Constats issus des réunions portant sur le bilan de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du LEGT

# Contexte dans lequel s’est déroulé le travail

Six ans après la rénovation de la voie professionnelle (rentrée 2009) et cinq ans après la mise en œuvre de la réforme des lycées (rentrée 2010), la consultation de cinq groupes de travail conduits par la DGESCO de novembre 2015 à avril 2016 : organisations syndicales, cadres académiques, lycéens, parents et enseignement privé, permet de dégager quelques constats concernant ces réformes. Un premier travail, conduit auparavant par la DGESCO sur la base des objectifs de la rénovation de la voie professionnelle (« Augmenter le niveau de qualification » et « Réduire le nombre de sorties sans qualification ») et de ceux de la réforme du lycée d’enseignement général et technologique (« Mieux orienter » et « Mieux s’adapter à son époque »), avait été entrepris à partir d’une analyse de la documentation disponible, notamment les données fournies par la DEPP et les rapports des inspections générales (IGEN et IGAENR). Ce sont ces éléments qui ont servi de base à la réflexion des différents groupes. à Quatre thématiques ont été proposées :

* « Parcours, orientation, égalité des chances » (dont une séance dédiée au CAP) : la transition collège-lycée, les enseignements d’exploration, la lutte contre le décrochage, l’accompagnement des élèves, les options, les enseignements de spécialité, l’enseignement des langues vivantes, les voies et les séries, les programmes, le Certificat d’aptitude professionnelle (CAP)
* « Evaluation et certification »
* « Préparation de l’après-lycée »
* « Démocratie, autonomie des établissements, vie lycéenne ».

Six organisations syndicales se sont retirées de la consultation, le 25 janvier 2016 : FSU, SNETAA, CGT, SNALC, Sud Education, SNFOLC après avoir participé à trois réunions. Le SNES-FSU a repris sa participation le 7 avril.

En parallèle (du 15 mars au 15 avril), une enquête a été conduite auprès de lycéens en classe terminale (baccalauréat ou CAP), dans les trois voies de formation, sur la base d’un échantillon de 128 établissements établi par la DEPP.

Les points développés ci-après présentent ce qui est le plus fortement ressorti de l’ensemble des consultations, qu’il s’agisse de l’atteinte d’objectifs des réformes ou de la mise en œuvre de dispositifs au regard des effets attendus. Ont également émergé des sujets qui ne concernent pas directement les dispositions des réformes, mais qui ont été abordés de façon suffisamment significative au fil des réunions pour être retenus dans cette note. Il ne s’agit donc pas à proprement parler d’un bilan mais de constats qui sont apparus dans les échanges avec les différents participants, tout en cherchant à rendre compte des divers points de vue exprimés lors des réunions.

# L'importance des transitions

Les périodes de transition sont considérées comme des moments-clés qui conditionnent la réussite de l’élève tant au lycée que dans l’enseignement supérieur. Les groupes de travail ont dans leur ensemble souligné les difficultés du système à accompagner ces transitions.

Si **la transition entre le collège et le lycée** a été traitée de façon spécifique pour l’entrée en lycée professionnel, par la circulaire du 29 mars 2016 « Réussir l’entrée au lycée professionnel », elle apparaît néanmoins comme tout autant **importante pour les élèves de seconde générale et technologique**. En effet, la « rupture » à l’entrée en seconde est ressentie tant par les lycéens que par les parents : les premiers font état d’une distance plus grande qu’au collège dans leurs rapports avec les enseignants, d’une insuffisante préparation à l’autonomie, et les seconds se sentent moins informés et moins impliqués dans la vie du lycée qu’ils ne l’étaient lorsque leur enfant fréquentait le collège.

Par ailleurs, l’avancement constaté de l’âge d’entrée en seconde doit être davantage pris en compte : aujourd’hui, 80% des élèves entrant en seconde GT et 50% de ceux entrant en seconde professionnelle ont moins de 16 ans.

**Des périodes d’accueil des élèves à l’entrée en seconde**, actuellement moins répandues en seconde GT qu’en seconde professionnelle, permettraient de réduire ce sentiment de rupture pour certains élèves qui par ailleurs ont du mal à assimiler les exigences spécifiques du lycée, en explicitant les méthodes de travail et les attendus du lycée. Le livret scolaire unique du CP à la 3ème, qui fournira des données de la scolarité en collège aux professeurs de seconde, sera utile au positionnement des acquis des élèves afin d’organiser en conséquence les premières séances d’accompagnement personnalisé.

**L’articulation entre les compétences et connaissances attendues en fin de troisième et les enseignements de seconde mériterait d’être renforcée au lycée** – sans pour autant transformer la seconde en une « 3ème bis » –, et les acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture d’être approfondis pour ceux qui n’en ont pas une maîtrise suffisante. Il faudrait donc fournir aux professeurs du lycée des points d’appui dans les programmes de la classe de seconde, permettant de continuer à travailler les compétences du socle commun. Ce travail d’identification se ferait au niveau ministériel pour un cadrage national.

Cela suppose non seulement une meilleure connaissance des exigences du socle commun par les professeurs de seconde, mais aussi que les programmes de seconde, du moins certains d’entre eux, soient mieux articulés avec les contenus et les exigences de ceux du collège.

La transition entre le lycée et l’enseignement supérieur s’inscrit quant à elle dans une notion plus large de « parcours », allant de la seconde au premier cycle universitaire. Cela suppose que soit instaurée une **plus grande cohérence entre le lycée et l’enseignement supérieur**, dans les cursus pédagogiques et dans les référentiels du pré et post baccalauréat (SNPDEN).

De fait, certaines participants aux groupes de travail (SNES-FSU, SNESUP notamment) pensent que la liaison lycée-enseignement supérieur, qui ne figure pas de façon explicite parmi les objectifs de la réforme du lycée, apparait à l’heure actuelle comme une construction théorique certes séduisante de prime abord, mais qui ne correspond pas à la réalité. De l’avis général, la classe de terminale est à l’heure actuelle davantage dédiée à la réussite au baccalauréat qu’à la préparation aux études supérieures. En outre, la préparation des élèves aux méthodes de l’enseignement supérieur est complexifiée par la diversité des formations supérieures qui n’ont pas les mêmes exigences. Ceci rend problématique une formulation explicite, réclamée tant par les parents d’élèves que par les lycéens, des attendus de fin de terminale et de ceux du début de l’enseignement supérieur.

**Le rôle du baccalauréat est également interrogé de ce point de vue** : charnière, levier, point de blocage ou de fixation (SGEN-CFDT). En effet, la procédure d’affectation APB, qui se déroule vers le mois de mars, est aujourd’hui plus déterminante pour la poursuite d’études que les résultats obtenus au baccalauréat.

**Un développement des activités de type projet** (par exemple les TPE) au cours du cycle terminal, comme c’est déjà le cas dans certaines séries, est largement demandé notamment par les lycéens sous réserve d’un accompagnement adéquat des enseignants, permettant un dosage entre autonomie nécessaire des élèves et encadrement pédagogique de suivi et de conseil.

Un autre point sensible concerne **l’orientation active, qui n’est pas effective** malgré les nombreux dispositifs prévus et la réaffirmation périodique de son importance dans les textes réglementaires (parents, lycéens, enseignants). Des dispositifs tels que le conseil d’orientation anticipé ne sont mis en œuvre que de façon très partielle (parents, lycéens). Enfin, l’orientation est biaisée, voire limitée par la structure de l’offre de formation, notamment au niveau local.

L’outil APB apparaît à beaucoup comme une banque de données complexe et difficile d’appropriation par les élèves faute de personnes ressources pour faire le lien entre ces informations qui conditionnent les vœux et les réalités des formations (SNES-FSU, lycéens, parents).

Les lycéens comme les parents demandent une **plus grande anticipation de l’orientation**, dès la classe de première, le calendrier actuel effectif apparaissant trop contraint pour permettre des choix pertinents et éclairés. En revanche, enseignants et chefs d’établissement estiment que la plupart des lycéens ne s’engagent réellement dans un projet d’orientation qu’en classe de terminale.

# Les enseignements d’exploration

La réforme des lycées a mis en place des enseignements d’exploration en classe de seconde générale et technologique, destinés à faire découvrir aux élèves des disciplines ou des thématiques nouvelles, susceptibles de les éclairer dans leur choix d’orientation sans pour autant prédéterminer ceux-ci.

De manière générale, **le principe de ces enseignements est apprécié positivement** par une large majorité de partenaires (lycéens, parents, SNPDEN, SGEN-CFDT, SE-UNSA…). Ils constituent pour certains le cadre de pratiques pédagogiques innovantes. Cependant, un certain nombre de questions sont posées quant à leur rôle, leur nature, leur lisibilité et leur mode d’évaluation.

La première question porte sur le caractère exploratoire ou prédéterminant de ces enseignements. De l’avis général, cette question est loin d’être clarifiée et contribue à obscurcir le paysage de ces enseignements qui souffrent par ailleurs d’un déficit d’information notamment vis-à-vis des élèves de troisième. À ce titre, tous les enseignements d’exploration n’ont pas le même rôle.

Une approche pluridisciplinaire et un travail par projet sont favorisés par des enseignements tels que « littérature et société » ou « méthodes et pratique scientifiques ». Ils sont appréciés tant des lycéens qui souhaiteraient plus d’enseignements de ce type, que de certains syndicats enseignants (SGEN-CFDT, SE-UNSA). **Des participants aux groupes signalent enfin une contradiction entre l’objectif d’exploration et la mise en œuvre de certains enseignements** à travers une évaluation « très traditionnelle » (SES), un volume horaire important (arts du cirque, culture design) ou la possibilité de choisir deux enseignements technologiques en plus du premier enseignement d'exploration.

S’agissant de la variété et du nombre des enseignements d’exploration, les avis divergent : trop nombreux pour les cadres académiques, les organisations syndicales ou les parents, ils ne le sont pas assez pour les lycéens, qui ne perçoivent que l’offre dans leur lycée.

**Le choix des enseignements d’exploration est cependant limité** par la carte scolaire et par l’obligation d’en choisir un premier entre SES et PFEG. Cette alternative n’apparait pas très claire aux yeux des élèves et des familles, alors que le premier enseignement d’exploration peut se révéler déterminant dans l’orientation en SES ou en STMG.

**Les lycéens préconisent de renforcer l’exploration en seconde en permettant d’aborder plusieurs enseignements dans l’année** par une organisation semestrielle qui les rendrait ainsi moins déterminants. Du point de vue des chefs d’établissement, cette hypothèse serait susceptible d’entrainer des difficultés d’organisation qui viendraient se surajouter à des contraintes déjà fortes pour la confection des emplois du temps.

Si, par principe, il n’existe pas de contingentement ni de « clés d’affectation » pour les enseignements d’exploration, certaines académies le pratiquent notamment pour les enseignements technologiques industriels qui nécessitent des plateaux techniques (couplage « sciences de l’ingénieur » et « création et innovation technologiques »). Les parents et les lycéens déplorent ces pratiques qui témoignent de la lourdeur du système, nuisible à l’affirmation de la classe de seconde comme une classe de découverte.

Concernant l’évaluation dans les enseignements d’exploration, les textes réglementaires laissent une grande liberté pédagogique aux enseignants, ce qui induit des pratiques très diverses. De fait tous les cas de figure peuvent se retrouver : absence d’évaluation, appréciations dans le bulletin trimestriel, évaluation « par compétences », notation. Cet état de fait aboutit à une prise en compte très variable dans les décisions d’orientation en première (plus prégnantes dans le cas des enseignements technologiques et de SES).

L’évaluation de ces enseignements fait l’objet d’appréciations contradictoires notamment de la part des lycéens : certains souhaiteraient une évaluation « par compétences » tandis que d’autres marquent l’absence de notation comme un facteur de démotivation de certains élèves habitués à mesurer l’importance d’un enseignement à partir de ce seul critère.

# Programmes et tronc commun

Les organisations syndicales d’enseignants et de personnels de direction notent que, mis à part en EPS et en langues vivantes, les enseignants demandent majoritairement un allègement des programmes, jugés trop lourds et ambitieux compte tenu du volume horaire dévolu, ce qui donne l’impression d’un saupoudrage ou d’un travail superficiel, par exemple en histoire-géographie pour les classes de première et terminale S.

**En mathématiques, le programme de la seconde générale et technologique est jugé trop complexe**, orienté en faveur des élèves qui veulent poursuivre en série S, peu fait pour sécuriser les élèves dans cette matière, enfin insuffisamment articulé avec le programme de physique-chimie. De plus, l’option Mathématiques de la série L a le même programme que la série ES, jugé inadapté aux littéraires. En physique-chimie, en classes de première et terminale S, certains demandent également des allègements. Enfin, le programme de l’enseignement d’exploration SES est estimé trop chargé, en contradiction avec la notion d’exploration (il a été procédé depuis à un allègement du programme qui a été présenté au CSE du 30 juin).

Ces demandes d’allègement des programmes ou d’augmentation des volumes d’horaires disciplinaires sont interprétées par certains (SNPDEN, SGEN-CFDT) comme révélatrices de la tendance d’une partie des enseignants à anticiper les compétences et connaissances nécessaires au niveau suivant. Les programmes de seconde GT sont élaborés selon une progression logique partant des exigences du baccalauréat, voire de CPGE (SGEN-CFDT) au lieu de s’inscrire dans la continuité de la troisième (SIEN-UNSA), problème qui ne date pas cependant d’aujourd’hui (SNES-FSU). Une meilleure articulation des programmes de collège et de lycée (principalement à la charnière troisième-seconde) est demandée par certains, en particulier par plusieurs représentants lycéens. Un certain nombre de choix dans les programmes de lycée pourraient être laissés aux enseignants pour les construire de manière curriculaire (SGEN-CFDT).

Dans la réforme, la mise en place d’un tronc commun pour les séries générales ne concernait que certaines matières (français, histoire-géographie, langue vivante), principe parfois contesté car il aurait pu s’appliquer également aux matières scientifiques (SNALC). Le tronc commun présente l’avantage de mélanger les élèves de classes de première de séries différentes, de faire de la mixité scolaire et sociale (SE-UNSA), mais aussi de permettre des regroupements de structures (SNPDEN). Il a cependant l’inconvénient de complexifier la construction des emplois du temps (des élèves et des enseignants) sur des classes mixtes, de perturber l’identification des élèves à un groupe classe unique et de présenter des effets pervers préjudiciables aux enseignants (multiplication des conseils de classe,…) (SNALC). Certains proposent des **modèles alternatifs d’organisation, avec des systèmes de majeure et de mineure** (SNALC), ou de **modularisation des formations** pour sortir de la logique de formation en voie, mais dans la logique de parcours construits progressivement (SGEN-CFDT).

# L’accompagnement personnalisé

Installé d’abord dans les lycées professionnels (rentrée 2009) puis dans les lycées d’enseignement général et technologique (rentrée 2010), l’accompagnement personnalisé est défini par ses objectifs : le soutien, l’approfondissement ou la consolidation et l’aide à l’orientation.

Pour certaines organisations syndicales enseignantes (SNALC, FSU, FO, Sud Éducation), les heures d’accompagnement personnalisé ont été prises sur les heures disciplinaires et les dédoublements, sans conduire à une réelle plus-value : elles demandent donc un retour à la situation antérieure. Selon elles, **l’accompagnement personnalisé est souvent consacré à un enseignement disciplinaire déguisé** (notamment en classe de terminale pour finir le programme), et l’horaire qui lui est assigné n’est pas toujours respecté. À leurs yeux, l’accompagnement personnalisé, lorsqu’il est mis en place, entraîne une désorganisation des emplois du temps des enseignants comme des élèves. Se déroulant en classe entière au LEGT, il ne permet pas un suivi « personnalisé » des élèves.

Néanmoins d’autres intervenants (fédérations de parents, lycéens interrogés dans le cadre du bilan lycée, SNPDEN, SGEN-CFDT, UNSA, cadres académiques) portent un tout autre regard sur l’accompagnement personnalisé. **Un rôle important en matière d’approfondissement méthodologique, d’orientation, d’ouverture culturelle, d’innovation lui est reconnu**. On regrette cependant qu’il se résume trop souvent à du soutien ou à des heures supplémentaires de cours tout en admettant que le disciplinaire puisse primer à la veille du baccalauréat pour finir le programme. Selon l’établissement ou le professeur, il existe de grandes disparités en la matière. Le manque de formation continue des enseignants pour les aider à mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques est déploré. L’accompagnement personnalisé a favorisé les échanges de nature interdisciplinaire au sein du conseil pédagogique. Cependant, il ne fait pas l’objet de discussion ni d’évaluation au sein du conseil d’administration, ce qui le rend peu visible pour les parents. Une évaluation du dispositif est demandée.

Les résultats de l’enquête lycéens laissent transparaître que, pour les **lycéens des voies générale et technologique**, l’accompagnement personnalisé est majoritairement utilisé pour **renforcer les cours** (62% des lycéens disent faire la même chose qu’en cours), 20% pensent qu’il permet de préparer la poursuite d’études et pour 15%, un projet professionnel. **Selon les lycéens de la voie professionnelle, l’accompagnement personnalisé servirait davantage à la préparation de la poursuite d’études et à la formalisation du projet professionnel**: 61% et 59% en font respectivement état. Il est à noter qu’il se dégage de l’enquête **un intérêt pour l’accompagnement personnalisé qui va croissant en fonction du niveau**: dans les voies générale et technologique, 27% le jugent utile ou très utile en seconde, ils sont 37% à le penser en première et 54% en terminale. Dans la voie professionnelle, on retrouve la même tendance, mais avec des écarts moins marqués : 36% jugent l’accompagnement personnalisé utile en seconde, 44% en première et 52% en terminale.

Plus que sa remise en cause, c’est **l’amélioration de son efficacité et de sa lisibilité qui est attendue**. Car l’accompagnement personnalisé est vu comme un espace de liberté où peuvent s’exercer de nouvelles pratiques pédagogiques et une interdisciplinarité qui viennent enrichir les disciplines, où s’établit également une relation différente entre enseignant et élève avec des modalités de travail qui permettent aux élèves de s’investir autrement. Mais si l’accompagnement personnalisé a fait l’objet d’un portage fort à sa mise en œuvre, il tend à s’estomper à présent ; pour le faire vivre, se pose la question de son pilotage et de son accompagnement.

# La place du travail en projet

Dans l’objectif de mieux préparer les élèves à l’enseignement supérieur, la réforme des lycées a introduit de nouvelles modalités pédagogiques et certificatives. Il s’agit de faire acquérir à l’élève une conception globale du savoir grâce à l’interdisciplinarité de nouveaux enseignements et l’apprentissage de la démarche de projet (épreuves de projets, certains enseignements d’exploration).

La volonté d’accroître la place du travail en projet est ressortie de l’ensemble des groupes de travail. Les TPE, bien qu’antérieurs à la réforme, ont ainsi été abordés de manière significative dans les échanges, particulièrement dans le groupe des représentants des lycéens.

Ces derniers regrettent que **les TPE occupent une place relativement faible** dans leur formation. Ils devraient **s’inscrire dans une perspective d’initiation à la recherche plus que dans un travail d’exposé**. Augmenter a minima la durée des TPE en classe de première (actuellement 18 semaines maximum) accompagnerait cette ambition.

Les cadres académiques, organisations syndicales et parents estiment que les TPE permettent de **bien préparer les élèves aux méthodes du supérieur**. Les étendre en terminale pourrait être une piste à suivre, du moins l’extension de la démarche de projet. L’enjeu est de faire évoluer les méthodes pédagogiques dans l’objectif d’une meilleure continuité entre le secondaire et le supérieur.

Le groupe de travail des cadres académiques a rappelé que d’autres épreuves sur projet existent, notamment dans les séries technologiques (STMG, STI2D et ST2S), selon des méthodes introduites en première et poursuivies en terminale, mais aussi certains enseignements d’exploration en classe de seconde générale et technologique. En terminale S, l’enseignement de spécialité « Informatique et sciences du numérique » (ISN) permet cette soutenance de projet.

Le développement de l’autonomie des lycéens est un sujet de préoccupation majeur des lycéens et de leurs parents. Les cadres académiques ont indiqué que le manque d’autonomie était régulièrement mis en avant par les universitaires comme raison d’échec dans l’enseignement supérieur. Étendre le travail en projet pourrait permettre de pallier ces reproches récurrents faits aux lycéens : une partie des cadres académiques le proposent ainsi pour tous les enseignements de spécialité en classe terminale des séries générales.

Un autre ressort de cette volonté de **donner une place accrue au travail en projet** concerne le lien entre cette modalité pédagogique et le climat scolaire. Le SGEN-CFDT a souligné cet impact en expliquant que les élèves devenaient plus acteurs qu’auparavant. Le développement du travail en projet pourrait donc renforcer la responsabilisation des lycéens.

Au-delà de cette **position assez consensuelle sur l’extension des TPE**, en tout cas de la démarche de projet, l’importance de l’encadrement par les enseignants à toutes les étapes du travail de recherche est pointée. Les élèves, parents et cadres académiques estiment qu’il faut renforcer la formation des enseignants en la matière. Ces activités, comme celles qui ne sont pas basées sur une stricte orientation disciplinaire, ne sont pas évaluées par les corps d’inspection, et demandent du temps et du travail pour les encadrants. Les cadres académiques ajoutent que cette formation régulière (initiale et continue) doit également concerner les chefs d’établissement, afin que les TPE tiennent pleinement leur place dans le projet pédagogique de l'établissement.

# Le système d'évaluation certificative

La réforme du lycée a peu modifié les modalités de certification. Dans les voies générale et technologique, de nouvelles modalités d’évaluation pour l’examen du baccalauréat ont été introduites, notamment avec des épreuves en cours d’année (LV en séries générales et technologiques), parfois sur projet (ISN, ETLV). Dans la voie professionnelle, le diplôme intermédiaire en classe de première a entraîné une charge certificative importante. Le temps d’évaluation en contrôle en cours de formation (CCF) réduit le temps consacré à l’enseignement. Ce constat est amené à évoluer puisqu’à la rentrée 2016, pour redonner du temps d’enseignement, le contrôle en cours de formation est supprimé en classe de seconde professionnelle.

**Ce n'est pas l'existence du baccalauréat mais sa fonction qui a été réinterrogée** par les différents groupes de travail. Alors que théoriquement le double objectif de ce diplôme est d'une part l'accès à l'enseignement supérieur et d'autre part la sanction des études secondaires, dans les faits, c'est ce second point qui l'emporte sur le premier. Les conséquences sont multiples : complexité et lourdeur organisationnelles (cadres académiques) ; pression certificative en fin de classe terminale (lycéens et parents) ; suppression de plusieurs semaines de cours (ECA et épreuves terminales) touchant également les classes de seconde et première (fermeture de l’établissement, bacs blancs).

Selon les lycéens et les cadres académiques, les attendus et les modalités d'évaluation au baccalauréat impactent les pratiques enseignantes dès la classe de seconde, laissant peu de place à une pédagogie innovante dans le cycle terminal, le but des enseignements étant de préparer au baccalauréat plus qu'à la poursuite d'études supérieures. Cependant, selon certains cadres académiques, **l’évaluation peut également être un levier pour la conduite du changement** : en série S, la modification de l'épreuve de mathématiques a fait évoluer les pratiques des enseignants ; l'épreuve anticipée d'histoire-géographie était appréciée des élèves et permettait des modalités d'enseignement innovantes en terminale pour l'option facultative.

**Les lycéens souhaitent une évolution des modalités d'évaluation favorisant une pédagogie de projet et la valorisation de compétences acquises au cours du cycle terminal**. Les CCF ou ECA sont appréciés et demandés par les élèves (ce que confirme l’enquête lycéens) alors que les enseignants et les chefs d’établissement regrettent les contraintes organisationnelles qu'engendre ce mode d'évaluation.

Les avis sont également partagés concernant les enseignements facultatifs : les lycéens y sont attachés alors que les cadres et les enseignants les jugent trop nombreux et socialement discriminants.

**Tous s'accordent sur l'importance de conserver le diplôme du baccalauréat, notamment en raison de sa force symbolique.** Cependant, **la charge certificative est devenue forte.** Pour les chefs d’établissement, les inspecteurs et les organisations syndicales, il y a nécessité de reconsidérer l’ensemble du système d’évaluation certificative, peu croient à des améliorations touche par touche, même si chacun est conscient que la réforme du baccalauréat ne pourra pas se faire de façon consensuelle.

Le diplôme intermédiaire du baccalauréat professionnel fait l’objet des mêmes constats relatifs à la lourdeur certificative, au détriment du temps d’enseignement.

Selon les enseignants et les cadres académiques, le diplôme intermédiaire est utile, car il peut permettre à un élève fragile et éventuellement décrocheur en terminale de quitter le système scolaire en ayant un diplôme. Cependant, on constate que le décrochage a lieu souvent avant le diplôme intermédiaire, et que celui-ci peut fragiliser les élèves qui ne l'obtiennent pas, alors qu'un échec à ce diplôme ne présage pas toujours d'un échec au baccalauréat.

En outre, alors que le CAP est bien reconnu par le monde professionnel, ce n'est pas le cas du BEP rénové.

# Le rééquilibrage des voies et des séries

La réforme des lycées visait à rééquilibrer les séries du lycée général et technologique, en enrayant la baisse sensible des effectifs dans certaines séries (notamment L et STI) et en luttant contre la hiérarchie latente entre séries et entre voies, de manière à décloisonner les parcours, à les rendre plus fluides, notamment en favorisant les passerelles.

Les participants au bilan de la réforme du lycée ont été unanimes pour constater que **l’objectif de rééquilibrage des séries n’est atteint que de manière très partielle**. La voie générale, très lisible et compréhensible pour les élèves et les parents (PEEP), reste globalement prépondérante sur les voies technologique et professionnelle, et les flux d’élèves entre voies sont faibles, voire quasi nuls de la voie professionnelle ou technologique vers la voie générale.

Si l’on considère le détail des séries, la voie générale voit paradoxalement l’accroissement de la prédominance de la série S, notamment considérée comme la plus susceptible de garantir la meilleure poursuite d’études (SIEN-UNSA), car étant la plus généraliste (SGEN-CFDT, FCPE). La série L n’a été que peu revalorisée par l’enseignement « Droit et grands enjeux du monde contemporain », le poids des langues et la multiplication des options possibles (ID-FO), tandis que l’enseignement et l’épreuve de philosophie conservent un poids considérable. De plus, un consensus s’est établi pour déplorer la disparition de l’enseignement obligatoire de mathématiques en classe de première, d’autant que l’option Mathématiques en terminale n’est pas proposée dans tous les établissements, ce qui peut réduire les débouchés de poursuites d’études des littéraires.

**Dans la voie technologique, on observe une grande hétérogénéité**, qui donne d’ailleurs l’impression d’une absence de lisibilité, renforcée par des acronymes compliqués (PEEP). **La série STI2D a été rénovée et connaît désormais une dynamique positive** liée à son image « high tech » (SGEN-CFDT). **La série STMG, également rénovée récemment, semble au contraire en déficit d’image**, encore parfois considérée comme la « série de secours pour redoublant » (SGEN-CFDT), subie parfois sans projet et sans enthousiasme (SIEN-UNSA). Elle constitue souvent d’ailleurs la seule offre de la voie technologique dans les petits établissements (SE-UNSA, SNPCT-UNSA, ID-FO) : elle connaît pourtant de belles réussites à l’examen du baccalauréat et dans la poursuite d’études (ID-FO). **La série ST2S est également en difficulté,** notamment avec la question des débouchés et de la poursuite d’études dans l’enseignement supérieur. Une grande partie de la voie technologique semble donc en crise d’identité et de visibilité, notamment du fait de sa récente déprofessionnalisation et de la rénovation de la voie professionnelle qui a changé l’équilibre global entre les deux voies (SE-UNSA).

Quant aux spécialités professionnelles, également décrites comme trop émiettées et complexes pour être bien comprises par les familles (PEEP), leur dynamisme est salué, marqué par l’augmentation importante des effectifs, la voie professionnelle surpassant désormais la voie technologique. Cependant, la voie professionnelle continue à avoir une image sociale plutôt négative, car liée à une orientation subie et à l’échec scolaire.

Ces constats conduisent certains participants (SGEN-CFDT, SNPDEN) à demander que l’on réinterroge le modèle de construction et l’organisation du lycée, soit en ne s’inscrivant plus dans une logique de voie et de série, mais en développant une logique modulaire (SGEN-CFDT, PEEP) ou un système de majeure/mineure (SNALC), soit en rapprochant ou en regroupant certaines séries des voies générale et technologique pour faire émerger des séries transversales, liant par exemple la série ES et la série STMG (SNPDEN, SE-UNSA).

# Le certificat d’aptitude professionnelle

Si les CAP n’étaient pas au centre de la rénovation des lycées professionnels, ils ont été néanmoins concernés par le travail de reconfiguration de la carte des formations engagé par les recteurs au moment de la mise en place du nouveau cursus en trois ans. Par ailleurs, ils jouent un rôle accru dans la qualification des publics les plus fragiles. Ils présentent néanmoins des taux de sortie sans diplôme importants.

De nombreuses demandes d’informations complémentaires ont été formulées par les organisations syndicales, notamment concernant les parcours des élèves de CAP : motivation(s) du choix entre CAP et bac pro, poursuite d’études d’un titulaire de CAP par une seconde ou par une première professionnelle, nombre d’élèves sortis de CAP qui préparent un second CAP, etc.

L’hétérogénéité des élèves dans les classes de CAP est un constat que partagent tous les intervenants. En effet, ces classes accueillent des sortants de SEGPA mais aussi des élèves allophones et, de façon croissante, des élèves en situation de handicap, publics dont la prise en charge nécessite une formation spécifique. **Certaines organisations syndicales évoquent le manque de formation des enseignants du lycée professionnel lors de leur recrutement** (PLP stagiaires et contractuels), notamment pour la prise en charge de publics spécifiques (élèves issus de SEGPA ou allophones).

L’orientation en CAP est également interrogée compte tenu du faible taux de satisfaction des premiers vœux (58%) et du taux de décrochage de 20% sous statut scolaire et de 29% en apprentissage. La poursuite d’études du CAP vers le baccalauréat professionnel qui se fait encore souvent par la 2nde professionnelle s’explique pour certains (SNETAA-FO, SNPDEN) par une capacité d’accueil insuffisante en 1ère professionnelle. **Les organisations syndicales s’accordent pour une admission directe des détenteurs d’un CAP en classe de première professionnelle**.

Enfin, en ce qui concerne l’organisation des enseignements, le SE-UNSA, la FSU, le SNALC et la CGT souhaitent le maintien des grilles horaires avec un horaire indicatif et non une annualisation sur les deux ans. Le regroupement de filières, voire de différents niveaux de formation, dans les enseignements généraux, est évoqué : il peut se traduire par des effectifs de 24, parfois même 30 élèves, difficilement acceptables compte tenu des difficultés de ces élèves.

# L’accroissement des marges de manœuvre des lycées

Un des leviers de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée général et technologique, afin de mieux répondre aux besoins des élèves, a été l’élargissement des marges de manœuvre des établissements, en matière de répartition des heures à effectifs allégés et de contenus pour des enseignements ou des formations définis par leurs objectifs : accompagnement personnalisé et enseignements généraux liés à la spécialité en lycée professionnel.

Pour certaines organisations syndicales, **ces nouvelles marges de manœuvre ont permis de développer le travail collaboratif au sein des lycées**, dans le cadre notamment du conseil pédagogique. Ce dernier a réussi à s’affirmer peu à peu, étant considéré aujourd’hui comme un réel lieu d’échanges au service de la pédagogie. Le rôle du conseil pédagogique n’est pas seulement d’éclairer le conseil d’administration, mais de formuler des propositions sur tout ce qui relève de choix collectifs faits en matière pédagogique. **En opposition avec ce point de vue, le SNES-FSU estime que ces arbitrages, renouvelés chaque année, ont « cassé le collectif »,** le terrain étant « fatigué » par des remises en question constantes. **Un temps d’appropriation est estimé nécessaire pour s’emparer de ces nouvelles marges de manœuvre**.

Pour certaines organisations syndicales, une avancée se situerait dans la stabilisation des textes de cadrage et des instructions, qu’ils soient nationaux ou académiques en laissant réellement les établissements disposer des marges annoncées. **Ainsi, selon le SNPDEN et ID-FO, il devrait y avoir une tolérance accrue envers la différence, voire la divergence entre établissements, permettant de répondre de façon différente aux objectifs éducatifs**, solution rejetée par d’autres syndicats (SNES-FSU).

L’utilisation de ces marges de manœuvre organisationnelles est limitée par un ensemble de contraintes matérielles et pédagogiques : disponibilité de salles ou d’ateliers, plages horaires banalisées, mise en barrettes d’horaires de langues ou d’accompagnement personnalisé, organisation d’épreuves en cours d’année ou des PFMP, prescriptions des programmes disciplinaires. Les chefs d’établissement estiment subir une injonction paradoxale de la part de l’institution.

Enfin, selon les organisations syndicales, le contexte de suppression de postes au moment de la mise en place des réformes n’a pas aidé les établissements, tout comme les modalités de calcul de la DHG ou encore les recommandations jugées parfois injonctives des inspecteurs.

# La démocratie lycéenne

**La réforme du lycée a donné une nouvelle impulsion à la démocratie lycéenne,** en augmentant les champs de compétences des conseils des délégués pour la vie lycéenneet en substituant les maisons des lycéens, entièrement gérées par des élèves, aux foyers socio-éducatifs.

**Aujourd’hui, le bilan est plus que contrasté** : les maisons des lycéens ont été mises en place dans seulement un lycée sur deux, les enseignants et les équipes de direction hésitant réellement à confier leur gestion à des lycéens. Quant aux conseils des délégués pour la vie lycéenne, ils ont du mal à tenir leur véritable rôle car ils sont peu représentatifs de l’ensemble de la population lycéenne et méconnaissent souvent les compétences qui leur sont dévolues ; les questions de vie scolaire sont privilégiées au détriment de sujets de nature pédagogique dont ils ne s’emparent pas.

La parole lycéenne est encore trop peu entendue au sein du lycée, et ce pour plusieurs raisons. Ainsi, certains adultes, au sein de l’équipe éducative et du personnel de direction, doutent encore de la légitimité des lycéens à se faire entendre (par exemple en conseils de classe) et de leur capacité à faire des propositions utiles, même s’ils reconnaissent que l’exercice de la démocratie s’apprend, en particulier dans le cadre de l’enseignement moral et civique. Les lycées professionnels rencontrent une grande difficulté à susciter l’engagement des lycéens, et se trouvent parfois dans l’impossibilité de réunir le conseil des délégués pour la vie lycéenne. Dans les lycées généraux et technologiques, l’engagement des élèves se concentre sur l’année de première (en raison du baccalauréat en terminale) et sur la série ES ; en outre, il est peu valorisé (notamment du point de vue scolaire). Il est proposé de revisiter les modes de fonctionnement des instances lycéennes, en recourant plus largement aux technologies numériques qui leur sont familières (réseaux sociaux), rendant ainsi l'exercice de la démocratie lycéenne plus attractif et aussi plus accessible à tous les publics scolaires.

# Un sujet « Personnels » dominant

Tout au long du bilan, se sont croisés le questionnement de la DGESCO sur les résultats des réformes au regard de leurs objectifs, et les réponses de plusieurs organisations syndicales sur une ressource humaine fortement sollicitée et faiblement accompagnée ou soutenue, voire reconnue. Elèves, parents et chefs d’établissement ont pu renforcer le propos selon les thématiques abordées.

Sans entrer dans un inventaire exhaustif des sujets relatifs aux personnels, un ensemble de préoccupations émergent.

On constate d’abord un accompagnement inégal du changement, qu’il s’agisse de la formation continue, insuffisante dans la durée, ou de l’encadrement par les corps d’inspection dont le caractère parfois ressenti comme trop injonctif a été souligné. De plus, certains ont souligné le défaut de formations adaptées à l’accueil de publics nouveaux ou plus nombreux tels que, au lycée professionnel, les élèves issus de SEGPA, allophones ou en situation de handicap.

Ceci renvoie ensuite à des questions générales de maîtrise du temps au regard des objectifs assignés : pour beaucoup, l’évaluation certificative prend le pas sur la formation, le contrôle en cours de formation étant le plus lourdement visé, mais aussi les ECA ou la complexité croissante du baccalauréat qui absorbe toutes les énergies et affecte les niveaux d’enseignement, de la seconde à la terminale. Sur un autre plan, les chefs d’établissement déplorent la multiplication des instances auxquelles ils doivent obligatoirement siéger.

Les conditions d’exercice dans la classe ont également été évoquées : regroupements pour les enseignements généraux en CAP ou en seconde professionnelle, avec des effectifs parfois lourds ; multiplication des groupes d’enseignement d’exploration pour un même professeur de sciences économiques et sociales ; séquences d’accompagnement personnalisé pour lesquelles les enseignants ne connaissent pas leur public.

Emergent aussi des formes d’incohérence, plus fondamentales, telles que le cumul d’une réduction de la durée du cursus préparant au baccalauréat professionnel et l’augmentation du temps d’évaluation au détriment du temps d’enseignement.