décisions nationales dans notre système éducatif représentait jusqu'alors une sorte de « protection ». Mais après ce premier stade apparaissent d'autres divergences : conflits de générations, débats sur les conceptions pédagogiques, degré d'ambition pour les élèves, modes d'accès aux savoirs, compétences transversales, etc.

Un terrain inquiet

Les professeurs expriment également une série d'inquiétudes. En premier lieu celle des bouleversements sur l'organisation des groupes classes et des emplois du temps. En second lieu, « je crains de ne pas savoir faire » est une phrase qui revient souvent de la part de professeurs qui se sont jusque-là peu impliqués dans l'innovation pédagogique. Ils se préoccupent de la pérennité des actions mises en place, voire doutent de leur efficacité. Ils s'inquiètent de manquer « d'horizon », en citant, par exemple, l'inconnu des épreuves du baccalauréat en histoire et géographie pour les classes de première S.

Enfin, les équipes pédagogiques des lycées technologiques expriment des inquiétudes très fortes sur le devenir de la série STI. Ils craignent surtout des conséquences négatives sur les postes d'enseignants de la filière technologique industrielle.

Dans les lycées où les proviseurs ont su associer les professeurs à la réflexion, rassurer par un effort important de communication, par un respect des identités professionnelles et par des décisions d'organisation, on voit naître de nombreux

projets aussi bien pour les enseignements d'exploration que pour l'accompagnement personnalisé.

Un terrain non apaisé

Sans doute, ici ou là, apparaît un discours plus revendicatif sur les volumes horaires par discipline, sur la capacité de l'institution à accompagner durablement les enseignants dans cette importante mutation ou encore sur les futurs moyens disponibles dans un contexte de suppression d'emplois.

En ce qui concerne les tentatives de mobilisation « contre la réforme », elles ont pour l'instant échoué dans la majorité des lycées, grâce notamment aux capacités de négociation et de persuasion des proviseurs. Mais elles ont également échoué car ceux qui les tentaient ont été privés d'arguments sur la diminution des moyens en raison du maintien des dotations pour les classes de seconde. Cependant, à la fin de nos visites, une évolution a été perceptible. Les mécontentements concernant la formation des professeurs stagiaires et surtout les annonces médiatiques sur les suppressions d'emplois sont devenus un support de contestation, faisant l'amalgame avec la réforme du lycée. On ne peut donc exclure une forte tension à la rentrée et une remise en cause de la perception plutôt positive enregistrée ces dernières semaines.

2.2. Les premières mesures pédagogiques

Un accompagnement personnalisé à construire

La mise en place de l'accompagnement personnalisé des lycéens focalise toutes les questions évoquées précédemment. Les enseignants sont particulièrement démunis sur ce sujet, ils ont beaucoup de mal à construire des projets qui diffèrent de ce qu'ils faisaient en « aide individualisée ». La personnalisation est souvent perçue comme une « individualisation ». Certains enseignants demandent s'il est « interdit » de proposer de l'accompagnement personnalisé dans une discipline donnée. On voit également germer des propositions de « para-enseignement » (gestion du stress, coaching) dont les fondements et les résultats méritent d'être observés de près. Enfin, à la marge, certaines approches transversales à l'excès peuvent induire des régressions : « faire son cartable », « tenir son cahier de texte »,...

Dans plusieurs lycées, une fois dépassées les premières réactions, les équipes travaillent sur des questions plus fondamentales :

- Tous les professeurs s'accordent pour dire que de nombreux lycéens de seconde « ne savent pas travailler ». Mais une fois ce constat effectué, plusieurs questions se posent : quelles méthodes de travail attend-on aujourd'hui d'un lycéen pour qu'il soit préparé à l'enseignement supérieur ? Que faire pour lui donner ces méthodes de travail ? Comment doser cet accompagnement en fonction des besoins de chacun ?
- L'accompagnement personnalisé est-il le lieu des seules compétences, avec le danger de les séparer des connaissances et surtout de survaloriser le socle et de transformer la seconde en « collège supérieur » ?
- Comment chaque discipline, avec ses méthodes et ses contenus spécifiques, peut-elle contribuer à l'acquisition de compétences transversales telles que, par exemple, l'argumentation, le traitement de l'information, la lecture des tableaux et graphiques ?

On peut donc penser que les travaux de ces équipes nourriront de projets concrets la réflexion de tous, à condition bien sûr, de les suivre, de les évaluer et de les diffuser.

Il convient de noter que la dimension « approfondissement » de l'accompagnement personnalisé semble poser moins de problèmes : soit elle est totalement absente de la réflexion, les enseignants étant focalisés sur les difficultés des élèves, soit elle suscite de la satisfaction (« on s'occupe enfin des bons élèves ») et donne lieu à des projets.

Enfin, la dimension « orientation » de l'accompagnement personnalisé est pour l'instant absente, les enseignants s'interrogeant sur leur valeur ajoutée par rapport au travail du conseiller d'orientation psychologue (COP) et du professeur principal.

L'enseignement des langues vivantes : un levier pour la rénovation pédagogique ?

La mise en place des groupes de compétences en langues vivantes et l'accent mis sur les activités langagières constituent l'un des éléments majeurs de rénovation pédagogique. On peut, sur ce point, constater deux avancées importantes :

- le mélange d'élèves auparavant séparés en LV1 et LV2 est maintenant admis dans la majorité des équipes. Il s'agit d'un progrès majeur puisque les enseignants acceptent de considérer que le moment où l'on a débuté un apprentissage n'est pas, et de loin, le seul déterminant pour l'acquisition de compétences ;
- les lycées donnent une forte priorité à l'enseignement des langues et y consacrent une part très importante des 10 heures non affectées afin de mettre en place des groupes à effectifs réduits.

Lorsque les groupes de compétences sont déjà en place, les enseignants apprécient les allègements d'effectifs, surtout pour faciliter l'expression orale, mais les équipes ne sont pas encore véritablement entrées dans une démarche pédagogique par compétence et par activité langagière. La notion de « niveau », connotée péjorativement depuis les années 80, date à laquelle des groupes de niveaux avaient été expérimentés en collège sur des bases totalement différentes, est devenue tabou. On peut espérer que les nouveaux programmes de langues du collège et ceux du lycée qui redéfinissent la notion de niveau et de compétences grâce aux travaux du Conseil de l'Europe permettront de faire évoluer les représentations et les pratiques.

Une conséquence paradoxale concerne la place des professeurs de langues au sein de l'équipe pédagogique. L'organisation la plus répandue pour les groupes de compétences repose sur des « barrettes » de trois classes de seconde par exemple où les professeurs interviennent auprès d'élèves provenant de classes différentes. On considère donc que les professeurs de langues ne peuvent plus être professeur principal et qu'ils ne peuvent pas participer à l'accompagnement personnalisé.

Le cas des sections européennes mérite d'être évoqué :

- alors même que la réforme passe ce sujet sous silence avançant comme alternative à terme la banalisation de la discipline non linguistique enseignée dans une langue étrangère (DNL), les académies se sont partagées entre celles qui ne changent rien et celles qui augmentent le nombre de ces sections, parfois dans de larges proportions ;

- néanmoins, la réforme, en supprimant le contingentement, les ouvre beaucoup plus largement aux élèves du secteur au détriment éventuellement d'un niveau de langue qui constituait jusque là un pré-requis. Ce cas divise les académies. Ici, elles continueront de faire l'objet d'une procédure d'affectation contingentée et stricte (avec commission vérifiant que les élèves ont suivi une classe européenne en collège) ; là, elles seront proposées largement et sans condition, que les collégiens aient ou non suivi une scolarité en section européenne de collège ;
- sous l'impulsion du chef d'établissement, elles peuvent même changer de nature et perdre leur « identité » en langue dans la mesure où les élèves ne seront plus regroupés pour cet enseignement mais répartis dans les divers groupes de compétences du lycée. Ils ne se constitueront en groupe spécifique qu'en DNL, ce qui suscite de vives réactions chez les enseignants de langue.

2.3. Une évolution majeure du métier de professeur de lycée

Travail en équipe et responsabilité collective

Cette réforme porte donc en elle une évolution importante du métier de professeur de lycée, au moins sous trois aspects :

- la nécessité d'approches interdisciplinaires pour donner du sens aux apprentissages des élèves et pour développer leurs compétences transversales. La prise de conscience de cette nécessité existe chez les enseignants. Mais pour que cette prise de conscience se transforme en projet pédagogique, il faut respecter l'identité disciplinaire des professeurs de lycée et éviter les discours sur la « méthodologie » vide, dénuée de tout contenu ;
- l'accompagnement des élèves, tels qu'ils sont, vers la réussite. C'est sans doute l'évolution la plus difficile à réaliser, comme on le verra pour l'accompagnement personnalisé ;
- la participation à des décisions collectives portant sur des sujets pédagogiques.

Toutes ces évolutions induisent un renforcement du travail en équipe des enseignants et posent la question de l'organisation de la coordination et de la concertation. Il ne s'agit pas de l'éternelle question de la prise en compte du temps de concertation dans le service. Il s'agit surtout de résoudre des problèmes réels tels que la conception d'emplois du temps qui permettent de libérer au même moment des enseignants ayant besoin de travailler ensemble, ou tels que la mise à disposition des locaux qui permettent ces travaux en équipe. Nos lycées, contrairement à ceux d'autres pays européens, ne sont pas conçus pour que les professeurs y travaillent en dehors de leurs cours.

Cette évolution du métier est particulièrement forte concernant le rôle et les tâches des professeurs principaux. Ils seront plus sollicités qu'auparavant pour l'orientation des élèves. S'ils peuvent être assistés dans ces tâches par d'autres collègues, ils constituent souvent la « pierre angulaire » dans la coordination des projets d'accompagnement personnalisé.

Une formation continue des enseignants à faire évoluer

Ces évolutions du métier et de la culture professionnelle des professeurs de lycée mettent en valeur l'importance des actions de formation continue et de l'accompagnement par les corps d'inspection. La demande des enseignants est particulièrement forte dans ce domaine. Ils attendent la « formation promise ». Les académies tentent de répondre dès cette année par la mobilisation des IA-IPR et par l'organisation de séminaires sur l'accompagnement personnalisé. Les plans académiques de formation 2010-2011 accordent une place significative à la réforme du lycée, dans les limites que leur permettent les budgets de formation qui doivent satisfaire un nombre important d'autres priorités (rénovation de la voie professionnelle, mise en œuvre du socle, lutte contre la violence, rythmes scolaires, etc.)

Mais en plus des actions de formation que l'on voit apparaître dans les plans académiques, il convient de souligner d'autres conditions d'efficacité de cette formation et de cet accompagnement l'an prochain.

- Un accompagnement par les IA-IPR basé sur l'expertise et sur le conseil.

Ceci suppose l'évolution du positionnement des corps d'inspection évoquée plus haut mais aussi des capacités d'expertise supplémentaires : assister les équipes et les conseiller pour mettre en place l'accompagnement personnalisé n'est pas une tâche facile et certains IA-IPR sont eux-mêmes démunis sur ce sujet. Ceci suppose aussi des interventions communes à des IA-IPR de disciplines différentes, pratique encore peu en usage mais qui se développe.

- Un effort de communication plus important pour diffuser des projets et des expériences réussies.

L'exploitation et le partage des expériences réalisées dans les lycées expérimentateurs (article 34 de la loi de 2005) montrent que notre système en est à des balbutiements sur le transfert des projets. Or, ce sont bien les équipes des lycées, les praticiens, qui vont inventer, tester, modifier les projets d'enseignement d'exploration et d'accompagnement personnalisé. Ces échanges d'expériences sont essentiels mais ne peuvent pas se résumer à une simple diffusion de récits. Le travail de communication est majeur pour que ces expériences soient intelligibles par d'autres et transférables.

- Un développement de formations basées sur les résultats de la recherche.

Il est très étonnant de constater le peu de connaissance des résultats de la recherche contemporaine chez la plupart des professeurs. Or, nous disposons maintenant de travaux scientifiques, notamment dans le domaine des sciences cognitives, dont les constats pourraient sans grande difficulté être exploités pour faire réfléchir les enseignants sur la façon dont les élèves apprennent.

3. Les parcours des élèves : une seconde moins déterminée ?

3.1. La mise en œuvre des enseignements d'exploration

Une place prépondérante des enseignements d'exploration

En dépit de la diversité des possibilités d'accompagnement des élèves dans un parcours progressif de détermination, une place prépondérante est accordée pour

le moment aux enseignements d'exploration. La réflexion suscitée par ces enseignements va sans doute au-delà de leur importance horaire (5%) et de leur place réelle dans les orientations nationales au détriment du tutorat, des stages de mise à niveau et des stages passerelle. Les textes relatifs à ces derniers sont peu connus et les chefs d'établissement semblent attendre des précisions sur les modalités de leur mise en œuvre. Il en est de même pour le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) et les outils associés (web classeur, plateformes numériques pour l'orientation, etc.). On est donc loin de se préoccuper, au sein des conseils pédagogiques, de l'articulation et de la mise en cohérence des différents dispositifs.

L'orientation apparaît donc comme un point faible de cette première étape de mise en œuvre, ce qui trahit les freins allant à l'encontre des évolutions souhaitées :

- les professeurs de lycée considèrent que les seuls professionnels compétents en matière d'orientation sont les COP. Les inquiétudes, en attente des nouveaux textes sur les missions de ces derniers, retardent le travail en commun de ces personnels. Ainsi, tout se passe comme si tout le monde parlait de l'orientation sans savoir en définir de processus et, en tout cas, sans être clair quant à l'apport des enseignants sur cette question majeure ;
- s'exprime aussi une sorte de fatalisme car nombreux sont ceux qui pensent que, quoi que l'on fasse, « les bons élèves iront en S et les très mauvais devraient aller en LP »
- pour les familles, l'image d'un lycée l'emporte sur son offre de formation ;
- les stages passerelles laissent les équipes sceptiques quant à leur faisabilité. Les professeurs ne semblent pas convaincus par la pertinence pédagogique de ces stages. Le risque est que ces derniers servent à réorienter de manière « descendante » les élèves jugés en difficulté vers une filière supposée moins exigeante (ES vers STG, S vers ES ou L, STG ou STI vers des baccalauréats professionnels).

Une construction pilotée de la carte des enseignements d'exploration

Les recteurs ont organisé la définition de la carte des enseignements d'exploration, sur la base d'un cadrage académique suivi d'une remontée des propositions des chefs d'établissement régulées ensuite au niveau académique ou au niveau départemental. Ils ont eu pour priorité une diversité suffisante et équilibrée de ces enseignements dans chaque établissement, partiellement déconnectée de l'offre de second cycle. Ils ont également été soucieux d'éviter que ces enseignements nourrissent la concurrence entre établissements, en limitant le nombre de cas de contingentement.

Certains recteurs ont fait valoir des priorités académiques telles que le soutien à une politique des langues ou le redéploiement de la série STI. Des académies ont défini des seuils d'ouverture (à 12 élèves par exemple). Le degré de contingentement varie selon les académies et les enseignements d'exploration.

Les établissements ont pu être incités à se coordonner voire à se mettre en réseau au niveau des villes ou des bassins afin qu'un maximum d'enseignements d'exploration soient proposés et que la concurrence résultant d'une surenchère d'enseignements attractifs soit évitée.

Au niveau des établissements, les choix ont été avant tout conditionnés par la présence d'enseignants des disciplines concernées (on enregistre très peu d'échanges de services entre établissements) et ont dépendu fortement de l'identité et de l'histoire des lycées, de la construction ou de la préservation de leur image et parfois de la concurrence entre eux. Ainsi, SI et CIT sont, sauf politique rectorale volontariste, exclusivement offerts dans les lycées technologiques industriels, eux-mêmes ne proposant pratiquement jamais spontanément « Littérature et société ».

Il s'instaure parfois une correspondance, à contresens des évolutions souhaitées, entre les enseignements de détermination et d'exploration (« initiation aux sciences de l'ingénieur » devient « sciences de l'ingénieur », IGC devient PFEG, MPI devient MPS...). Un lycée va jusqu'à désigner les enseignements d'exploration selon la même appellation que les actuels enseignements de détermination !

Le choix des enseignements d'exploration permet aussi de reprendre des projets pédagogiques phares. Ainsi, un nouvel enseignement d'exploration SI sera assuré par un professeur de sciences physiques qui reprendra le projet « robotique » existant depuis plusieurs années, et s'appellera en interne « SI-Robotique ».

Les processus académiques d'élaboration de la carte aboutissent à une offre diversifiée au niveau des établissements et assez complète dans la plupart des bassins ; néanmoins dans certains d'entre eux, on ne trouve ni SI, ni CIT, ni « Créations et activités artistiques », ni « Santé et social », ni « Biotechnologies ».

Le tableau suivant rend compte de la répartition dans les académies observées, qui varie sensiblement en fonction du volontarisme de la politique académique.

| | | | |
|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------|
| SES | presque tous les lycées | SI | 35 à 60% |
| PFEG | | CIT | 17 à 60% |
| Littérature et société | > 90% des lycées | Création et activités artistiques | 50 à 80% |
| MPS | | Biotechnologies | 10 à 33% |
| Sciences et laboratoire | 40 à 80% | Santé et social | |

Le taux de lycées proposant une LV3 peut atteindre 70%.

Ces données ne rendent pas compte du nombre de groupes qui seront créés à la rentrée. Ceux-ci résulteront de la façon dont les chefs d'établissement répondront à la demande des familles si elle s'écarte des prévisions. Suivront-ils cette demande quitte à reproduire les pratiques antérieures ou affecteront-ils certains élèves à des enseignements non choisis ? Selon quels critères ?

Une appropriation encore difficile dans les lycées

Au niveau organisationnel, les proviseurs envisagent le plus souvent des emplois du temps en barrettes mettant en parallèle plusieurs classes pour permettre des effectifs allégés et maintenir une hétérogénéité des classes ou permettant éventuellement de faire intervenir plusieurs professeurs sur un même enseignement d'exploration.

L'appropriation du sens de ces enseignements et de leurs contenus est plus problématique et, selon les professeurs, elle n'est pas facilitée par certains contenus

de programmes. Elle ne l'est pas non plus par les correspondances que tous les acteurs locaux établissent encore avec les enseignements de détermination actuels.

Le premier enseignement d'exploration, économique, n'est pas considéré comme étant d'*exploration*. Les professeurs des deux disciplines concernées, qui peuvent assurer les deux enseignements, réfléchissent peu ou pas ensemble voire s'opposent : « nous n'avons pas les mêmes valeurs » ont dit certains. Ou alors, à l'inverse, ils poussent leur coopération jusqu'à recomposer et fusionner les deux programmes.

La plupart des enseignements d'exploration permettent, voire favorisent, la participation de professeurs de différentes disciplines. Certains professeurs y voient l'opportunité d'un travail pluridisciplinaire, la possibilité de reprendre ou de développer des projets intéressants autour de thèmes d'étude. D'autres se sentent relativement démunis et attendent du soutien de la part des corps d'inspection. Ailleurs, un simple partage du temps entre disciplines est envisagé, sans réelle coordination, au détriment d'un travail sur projet nécessitant une concertation régulière.

L'interrogation la plus forte porte sur l'évaluation. On se demande si on peut noter les élèves. Que doit-on évaluer ? Sous quelle forme ? Quelles sont les conséquences sur l'avis des conseils de classe ? À quel niveau (national, académique, établissement) la décision de noter ou non doit-elle être prise ? La question suscite des débats pédagogiques au sein des équipes : « si on ne note pas, les élèves ne travailleront pas » versus « on ne peut pas continuer à motiver les élèves uniquement par les notes ». Certains enseignants se sont inspirés des travaux personnels encadrés (TPE) pour envisager des modalités d'évaluation basées sur une production des élèves et une restitution orale.

3.2. L'information des élèves et leur affectation

Des familles encore peu informées

Au niveau national, la brochure de l'ONISEP « Après la 3^{ème} » a été le principal, si ce n'est l'unique support de la communication vers les familles, ce qui est bien pâle au regard du pilotage de l'information dans les collèges qui avait été mis en œuvre pour la rénovation de la voie professionnelle (textes aux principaux, diaporama, FAQ dédiée aux collèges).

Dans les académies, l'information des élèves et des familles de 3^{ème} s'est faite dans un premier temps sur l'initiative des acteurs locaux (invitation par les lycées de professeurs principaux de collège ou de parents d'élèves, déplacement des proviseurs dans les collèges du secteur, etc.), mais cette présentation s'est faite parfois sans cohérence interne au bassin.

Plusieurs témoignages traduisent le vide informationnel dont souffrent les parents et les professeurs principaux de collège. En revanche, là où l'information a été donnée, on perçoit déjà une demande de conseils de la part de familles qui cherchent à identifier les enseignements d'exploration qui porteraient vers la série S ou permettraient d'éviter la sectorisation. En outre, il règne une grande confusion entre enseignements d'exploration et options ou enseignements à capacités contraintes (langues rares ou options artistiques lourdes).

Des procédures d'affectation n'excluant pas des dérives

Il serait logique, en règle générale, de ne considérer d'aucune manière les enseignements d'exploration dans la procédure d'affectation, l'élève exprimant alors son choix au moment de son inscription.

Les principes retenus sont relativement communs aux six académies observées :

- la priorité est donnée à l'affectation dans le lycée de proximité ;
- le second enseignement d'exploration est renseigné dans la demande d'affectation mais ne fait pas partie des critères ;
- les admissions sur dossier ou en commission sont réservées strictement à des classes ou options très spécifiques.

En parallèle, la procédure dérogatoire d'assouplissement de la carte scolaire mise en place depuis 2007 est maintenue.

Cependant, la notion de « lycée de proximité » peut être relative selon les académies en fonction des enseignements d'exploration : pour ceux qui sont moins diffusés, l'aire du lycée « de proximité » peut être un bassin (Biotechnologie, italien LV3), voire le département (« santé-social », chinois LV3, grec). Il conviendra de veiller à ce que le choix de ces enseignements ne constitue pas un moyen pour accéder à tel ou tel établissement.

Quelle que soit la procédure retenue, les proviseurs demeurent devant une double inconnue : la demande des élèves affectés, surtout pour le second enseignement d'exploration, et la façon d'y répondre. Les moyens de régulation préconisés par les académies sont variables : seuil d'ouverture, troisième vœu demandé aux familles, calendrier favorisant une meilleure anticipation ou tout simplement latitude laissée aux chefs d'établissement. *In fine*, le choix des critères qu'ils retiendront pour constituer les groupes en cas de déséquilibre entre les capacités d'accueil prévues et la demande des familles, n'est pas anodin car il contient le risque d'une hiérarchisation rapide des enseignements d'exploration. Les chefs d'établissement du bassin ou de la ville auront donc à se coordonner sur les critères de répartition des élèves dans les différents enseignements.

L'ensemble des constats montre qu'il faudra rester vigilant sur le rôle des enseignements d'exploration. En effet, si les conditions formelles sont dans l'ensemble réunies - les académies ayant veillé à ce que les lycées jouent le jeu d'une carte diversifiée- les comportements des acteurs comme certains choix académiques, de contingentement par exemple, portent les prémices de la reproduction du modèle précédent imposé, rappelons-le, par le terrain.

Par exemple, dans certains lycées, les classes de seconde sont constituées en fonction des langues et des enseignements d'exploration ; on trouve alors la « seconde allemand – latin – littérature et société » et la « seconde Santé-Social », démontrant ainsi que la question de la place de la classe de seconde n'est toujours pas réglée.

Néanmoins, c'est à l'issue de l'année 2010-2011 que l'on pourra apprécier dans quelle mesure le parcours d'exploration mené par les élèves influence les décisions des familles et des conseils de classe, dans quelle mesure l'élève est prêt à changer d'établissement en fin de seconde, et observer comment les procédures d'affectation des élèves à la fin de la classe de seconde soutiennent ces parcours.

Mais pour tourner le dos à la logique des enseignements de détermination et offrir ainsi une véritable ouverture, les enseignements d'exploration devront être articulés avec les autres dispositifs contribuant au parcours d'orientation de l'élève. À ce titre, il sera nécessaire de donner à ces dispositifs, dès la rentrée prochaine, la place qui leur revient.

3.3. Des organisations pédagogiques nouvelles

Dans les lycées qui jouent le jeu de l'exploration en seconde, se construit autour du lycéen un ensemble de dispositifs permettant de mieux répondre à ses besoins, de construire son projet, de l'accompagner et d'accroître son autonomie afin de le mettre dans de meilleures conditions de réussite. Dans ce sens, les établissements mettent en place des organisations complexes dont les effets devront être observés :

- l'éclatement du groupe classe résultant du développement des moments pendant lesquels les élèves seront plus ou moins mêlés, selon des critères variables, à d'autres élèves qui ne sont pas de leur classe (enseignements d'exploration, accompagnement personnalisé, groupes de compétences en langues vivantes, regroupements de classes, externalisation vers d'autres lycées). Les collégiens sont-ils préparés à ces conditions d'enseignement ? Jusqu'à quelle limite les lycéens vont-ils supporter cet éclatement, l'adolescent se construisant aussi dans les rapports sociaux qui se nouent dans le groupe classe ? Quel en sera l'impact sur les élèves potentiellement décrocheurs ?
- son corollaire : la multiplication des intervenants, qui pose question quant à l'influence et l'autorité des professeurs, quant à la connaissance de l'élève et à la cohérence autour de lui des actions entreprises ;
- leur conséquence : une approche fragmentée de l'élève du fait de la diversité des temps et des intervenants, paradoxale dans la recherche d'une personnalisation.

Se posera la question de la recherche d'une organisation optimale, qui nécessite que soient réfléchis les équilibres des temps et des intervenants, que soient mis en place les moyens de cohérence et de coordination.

Conclusion

Quelques mois après le lancement de la réforme du lycée, il apparaît que celle-ci a fait l'objet d'une mobilisation importante de l'encadrement à tous les niveaux du système, qui a permis la réussite d'une mise en place dans des délais relativement rapides, ce qui n'allait pas de soi tant cette réforme bouleverse en profondeur l'organisation et le fonctionnement des lycées. Si l'impulsion initiale a bien été donnée au plus haut niveau de l'État, la communication qui a suivi a pris soin de rappeler sans cesse la volonté d'encourager la responsabilité des acteurs et l'autonomie des établissements scolaires. Pour favoriser de nouveaux modes de pilotage des lycées, les autorités académiques ont fait preuve d'une réelle souplesse dans les orientations pédagogiques données aux établissements, en favorisant l'esprit plutôt que la lettre et dans la gestion des moyens, dans le respect des marges d'autonomie dont disposent les lycées. Cette nouvelle conception du management des établissements nécessite une plus grande coopération entre les personnels de direction et d'inspection, accompagnée d'une évolution des modalités

d'intervention de l'inspection pédagogique en établissement. Les nouveaux dispositifs mis en place par la réforme, l'accompagnement personnalisé et les enseignements d'exploration en particulier, nécessitent en effet des choix pédagogiques locaux, des approches plus transversales et inter disciplinaires, des pratiques pédagogiques différentes et un travail en équipe beaucoup plus régulier.

Les chefs d'établissement ont dû, pour mener de tels changements, conforter leur légitimité dans le domaine pédagogique et faire preuve de compétences affirmées dans la communication, la négociation et le management d'équipes. Placés en première ligne, ils ont choisi de convaincre plutôt que d'imposer, de prendre leurs responsabilités en décidant pour mieux rassurer. C'est qu'en effet, les enseignants ont souvent manifesté leur inquiétude, qui tient plus de la crainte de ne pas savoir faire que d'une perception négative de la réforme.

Le renforcement de l'autonomie pédagogique des établissements fait bouger les lignes et confère au conseil pédagogique une importance grandissante, qui interroge sur les critères de légitimité des membres qui le composent et sur la réalité de son pouvoir par rapport aux autres instances de l'établissement public local d'enseignement. Mais les avancées sont inégales et restent fragiles dans certains lycées où l'opposition à la réforme devient plus offensive en exploitant les annonces sur les suppressions de postes et la réforme de la formation des maîtres.

Dans une première phase de préparation, la réflexion en interne et les débats se sont surtout focalisés sur le choix des enseignements d'exploration et la répartition des horaires pour effectifs allégés, compte-tenu de la nécessité de définir rapidement la ventilation des moyens entre les différentes disciplines. Pour cette première étape, les établissements ont été aidés par la publication rapide des textes nationaux et la carte des enseignements d'exploration a fait l'objet de régulations, souvent à la marge, par les autorités académiques qui souhaitaient garantir une offre ouverte et variée, la plus complète possible sur un territoire donné, le bassin ou le département.

Mais il faut bien constater que l'offre d'enseignements d'exploration reflète le profil de chaque lycée, l'accentue même parfois, ce qui limite « l'exploration » par les élèves de champs nouveaux.

Très vite, les équipes ont été confrontées à des questions pédagogiques complexes, relatives à la mise en place de l'accompagnement personnalisé, aux contenus de l'enseignement d'exploration ou au développement de l'enseignement par compétence en langues. La participation des inspecteurs pédagogiques, plus ou moins systématique et coordonnée selon les académies, a permis d'apporter les premières réponses à des enseignants inquiets, conscients des évolutions majeures de leur métier. Toutefois, les besoins en formation restent très importants.

Des pans entiers de la réforme restent à installer : le volet orientation pourtant essentiel, le tutorat, les stages ne pourront être longtemps différés sous peine de dénaturer l'esprit même de la réforme, qui vise à accompagner le parcours de chaque élève vers la réussite. Les usagers de l'école, parents et futurs lycéens, ont paru encore insuffisamment informés et les procédures d'affectation devront faire l'objet d'une attention accrue pour éviter toute dérive.

Des incertitudes demeurent et des questions restent posées, sur l'évolution des missions des professeurs, le nouveau positionnement des chefs d'établissement et des inspecteurs, le financement durable de la réforme, l'accompagnement et la formation des équipes pédagogiques et surtout la place de la classe de seconde

dans le parcours des élèves. La mise en place de la réforme est loin d'être achevée, ses objectifs en termes d'orientation ne doivent pas être oubliés.

Enfin, selon les échos les plus récents, l'atmosphère dans les établissements s'est dégradée en fin d'année et peut venir perturber le pilotage local de la réforme, l'opposition des enseignants à la réforme de la formation des maîtres s'exprimant plus ouvertement par le refus d'assurer le tutorat des futurs stagiaires.

Préconisations

Accompagner et consolider par la formation continue

Les actions de sensibilisation relatives à l'accompagnement personnalisé, aux enseignements d'exploration et à l'enseignement des langues vivantes, mises en place cette année, devront être poursuivies et répondre au mieux aux constats résultant des bilans académiques et au plus près des besoins des lycées, grâce à la mobilisation des IA-IPR dans les lycées prolongée par des actions de formation continue.

Compte tenu des enjeux et des attentes exprimées, c'est sans doute la conception même de la formation continue qui devra évoluer, plus proche des établissements, plus porteuse de méthodologie de conception et d'évaluation de solutions adaptées aux besoins des élèves, favorisant la mutualisation des initiatives de terrain ainsi que la diffusion des résultats de la recherche en éducation.

Construire une régulation de proximité

Les modalités d'une évaluation externe et interne des établissements sont à définir le plus vite possible.

En effet, l'autonomie grandissante des EPLE nécessite une autre forme de régulation du système que la pratique des prescriptions descendantes et hiérarchiques. Pour ce faire, il faut que l'ensemble des cadres changent de posture si ce n'est de culture pour renoncer à la prescription en faveur du conseil et de l'accompagnement des choix pédagogiques dans les établissements ainsi que celui de l'évaluation interne des résultats sur les acquis et les parcours des élèves.

Poursuivre l'accompagnement et le suivi national de la mise en œuvre pédagogique

L'année 2010-2011 permettra :

- dès la rentrée, d'apprécier les premiers effets de la réforme sur la place effectivement accordée aux enseignements d'exploration par les familles et les établissements. Il faudra procéder dès que possible au bilan de l'affectation : les écarts entre les prévisions et les demandes effectives des familles, le mode de régulation des affectations ainsi que la carte réelle des enseignements d'exploration et des options ;
- en cours d'année, d'observer les premières mises en œuvre : l'appropriation par les équipes pédagogiques de l'accompagnement personnalisé, leur rôle dans la construction du projet d'orientation des élèves ainsi que les premiers effets de la réforme sur les acquis des élèves ;
- en fin d'année, d'analyser les premiers résultats sur les parcours des élèves, en particulier en termes de rééquilibrage des séries.

Une attention particulière devra être accordée à ce qui n'a pas encore été entrepris : stages de mise à niveau, stages passerelle, tutorat, articulation avec le PDMF, dispositions relatives au développement de l'autonomie des élèves et à la façon dont les établissements s'assurent de la cohérence de l'ensemble des dispositifs de la réforme.

Mais la réforme a des effets induits sur l'organisation du temps de l'élève, l'éclatement du groupe classe et la multiplicité des intervenants, effets qui doivent être mesurés dans les lycées et dont les impacts devront être appréciés.

Il faudra enfin observer la façon dont la classe de première se prépare dans les académies en termes de processus de décision, de « montée pédagogique de la réforme », d'affectation des élèves à l'issue de la classe de seconde et d'accompagnement des établissements.

Annexe - Liste des établissements visités

Académie de Besançon

Haberges VESOUL
Pergaud BESANCON
Considérant SALINS

Académie de Montpellier

Jules Fil CARCASSONNE
Diderot NARBONNE
Maillol PERPIGNAN
G de Gaulle-Anthonioz MILHAUD
André Chamson LE VIGAN

Académie d'Orléans-Tours

Fulbert CHARTRES
Voltaire ORLEANS
F.Villon BEAUGENCY
Durzy MONTARGIS

Académie de Paris

Lycée Fénelon*
Lycée Pierre Gilles de Gennes
Lycée Bergson*
Lycée Paul Valéry*
Lycée Diderot*
Lycée Turgot

Académie de Poitiers

Berthelot, CHATELLERAULT
Branly, CHATELLERAULT
Victor Hugo, POITIERS
Desfontaines, MELLE
Bois d'Amour, POITIERS

Académie de Versailles

Lycée Hoche Versailles
Lycée J.Ferry Versailles
Lycée Corot Savigny
Lycée Monge Savigny
Lycée Camus Bois Colombes
Lycée Langevin Suresnes
Lycée Rousseau Sarcelles
Lycée Fragonard L'Isle Adam