

Nathalie Bulle (2012), Quatre contributions au débat sur la Refondation de l'école : la formation des enseignants, l'école primaire, le collège, le lycée. *Ministère de l'Education nationale. Refondons l'Ecole de la République.*

<http://www.refondonslecole.gouv.fr/?s=bulle&submit>

<b>A - La formation des enseignants</b>	<b>p.2</b>
<b>B - L'école primaire</b>	<b>p.7</b>
<b>C - Le collège</b>	<b>p.13</b>
<b>D - Le lycée</b>	<b>p.19</b>

## **A - La formation des enseignants**

### **Concertation : Refondons l'école de la République**

#### **Groupe 4 : Des personnels formés, reconnus et valorisés**

**Mon intervention porte sur deux points cruciaux pour la réussite des futures ESPE quant à la qualité du recrutement et de la formation des futurs professeurs :**

**A- I – Rendre attractif le métier d'enseignant.**

**A- II – Assurer une dynamique pérenne associant réflexion pédagogique et expertise disciplinaire.**

#### **A- I – RENDRE ATTRACTIF LE METIER D'ENSEIGNANT**

L'importance primordiale de la qualité des enseignants sur la réussite et le niveau atteint par les élèves est attestée par toutes les recherches menées sur l'efficacité des écoles et l'inégalité des chances. Le rapport Mc Kinsey (2007)<sup>1</sup> élaboré notamment à partir des performances des élèves des systèmes éducatifs participants au PISA corrobore ces résultats.

Les auteurs du rapport Mc Kinsey observent que les systèmes les plus performants incitent les étudiants les plus compétents à devenir enseignants : « la qualité d'un système ne peut excéder celle de son corps enseignant ». Ainsi, les systèmes scolaires les plus performants ont pleinement pris conscience qu'une mauvaise décision au niveau de la sélection se traduit par 40 années d'enseignement de mauvaise qualité. Ils recrutent leurs enseignants parmi le meilleur tiers des promotions des élèves diplômés de la classe d'âge : les 5% meilleurs en Corée du sud (enseignants de l'école élémentaire), les 20% meilleurs en Finlande, les 30% meilleurs à Singapour et à Hong Kong. Alors que la plupart des systèmes dans le monde sélectionnent leurs candidats après leur période de formation, les plus performants les sélectionnent ou les présélectionnent en amont de cette période.

La sélection ou présélection en amont entraîne une valorisation des formations, influence le niveau des formations dispensées et joue positivement sur l'image de la profession alors

---

<sup>1</sup> Les clefs du succès des systèmes scolaires les plus performants:  
[http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How\\_the\\_Worlds\\_Best\\_Performing\\_french.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf)

qu'inversement un recrutement en aval des candidats tend à attirer des étudiants disposant de peu d'autres alternatives, choisissant la voie de l'enseignement par défaut, ce qui instaure un cercle vicieux nuisible à l'image de la profession etc. D'où une des conclusions du rapport :

Le niveau général des salaires et la culture valorisant plus ou moins l'éducation dans les diverses sociétés comparées apparaissent moins importants au total qu'un ensemble de petits choix stratégiques cruciaux. Pour inciter les plus compétents à devenir enseignants, les meilleurs systèmes rendent très sélectif l'accès à la profession, améliorent le processus de sélection pour détecter de bons candidats et offrent de bons salaires à l'embauche – l'image de marque de la profession en est renforcée et un cercle vertueux s'installe qui permet d'attirer des candidats toujours meilleurs.

## **PROPOSITIONS**

La position du concours avant la formation ou après la formation conduit à deux situations insatisfaisantes, ouvrant la voie aux deux dérives suivantes : celle d'un recrutement trop précoce, engageant une formation close sur elle-même et celle d'un recrutement trop tardif, engageant une orientation des meilleurs candidats potentiels vers d'autres filières. Pour rendre attractifs les métiers de l'enseignement il paraît néanmoins indispensable de procéder à une présélection relativement précoce des candidats, sans engagement définitif de leur part, afin de bénéficier d'un vivier important et de démocratiser le recrutement par l'octroi de bourses d'étude.

Par ailleurs une telle présélection est susceptible d'assurer la formation à moyen terme d'un profil éthique des candidats, plus efficacement qu'une épreuve formelle.

### **1- Création de « prépas enseignants » renforçant la qualité des premiers cycles universitaires**

Pour augmenter le vivier des candidats, l'optique pourrait être d'offrir à l'université des formations attractives de deux à trois ans, à la fois disciplinaires et propédeutiques, à l'image des préparations aux concours des grandes écoles. Ces formations nécessiteraient un encadrement renforcé au niveau du premier cycle universitaire. Cet encadrement s'avèrerait au total économique compte tenu du surcroît de réussite qu'il assurerait dans l'enseignement supérieur, tout en rétablissant des équilibres qui lui font défaut (universités/formations supérieures courtes/écoles diverses/classes préparatoires). La dominante disciplinaire doublée

d'une formation générale répondrait aussi aux besoins de formation et de sélection des futurs professeurs des écoles.

## **2 - Sélection progressive des candidats suivant trois grandes étapes : concours de présélection (Bac +2 ou Bac+3), maîtrise disciplinaire (M1), capacité à enseigner (M2).**

Pour satisfaire de manière cohérente toutes les exigences de la sélection et de la formation des candidats, une sélection progressive, permettant de valider à chaque étape les exigences conformes à ces étapes sans pour autant fermer les portes des candidats vers d'autres voies permettrait de répondre aux différents problèmes posés par le recrutement. Par ailleurs, le concours de pré-recrutement ne serait pas exclusif d'autres parcours assurant un niveau de base comparable des candidats.

Pour les futurs enseignants du secondaire, une formation à la recherche serait ensuite exigée sous la forme d'une licence puis d'un MASTER 1 de recherche. Un deuxième module d'épreuves de pré-recrutement fondé sur les connaissances disciplinaires, devant être passé à l'issue du MASTER 1. Cette formation disciplinaire s'accompagnerait de modules permettant aux étudiants de se préparer à l'enseignement par une meilleure maîtrise générale de l'histoire et de l'épistémologie de leur discipline notamment. Par ailleurs, la polyvalence des professeurs des écoles doit être assurée par leur formation universitaire, sous la forme de masters pluridisciplinaires (tri-disciplinaires ou bi-disciplinaires avec options etc.).

L'année de M2 serait plus particulièrement consacrée à la formation pédagogique et aux stages, tout en favorisant un approfondissement des connaissances disciplinaires. Elle déboucherait sur des épreuves évaluant les aptitudes pédagogiques des candidats, notamment pour l'élaboration et la conduite d'un cours, qui conduiraient, en lien avec les épreuves de maîtrise disciplinaire passées au niveau M1, à l'admission définitive au concours.

La formation ainsi conçue laisse les portes ouvertes aux futurs professeurs tout au long de leur cursus vers d'autres voies, notamment la poursuite d'études doctorales.

Enfin, certains éléments de formation peuvent être reportés en 6<sup>e</sup> année, pendant l'année de professeur stagiaire au moment où, en situation dans un établissement, le professeur stagiaire est en position de recevoir efficacement certains éléments professionnels nécessaires à son métier.

Le maintien, suivant ces bases, d'un concours national qui assure la qualité du niveau académique des enseignants et garantisse l'homogénéité relative de cette qualité sur l'ensemble du territoire nous paraît souhaitable.

## **A- II – ASSURER UNE DYNAMIQUE PERENNE ASSOCIANT REFLEXION PEDAGOGIQUE ET EXPERTISE DISCIPLINAIRE**

La réflexion pédagogique doit être étroitement associée à l'enseignement des disciplines et à leur expertise. Or la formation à l'enseignement n'intéresse pas encore suffisamment les universitaires. Par ailleurs, les professeurs des écoles ou les professeurs de l'enseignement secondaire s'excluent d'une telle réflexion en pensant ne pas posséder les outils conceptuels adéquats, ce qui est la conséquence de spécialisations en sciences de l'éducation artificiellement déconnectées des disciplines. Il est nécessaire d'inverser ces tendances, notamment au sein des ESPE, en favorisant les conditions d'une union de la réflexion pédagogique et de l'expertise disciplinaire.

Rappelons qu'avec l'établissement des départements d'éducation dans la plupart des universités au tournant du siècle aux Etats-Unis (les *Teachers Colleges*), une dissociation, au départ non voulue, s'est opérée progressivement entre recherche pédagogique et disciplines pour des raisons diverses qui sont analysées par Arthur Bestor (1953)<sup>2</sup> dans un ouvrage dont les enseignements pourraient permettre d'échapper aujourd'hui à certains écueils. Les départements d'éducation ont en effet commencé à recruter les étudiants qu'ils avaient eux-mêmes formés, perdant peu à peu vu leur caractère originel. Plusieurs générations académiques se sont succédé conduisant par exemple à séparer la philosophie de l'éducation proposée dans la plupart des départements de pédagogie de la pensée philosophique vivante, et chacune des grandes disciplines devant contribuer à la pensée éducative ont connu le même sort. Même les cours pour l'enseignement de sujets spécifiques, mathématiques, histoire, anglais se sont retrouvés dispensés par des éducateurs formés dans les départements d'éducation et non par des mathématiciens, des historiens ou des spécialistes de la langue et de la littérature anglaises.

Le passage par des MASTER 1 recherche des futurs professeurs du secondaire permet d'éviter une première dérive vers une clôture sur elles-mêmes des ESPE et la création de compétences professionnelles plus ou moins arbitraires : les futurs professeurs doivent pouvoir assurer la réussite de leurs futurs élèves dans les différentes voies de l'enseignement supérieur associées à leur discipline et ne devraient donc pas devoir leur propre formation disciplinaire à un cursus devenu séparé de ces formations.

---

<sup>2</sup> A.E. Bestor A.E., *Educational Wasterlands, The Retreat from Learning in Our Public Schools*, Urbana, The University of Illinois Press, 1953, chap.7.

Les questions qui doivent trouver des réponses pour assurer la qualité des formations pédagogiques dispensées dans les ESPE sont alors les suivantes : comment intéresser les universitaires à la pédagogie de leur discipline, et comment faire en sorte que les chercheurs en pédagogie soient en majorité des spécialistes des disciplines ? Comment réintroduire les professeurs dans le débat public portant sur les programmes et la pédagogie des disciplines ? Sur ces sujets, voici quelques conclusions<sup>3</sup> du professeur Antonio Novoa, historien et spécialiste en sciences de l'éducation:

1 – **La formation des professeurs doit venir de l'intérieur de la profession** : les professeurs doivent avoir une place prédominante dans la formation de leurs pairs.

2 –**De nouvelles façons d'organiser la profession** enseignante doivent être promues, permettant de pallier les dérives des traditions individualistes d'une part et des contrôles externes rigides d'autre part, lesquels ne sont pas diminués par l'autonomie plus grande supposée conférée aux professeurs mais bien souvent renforcés.

3 –**La présence des professeurs dans l'espace public de l'éducation doit être renforcée.** Il s'agit de renverser la tendance actuelle qui conduit à la disparition des enseignants au sein de la sphère publique.

Notons que ce renforcement peut être soutenu par la création de sociétés savantes (associées à des revues et/ou des sites web), où pourraient échanger professeurs des écoles et professeurs du secondaire, professeurs du secondaire et professeurs du supérieur notamment.

---

<sup>3</sup> A.Novoa (2008), "Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st Century: Is there any way out?" [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/669/1/21233\\_1424-845\\_101-102.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/669/1/21233_1424-845_101-102.pdf)

## **B - L'école primaire**

### **Concertation : Refondons l'école de la République**

#### **Groupe 1 : Priorité à l'école primaire**

**La présente note développe des éléments de diagnostic concernant l'évolution de la réussite des élèves français à l'école primaire, et avance quelques propositions à la lumière de ces éléments.**

#### **B - I Eléments de diagnostic**

#### **B – II Propositions**

### **B - I – ELEMENTS DE DIAGNOSTIC**

Tous les indicateurs de performances des élèves indiquent une chute de ces dernières, associée à une augmentation des inégalités sociales – les populations les plus fragiles tendant à accuser un affaiblissement plus accentué – entre les années 1990 et 2000. Les conséquences de la loi d'orientation de 1989 sur la philosophie d'ensemble de l'enseignement ont largement été mises en cause. Néanmoins il semble nécessaire d'examiner les indicateurs à notre disposition pour identifier d'éventuels moments de rupture dans l'évolution des performances des élèves, et le cas échéant en rechercher les causes précises.

La reprise en 2007 par la Direction de l'évaluation de la Prospective et de la performance d'une enquête de 1987 portant sur la lecture, le calcul et l'orthographe en fin de CM2 a permis de comparer, sur la base d'épreuves identiques, les performances des élèves, des points intermédiaires de comparaison étaient par ailleurs disponibles en 1997 pour la lecture et en 1999 pour le calcul. On observe une baisse significative en lecture entre 1997 et 2007 (tableau A1 en annexe), notamment pour les élèves les plus faibles. En calcul la baisse est observée entre 1987 et 1999 et est plus sensible encore<sup>4</sup> : 30% de la population scolaire est passée en-dessous de la médiane de 1987 (tableau A2 en annexe).

On peut se référer aussi à l'enquête PISA qui, du fait de ses objectifs et même si elle est administrée à des élèves de 15 ans (plus précisément entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois), est très sensible aux compétences de base acquises au cours du primaire. Or on observe à cette enquête une chute progressive entre les tests de 2000 et 2006 en lecture et en culture mathématique, les populations les plus scolairement fragiles accusant la chute la plus importante, avec une légère reprise en lecture entre 2006 et 2009 (tableau A3 en annexe).

Pour la lecture spécifiquement, on peut encore comparer les classements de la France à deux enquêtes menées par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational*

---

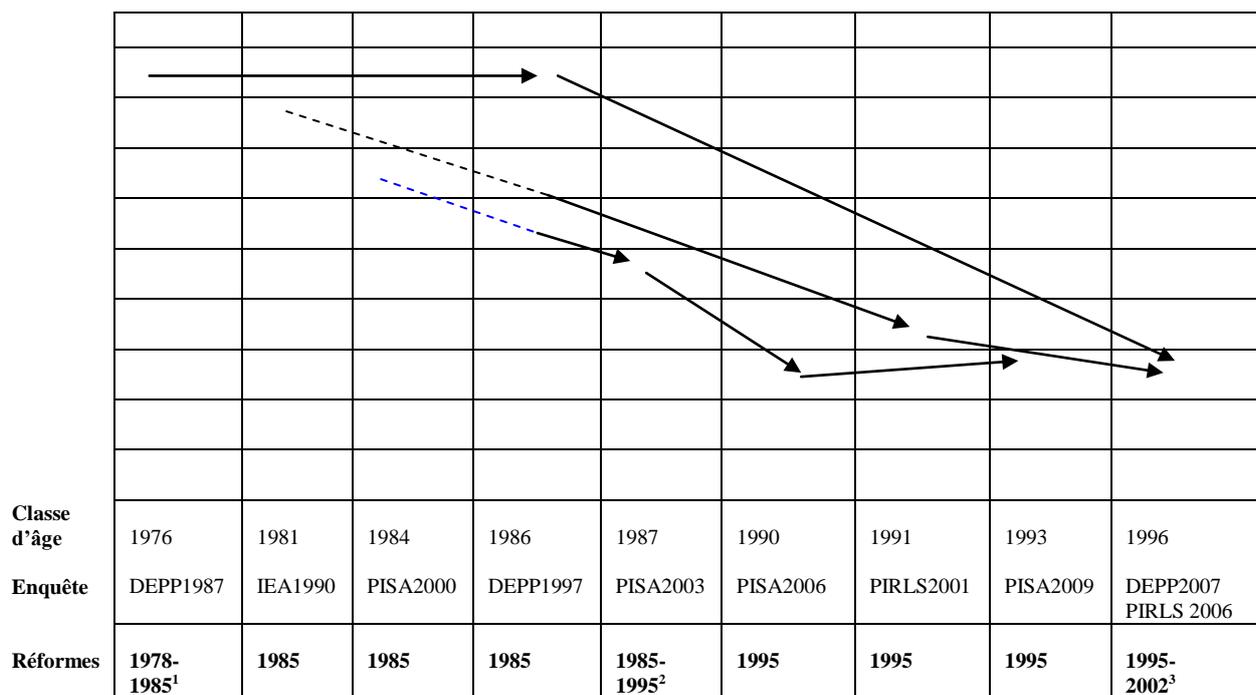
<sup>4</sup> Cf. « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Les notes d'information*, D.E.P.P, n°08.38, décembre 2008.

*Achievement*), l'enquête *Reading Literacy* de 1990<sup>5</sup> et les enquêtes PIRLS de 2001 et 2006, ces enquêtes proposant des résultats au niveau de classe correspondant au CM1. La France se trouvait dans le peloton de tête en 1990, 5<sup>e</sup> sur 32 pays, alors qu'elle n'est plus que 19<sup>e</sup> à l'enquête PIRLS de 2001 avec un score de 525 – néanmoins au-dessus de la moyenne des pays enquêtés - score moyen sans amélioration (522) à PIRLS 2006.

Nous allons tenter de raisonner par années de naissance majoritaires pour repérer quelles sont celles qui manifestent un déficit par rapport aux classes d'âge antérieures et corrélérer ces classes d'âges avec les réformes de l'enseignement primaire qui les concernent (tableaux 1 et 2).

Les résultats présentés sur les figures 1 et 2 révèlent une opposition entre deux ensembles de réformes, celles de 1978-1980 (Beullac) et 1985 (Chevènement) et celles de 1995 (Bayrou) et 2002 (Lang).

**Figure1 – Evolution des performances en lecture**



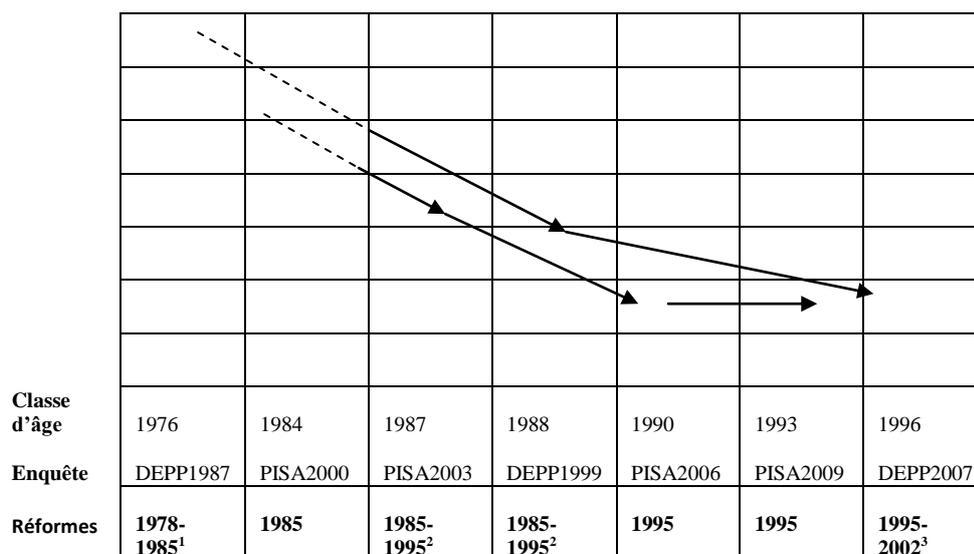
<sup>1</sup>CE1-CE2 régime 1978 et CM1-CM2 régime 1985

<sup>2</sup>cycle 2 régime 1985 et cycle 3 régime 1995

<sup>3</sup>cycle 2 régime 1995 et cycle 3 régime 2002

<sup>5</sup> Cf. M.Binkley & alii. (1996), *Reading literacy in an international perspective. Collected papers from the IEA Literacy Study*, Washington, DC: US Department of Education.

**Figure 2 – Evolution des performances en mathématiques**



<sup>1</sup>CE1-CE2 régime 1978 et CM1-CM2 régime 1985

<sup>2</sup>cycle 2 régime 1985 et cycle 3 régime 1995

<sup>3</sup>cycle 2 régime 1995 et cycle 3 régime 2002

La deuxième phase de ce diagnostic consiste à identifier les caractéristiques des horaires et programmes de 1980 et 1985, d'une part, et de 1995 et 2002, d'autre part, susceptibles d'expliquer la chute des performances des élèves, pour enfin évaluer la pertinence éventuelle des programmes actuels de 2008 (Darcos) au regard des conditions d'une meilleure réussite de tous les élèves.

**Tableau 1 - Les horaires de l'enseignement élémentaire (enseignements formels)**

	Français	Mathématiques
Réformes 1978	9h	6h
1985	10h (CP) 9h (CE1), 8h (CE2, CM)	6h
Réformes 1995	9h (CP) 8-9h (CE1), 7h30-9h (CE2-CM)*	5h (cycle 2) 5h30 (cycle 3)
2002	9h à 10h (cycle 2) 6h à 7h30 (cycle 3)	5h à 5h30 (cycles 2 et 3)
<i>Réforme 2008</i>	<i>10h (cycle 2) 8h (cycle 3)</i>	<i>5h (cycles 2 et 3)</i>

\*L'horaire est diminué à 8h au CE1 et 7h30-8h au CE2-CM dans le cas de l'apprentissage d'une langue vivante

**Tableau 2 - La structure des programmes de l'enseignement élémentaire**

Réformes	
1978 et 1985	Objectifs CP ; CE1-CE2 ; CM1-CM2
1995 et 2002	Objectifs CP-CE1 ; CE2-CM1-CM2
2008	<i>Objectifs définis par cycles et progressions définies par année</i>

Indépendamment des questions d'objectifs et de contenus, les horaires et programmes présentent en particulier les deux différences suivantes :

#### 1 : Horaires (tableau 1)

L'enveloppe formelle de l'horaire consacré au français fluctue quelque peu, avec un infléchissement des horaires de 1995 dès le CP, et dépendant de l'apprentissage d'une langue vivante ensuite, et en 2002 pour le cycle 3, infléchissements que l'on peut évaluer approximativement par la perte d'une heure hebdomadaire. L'horaire consacré aux mathématiques marque de son côté une diminution dans tous les cycles à partir de la réforme de 1995 : 5h15 en moyenne au lieu de 6h. Si l'on admet que, d'une manière très générale, il y a une assez forte corrélation entre le temps consacré à l'apprentissage formel d'une discipline et les performances des élèves, alors la diminution de ces horaires explique en partie l'affaiblissement des élèves en mathématiques à partir de la réforme de 1995 – sensible dès l'enquête DEPP 1999, et l'affaiblissement des élèves en français et en mathématiques entre PISA 2000 et PISA 2003, et entre PISA 2003 et PISA 2006, même si nous n'avons identifié ici que les plus tangibles des facteurs de ces évolutions.

#### 2 : Structures (tableau 2)

Les programmes de 1978 et 1985 distinguent les objectifs du CP, du cours élémentaire et du cours moyen, tandis que les programmes de 1995 et 2002 s'appuient sur des objectifs de fin de cycle, c'est-à-dire le CE1 pour le cycle 2, et le CM2 pour le cycle 3. On entérine ainsi de grandes disparités des progressions dès le début de l'école élémentaire alors que les compétences en lecture en fin de CP sont déterminantes pour le suivi avec profit du CE1: « pour la grande majorité des élèves, la première année de l'école élémentaire devra constituer un temps fort dans l'apprentissage de la lecture, même si pour certains la structuration des apprentissages peut s'amorcer dès la grande section de l'école maternelle et si, pour d'autres, *a contrario*, l'apprentissage systématique doit se poursuivre tout au long du cycle » (programmes de 1995). Si la relaxation des objectifs à atteindre en fin de CP a eu un effet sur les performances ultérieures des élèves en lecture et en mathématiques, elle pourrait expliquer aussi l'accentuation de la chute dans ces matières (notamment pour les populations les plus fragiles) entre PISA 2003 (CP régime 1985) et PISA 2006 (CP régime 1995).

A ces changements s'ajoute un développement des bases constructivistes des programmes tendant à gommer toute indication précise en termes de progressions.<sup>6</sup>

Nos premières conclusions à l'issue des diagnostics précédents sont les suivantes :

**(1) Les indications de progression par année (programmes de 2008) sont bénéfiques et assurent une meilleure égalité de l'enseignement. La précision des attentes pour le niveau du CP, notamment en termes de maîtrise de la lecture, est potentiellement cruciale.**

---

<sup>6</sup> Cf. L'excellent petit ouvrage appuyé sur une comparaison de l'évolution de ces programmes : Cf. A.Benzecri et al., *Les programmes scolaires au piquet*, Paris, Textuel, 2006.

**(2) L'enveloppe horaire consacrée aux disciplines majeures se révèle être une condition de la réussite des élèves dans ces disciplines. On a noté une régression néfaste du temps formel consacré à l'étude de la langue corrigée par les programmes de 2008, mais aussi une régression drastique du temps consacré aux mathématiques que les programmes de 2008 n'ont pas corrigée.**

## **B - II PROPOSITIONS**

*Si on fait aujourd'hui un constat d'échec des politiques de démocratisation, c'est parce qu'elles ont été fondées sur des idées fausses en matière de psychologie du développement et en matière de sociologie de l'éducation. Les premières ont conduit à séparer le développement intellectuel (et motivationnel) des apprentissages formels. Elles ont engagé à assouplir les attentes en termes de progression plutôt qu'à assurer la cohérence du développement des apprentissages. Les secondes, appuyées sur les théories culturalistes des années 1960s et 1970s, ont engagé à penser l'inégalité des chances comme relevant principalement de problèmes internes à l'école, notamment cognitivo-culturels, conduisant aussi à affaiblir inconsiderément son apport cognitif. On a ainsi tendu à prolonger la durée des apprentissages fondamentaux qui se trouvent d'autant plus perturbés à mesure que se développe l'influence du groupe des pairs, notamment au collège, et que se multiplient les pratiques détériorant les conditions d'apprentissage (jeux électroniques, télévision dans la chambre, etc.).*

D'où un premier principe :

**Le rôle de l'école élémentaire comme temps à part entière de développement des apprentissages fondamentaux doit être réaffirmé, ce qui engage à garantir les horaires qui leur sont consacrés, et notamment à revenir sur la diminution du temps consacré aux mathématiques.**

Par ailleurs, il y a un consensus de la recherche sur certains des facteurs institutionnels qui favorisent la réussite des élèves et l'égalité des chances, il s'agit de l'exigence des attentes opposées aux élèves, de la qualité du corps enseignant – qualité dont une condition nécessaire est le niveau des compétences académiques - ainsi que de la clarté des objectifs institutionnels. Cette clarté se traduit par le caractère explicite des exigences et des normes, la visibilité des règles de fonctionnement et des critères de réussite.

Ces résultats, corroborés par le diagnostic développé en première partie de cette note, permettent d'apporter des réponses objectives aux questions de l'articulation des ordres d'enseignement (maternelle/primaire, primaire/collège), de programmes à privilégier, et de politiques de cycles :

**Chaque ordre d'enseignement doit préparer en termes cognitifs et motivationnels les élèves à l'ordre supérieur. La garantie de progressions encadrées par des programmes clairs et explicites est un gage d'égalité. Elle est incompatible avec des objectifs organisés essentiellement par cycle.** Non seulement ces derniers conduisent à concentrer les difficultés des élèves en fin de cycle, dédouanant d'une prise en charge anticipée de ces difficultés, mais introduisent une hétérogénéité dans les avancées des programmes nuisible à la construction progressive des savoirs et compétences (en mathématiques, par exemple, l'expérience révèle qu'aucune étape ne doit être négligée, sous peine de confusions)<sup>7</sup>.

**Enfin, donner la priorité à l'école primaire, c'est avant tout donner la priorité à la réussite de tous élèves en lecture au CP par une concentration des moyens sur cet objectif. Les apprentissages fondamentaux à ce niveau constituant les bases *sine qua non* des apprentissages futurs, le CP nécessite une cohérence propre, assurée par des objectifs précis.**

---

<sup>7</sup> Aharoni, R. (2005). What I learned in elementary school. *American Educator*, 29 (3). Retrieved from <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/fall2005/aharoni.cfm>

## **C – Le collège**

### **Concertation : Refondons l'école de la République**

#### **Groupe 1 : La rénovation du collège**

**Mon intervention a pour objet d'offrir des éléments de diagnostics rapides susceptibles de servir la réflexion sur le collège et d'avancer quelques propositions relatives à une rénovation future de celui-ci.**

#### **C -I Eléments de diagnostic**

#### **C -II - Propositions pour une rénovation du collège**

### **C - I ELEMENTS DE DIAGNOSTIC**

Du point de vue des évaluations internationales, les contreperformances des élèves français sont des faits nouveaux, liés à un effondrement des plus scolairement fragiles entre les premières évaluations PISA de 2000 et celles de 2006. D'où le « grand écart français », marquant une augmentation des différences des performances entre les meilleurs élèves et les moins bons depuis la première enquête PISA 2000.

Ci-après les tableaux 1 et 2 comparent la différence entre le 75<sup>e</sup> percentile et le 25<sup>e</sup> percentile en lecture et en mathématiques, en France, et en moyenne dans les pays de l'OCDE participants en 2000. Le tableau 3 permet de son côté de comparer l'influence du milieu socioculturel sur les performances des élèves en France et son influence moyenne dans les pays de l'OCDE. En jaune sont surlignées les valeurs qui se démarquent de la moyenne de l'OCDE. La France se situait plutôt en-deça de la moyenne de l'OCDE en 2000, l'inégalité des chances s'est sensiblement dégradée dans les années suivantes.

Tableau 1 – Ecart entre les élèves plus performants et les moins performants en lecture

	<i>75<sup>e</sup> percentile –25<sup>e</sup> percentile (scores)</i>	
	France	Moyenne OCDE (pays participants en 2000)
2000	126	130
2006	143	133
2009	143	129

Sources: *PISA 2009 Results: Learning Trends*, OCDE, vol.5, p.148; *PISA 2006 Data*, Paris, OCDE, p.226 ; *PISA 2009 Results*, Paris, OCDE, vol. I p. 197;

Tableau 2 – Ecart entre les élèves plus performants et les moins performants en mathématiques

	<i>75<sup>e</sup> percentile –25<sup>e</sup> percentile (scores)</i>	
	France	Moyenne OCDE (pays participants en 2000)
2003	126	129
2006	136	126
2009	141	127

Sources: OCDE (2003), *PISA 2003, Learning for tomorrow's world*, Paris, OECD, p.356; *PISA 2006 Data*, Paris, OCDE, p.231; *PISA 2009 Results*, Paris, OCDE, vol. I p. 224.

Tableau 3 – Influence du milieu socioculturel sur les performances

	<i>Variation du score par écart-type de l'indice socioculturel (ISEI en 2000 puis ESCS ensuite)</i>	
	France	Moyenne OCDE
2000 lecture	31	34
2003 mathématiques	43	45
2006 sciences	54	40
2009 lecture	51	38

Sources : OCDE (2001), *Connaissances et compétences des atouts pour la vie*, Paris, OCDE, p. 303 ; OCDE (2003), *PISA 2003, Learning for tomorrow's world*, Paris, OECD, p. 397 ; OCDE (2007), *PISA 2006 Data*, Paris, OCDE, p.123 ; OCDE (2010), *PISA 2009 Results*, Paris, OCDE, vol. II p. 153.

Notons que le pourcentage d'élèves situés au niveau 1 ou en-dessous en compréhension de l'écrit (aptitude à accomplir au mieux des tâches élémentaires) a augmenté en passant de 15,2 % en 2000 à 21,8 % en 2006 (niveau plus élevé qu'en 2009), la moyenne des pays de l'OCDE étant située à 17,9 %.

Notons aussi que, contrairement à une reçue, nos meilleurs élèves ne sont pas, ou plus, parmi les meilleurs d'un point de vue international.<sup>8</sup>

Notons enfin, que l'efficacité intrinsèque des systèmes éducatifs ne peut être évaluée qu'en tenant compte des situations économiques et sociales des populations. Lorsque ces situations sont prises en compte, les positions relatives des systèmes éducatifs changent considérablement et révèlent que le système éducatif français démontre une bonne capacité relative à élever la performance moyenne de ses élèves au regard de leurs milieux socioculturels.<sup>9</sup>

## Conclusion

- Le système éducatif français présente encore, relativement aux autres systèmes éducatifs, une bonne propension à élever le niveau de performance de ses élèves, compte tenu de leur niveau socioculturel moyen.
- L'inégalité des chances dans le système éducatif français s'est sensiblement accrue au cours des années 2000. L'écart entre les meilleurs élèves et les moins bons, ainsi que l'influence des milieux familiaux sur la réussite des élèves se situaient dans la moyenne de

---

<sup>8</sup>Le score du 75<sup>e</sup> percentile en France en mathématiques se situe, en 2009, en dixième position sur les 27 pays de l'OCDE participant dès 2000.

<sup>9</sup> Cf. N.Bulle (2010), « L'imaginaire réformateur. PISA et les politiques de l'école », *Le Débat*, n° 159, mars-avril, p. 95-109, en ligne sur *Skhole.fr* (18/01/2010).

l'OCDE en 2000, voire en deça, et sont aujourd'hui parmi les plus importants des pays de l'OCDE.

Ces éléments doivent guider la réforme du système actuel dans la mesure où ils révèlent que ce sont des évolutions du système éducatif français qui sont manifestement à l'origine de sa dégradation marquée par l'augmentation des inégalités scolaires. Les causes véritables sont extrêmement difficiles à déterminer mais la philosophie générale des réformes du système éducatif dans les années 1990 doit être impérativement remise en question.

## **C - II- PROPOSITIONS POUR UNE RENOVATION DU COLLEGE**

### **Vers des rythmes adaptés dans les disciplines « cumulatives »**

Pour respecter la structuration progressive des enseignements dans les disciplines cumulatives, telles que le français, les mathématiques, et les langues vivantes, et la constitution d'une base commune sur laquelle les enseignements ultérieurs puissent s'appuyer, une nouvelle organisation des curricula du collège, qui change relativement peu la structure existante, constituerait une amélioration notoire de la situation actuelle.

Elle serait définie par un tronc commun constitué autour des disciplines de culture générale et civique (l'histoire-géographie, la physique, les sciences de la vie et de la terre) et du sport et par des progressions plus individualisées dans les grandes disciplines cumulatives qui nécessitent tout particulièrement une structuration progressive des acquis de la part des élèves : français, mathématiques et, éventuellement aussi, LV1.

Ces progressions individualisées pourraient être conçues comme une série d'unités de valeurs soit semestrielles, soit annuelles, à acquérir.

Plaçons-nous dans l'hypothèse d'une périodicité annuelle des UV que les élèves doivent « valider » en mathématiques, français, et langue vivante 1 pour accéder à l'UV suivante.

Les élèves n'ayant pas le niveau suffisant des acquis scolaires pour accéder à une UV donnée suivraient une UV spéciale, où les classes seraient à effectifs réduits, et où ils

retravailleraient l'UV non validée, éventuellement avec des horaires renforcées. Une fois les objectifs d'une UV atteints, les élèves accéderaient à l'UV suivante. Ce dispositif pourrait être mis en place dès l'entrée en sixième, sur la base de l'avis des enseignants de CM2 et des résultats d'un examen permettant d'harmoniser les évaluations des enseignants avec les résultats de l'ensemble des élèves du même niveau.

L'organisation en UV ne crée pas de différences de niveau au sein d'une même UV, mais conditionne en revanche l'accès à une UV donnée par les acquis nécessaires à son suivi.

Les rythmes d'apprentissage en français et en mathématiques seraient assouplis, tandis que les progressions des élèves dans les cours de culture générale ne seraient a priori pas affectées. Parvenus en fin de troisième, en fonction de leur parcours, certains élèves n'auront pas validé, soit la dernière année, soit les deux dernières années, qui suivent la validation même du programme commun en français, en mathématique ou en langue vivante. Ils auraient alors, suivant les progrès accomplis, la possibilité de redoubler l'année de troisième pour valider une ou plusieurs UV en retard.

Les horaires consacrés au français et aux mathématiques devraient être renforcés par rapport aux horaires actuels et les programmes restructurés. En français, le développement d'enseignements nécessaires aux qualités de l'expression écrite et orale serait favorisé. L'enseignement des mathématiques pourrait, de son côté, être recentré sur la formation de la pensée logique, hypothético-déductive, en redonnant une place centrale à la démonstration. Nous pensons que les élèves atteignant le niveau de la dernière UV devraient maîtriser un programme de mathématiques au moins comparable à celui proposé aux collégiens au lendemain de la réforme Haby.

Nous proposons par ailleurs qu'au corpus de disciplines de base s'ajoutent non seulement les options facultatives de langues anciennes mais aussi, un choix de deux ou trois UV parmi un ensemble d'UV optionnelles, adaptées aux niveaux des classes dans lesquelles les élèves se situeraient. Ces UV, qui devraient offrir des apprentissages de grande qualité, resteraient en nombre limité afin que l'offre d'enseignement soit comparable dans chaque établissement. Elles pourraient se substituer aux enseignements actuels de dessin, de musique et de technologie qui gagneraient en efficacité s'ils n'étaient pas obligatoires. Elles proposeraient des développements spécifiques dans les disciplines de culture générale, dans des domaines techniques, artistiques ou professionnels, tout en introduisant de nouveaux enseignements tels que l'histoire de l'art ou l'histoire des idées en sciences. Ces options permettraient aux élèves

de développer une attitude positive vis-à-vis des savoirs, par une meilleure compréhension de leur rôle dans la connaissance du monde naturel et humain. Elles leur offriraient par ailleurs l'opportunité de développer des intérêts et des talents particuliers. Il s'agirait d'éveiller des vocations, d'ouvrir les perspectives des enseignements du tronc commun, sans nuire à la structuration des connaissances que ces derniers ont vocation d'assurer. Certaines options auraient pour vocation non seulement le développement de talents artistiques, mais aussi le développement de projets collectifs s'ouvrant sur des événements fédérateurs pour l'établissement : théâtre, chorale, sport, par exemple. Les possibilités de parcours de découverte professionnelle seraient elles-mêmes renforcées, offrant des ouvertures vers des professions manuelles et techniques.

Au total, l'accès à la fin du collège aux différentes filières d'enseignement, qu'elles soient de type général, technologique ou professionnel, dépendrait notamment des UV validées en français et en mathématiques, et de l'obtention des unités de valeur communes et optionnelles. Cette organisation n'est pas exclusive de solutions adaptées à des profils d'élèves particuliers, par la création de cursus d'études doublés d'une préparation à la compétition sportive, d'un curriculum artistique ou d'une formation professionnelle, sous statut scolaire, pour les élèves qui le souhaiteraient.

La flexibilité relative des curricula du collège ainsi rénové satisferait, dans une certaine mesure, la variété des aspirations individuelles, et favoriserait l'accès de chacun à un niveau de compétences, d'habiletés et de connaissances élevé, sans constitution de filières. Elle assurerait le développement par tous d'une culture générale sur des bases solides. L'existence d'une classe de référence dans un ensemble de disciplines de culture générale pour lesquelles la progression serait transdisciplinaire (Histoire-géographie-instruction civique, SVT, Physique, Sport) assurerait la permanence de repères stables pour chaque élève.

La clarté des critères et des normes de la réussite jouerait positivement sur l'égalité des chances. Par ailleurs, la possibilité offerte à tous de franchir toutes les étapes menant aux différents types d'enseignement des lycées serait une garantie d'équité. Quel que soit l'établissement et sa population scolaire, les conditions d'accès à chaque UV d'enseignement, en mathématiques et en français notamment, seraient les mêmes. Dans les collèges dits difficiles, des enseignements aux meilleurs niveaux continueraient donc à être assurés. La modularité des rythmes de parcours garantirait par ailleurs que les apprentissages scolaires soient toujours bénéfiques aux élèves, sur les plans tant intellectuels que motivationnels.

## **D - Le Lycée**

### **Concertation : Refondons l'école de la République**

#### **Groupe 1 : Le lycée de la réussite**

**Mon intervention concerne l'enseignement général et porte sur deux points majeurs pour la réussite d'une future réforme du lycée :**

**D - I La hiérarchisation des sections ne peut être combattue que par la suppression de ces dernières au plus tard au niveau de la terminale.**

**D - II L'ouverture et la réussite de tous les élèves appellent une plus grande flexibilité des curricula pour une meilleure adaptation à leurs profils et aspirations.**

### **D – I ELEMENTS DE DIAGNOSTIC RELATIFS A LA HIERARCHISATION DES SECTIONS**

La hiérarchisation des sections au lycée, en affectant les valeurs conférées aux curricula par les familles comme par les acteurs économiques, est une source de dysfonctionnement de notre système éducatif. Par ailleurs, elle inspire des mesures pour la contrer non seulement inefficaces, mais considérablement nuisibles à la qualité des formations dispensées dans les différentes sections. Il est donc nécessaire de mettre un terme à la surenchère des réformes qui échouent systématiquement faute de s'appuyer sur de bons diagnostics.

Tout d'abord, la hiérarchie des sections dans l'enseignement général, avec à leur tête la section scientifique, n'est pas due au caractère trop « généraliste » de cette dernière. La filière scientifique n'est en réalité pas plus intrinsèquement « généraliste » que les autres filières, si l'on s'appuie pour porter ce jugement sur la polyvalence des cursus (matières étudiées en dehors des dominantes des filières). Ce caractère polyvalent souvent mis en cause doit être impérativement maintenu, voire réinstauré, car il est la condition de la qualité des formations générales des élèves.

La hiérarchie des sections n'est pas un phénomène spécifiquement français, elle est propre à tous les systèmes organisés en filières et elle est en grande partie liée à la place occupée par les disciplines réputées sélectives ou structurantes dans les curricula (langues anciennes et mathématiques notamment). Le prestige des grandes écoles scientifiques attirant vers les sections scientifiques tous ceux qui envisagent une orientation en classes préparatoires accentue ce phénomène en France. Les équilibres en jeu dépendent d'une logique systémique sur laquelle on ne peut jouer qu'en prenant compte des situations d'incertitude (tant celles des familles que celles des acteurs académiques ou économiques). La filière scientifique ouvre ainsi le plus de portes non seulement en vertu de ses exigences propres, mais aussi parce que le profil des élèves qui la choisissent permet, d'une manière générale, un pronostic de réussite plus sûr que les autres filières.

Au total, la seule mesure susceptible de vaincre effectivement la hiérarchisation des sections est, au moins au niveau de l'année de terminale, la suppression de la définition des curricula par sections pour faire place à un choix de disciplines suivant différents niveaux d'approfondissement possibles.

## **D – II PROPOSITIONS**

### **Objectifs principaux**

#### **Richesse, équilibre des formations générales, et ouverture des profils de formation.**

- **Modulation des parcours** en fonction des profils individuels et de la diversité de l'offre d'enseignement au niveau supérieur ;
- **Progressivité des choix** permettant un développement graduel des choix de dominantes disciplinaires ;
- **Disparition de la hiérarchisation des séries** ;
- **Suppression de la prédestination des élèves suivant des champs culturels** ;
- **Qualité des formations générales**, garante de l'ouverture des choix et des possibilités de reconversion.

### **Principes**

- **Les parcours ne sont plus organisés autour de grands champs culturels mais autour des contributions différenciées des enseignements à la formation générale des élèves.**
- **Les disciplines sont toutes valorisées pour leur contribution à la formation générale.**
- **Clarté, lisibilité, simplicité de l'offre de formation.**
- **Des niveaux différenciés sont proposés dans certaines disciplines (majeure/mineure).**
- **Les formations de culture générale et civique (histoire, géographie, instruction civique) sont équivalentes dans tous les curricula.**

### **Proposition [à titre d'exemple]**

- **Définition de 5 sections de seconde et de première à partir du choix de deux niveaux possibles (discipline majeure ou mineure) en français, mathématiques-physique, et sciences expérimentales.**
- **Suppression des sections en terminale et choix de deux majeures et deux mineures, avec voies d'approfondissement possibles parmi les grandes disciplines : Philosophie, Mathématiques, Physique-chimie, SVT, Sciences sociales.**

Nous proposons ci-après une organisation du lycée sur la base d'un exemple possible répondant aux principes énoncés précédemment.

Les sections de seconde et de première sont organisées sur la base de deux niveaux d'approfondissement possibles en mathématique, en français et en sciences expérimentales (disciplines majeures ou mineures), chaque élève devant présenter deux à trois majeures et une à deux mineures.

Les autres disciplines fondant la formation générale (histoire géographie, sport) seraient communes à l'ensemble des sections. Les élèves choisiraient par ailleurs l'étude de deux à trois disciplines optionnelles (langues anciennes, sciences sociales, arts, sciences de l'ingénieur et autres enseignements d'exploration ou de détermination).

Les différents cas de figure et les exigences de cohérence permettent de définir 5 sections (avec des modulations possibles à l'intérieur des sections définies que l'on ne détaille pas ici):

- Sciences mathématiques et expérimentales (majeure en mathématiques, en physique, en SVT et mineure en français) ;

- Lettres et sciences expérimentales (majeure en français, en SVT, et mineure en mathématiques et en physique) ;
- Sciences expérimentales et ingénierie (majeure en physique, en SVT, mineure en français et en mathématiques, option sciences de l'ingénieur) ;
- Lettres et sciences mathématiques (majeure en français, en mathématiques et en physique, mineure en sciences expérimentales) ;
- Lettres classiques et modernes (majeure en français et options de langues anciennes ou 3<sup>e</sup> langue vivante, mineure en mathématiques, en physique et en sciences expérimentales).

Un exemple de répartition horaire est proposé sur le tableau 1.

En terminale la philosophie se substitue au français dans l'ensemble des disciplines et les sciences sociales apparaissent au sein des disciplines majeures modulables. Il n'y a plus de classes l'année du baccalauréat. Les élèves doivent suivre les enseignements de quatre disciplines parmi cinq grandes disciplines (Philosophie, Mathématiques, Physique, SVT, Sciences sociales).

Les enseignements respectifs de mathématiques, physique-chimie, SVT, philosophie et sciences sociales pourraient être proposés à trois niveaux d'approfondissement différents (NivC= 3 heures, NivB=5 heures ou Niv A=7 heures par exemple). Ces trois niveaux permettent de retrouver la variété des possibilités offertes par les cursus de l'enseignement général (on se base sur les horaires précédant la réforme 2010 du lycée, cf. annexe). Ils ouvrent par ailleurs de nouvelles possibilités en harmonie avec les voies de l'enseignement supérieur et permettent de varier les profils de formation. On peut aussi réduire ces possibilités à deux (majeure : 5 heures, mineure : 3 heures par exemple) avec des options d'approfondissement de 2h.

Le baccalauréat serait modulé suivant les niveaux d'approfondissement dans les différentes matières. Dans le deuxième cas de figure (fondé sur l'organisation en majeure/mineure et voies d'approfondissement), outre les épreuves en histoire-géographie, sports et langues vivantes, les élèves devraient valider parmi les grandes disciplines, deux majeures (avec ou non options d'approfondissement), et deux mineures, ainsi qu'au maximum trois options.

Pour des raisons de cohérence de la conception des programmes d'enseignement, les élèves ne pourraient passer de disciplines mineures en majeures, en mathématiques, physique et SVT, dans le passage de première vers terminale, un tel passage requerrait par exemple une préparation du baccalauréat en deux ans pour permettre une validation des cours de majeure de première.

Les épreuves de latin et de grec pourraient être passées en première, ou en terminale en substitution de l'enseignement d'une discipline scientifique (mathématiques, sciences physiques, SVT, ou sciences sociales). L'histoire-géographie pourrait comprendre une heure minimum d'enseignement de géopolitique et d'histoire mondiale donnée en langue vivante 1 par un enseignant étranger ou parfaitement bilingue. Voir le tableau 2 pour une répartition horaire possible.

### **Avantages**

#### **De nouvelles possibilités adaptées à la diversité des aspirations individuelles**

Les plans d'étude des différentes séries actuelles peuvent être retrouvés avec, le cas échéant, de faibles variations. En revanche de nouvelles possibilités d'approfondissement sont offertes qui permettent de diversifier les profils intellectuels développés par l'école, avec en particulier la possibilité de conjuguer des habiletés littéraires et scientifiques suivant différents niveaux d'approfondissement. Le développement de tels profils est indispensable aussi bien, par exemple, pour ceux qui s'engageront vers les professions médicales que pour ceux qui poursuivront des études scientifiques à tous les niveaux.

#### **Culture générale humaniste**

Le noyau d'enseignements communs suivis par tous les élèves garantit la formation générale de l'esprit assurée par un enseignement libéral et polyvalent. Il assure une préparation à l'enseignement supérieur suffisamment généraliste pour permettre des changements et reconversions futures. Par ailleurs, l'enseignement des lettres retrouve une place privilégiée dans la formation générale de tous les élèves.

L'histoire-géographie est étudiée suivant un volume horaire égal pour tous les élèves, ce qui est conforme à son caractère de discipline fondamentale de culture générale et civique.

Ensuite, le fait de placer l'épreuve de lettres anciennes du baccalauréat en première aurait pour effet d'encourager en amont le choix de cette option, et son maintien jusqu'en première. L'enseignement des langues anciennes en terminale augmenterait en qualité pour ceux qui le poursuivraient, éventuellement en substitution d'une discipline scientifique (mathématiques, sciences physiques, SVT, ou sciences sociales).

La réforme proposée a enfin pour effet de conférer à l'enseignement des sciences de la vie et de la terre une position plus importante, égale potentiellement aux autres grandes disciplines en terminale. Cette position est justifiée par les enjeux scientifiques contemporains, par ses

ouvertures sur l'ensemble des professions médicales et paramédicales et par son importance pour la culture générale des élèves.

### **Equité : disparition de la hiérarchisation des curricula littéraires et scientifiques**

Les filières opposant littéraires et scientifiques n'existent plus. Les choix de curricula ne sont donc plus affectés par la valeur relative qui leur est actuellement attribuée. Les disciplines elles-mêmes regagnent un statut plus authentique.

### **Efficiace des progressions, et limitation du redoublement**

La meilleure adaptation des curricula aux profils individuels permet de limiter les redoublements. Par ailleurs, un redoublement peut être circonscrit à une discipline seulement. Un élève peut par exemple être contraint à préparer le baccalauréat en quatre années au lieu de trois, mais sans répétitions superflues.

### **Orientations progressives et révisables**

Les orientations ne sont pas prédéterminées par des dominantes culturelles. Elles sont réalisées progressivement, adaptées à la variété des profils et aspirations individuels. Les choix jusqu'à la terminale ne sont pas décisifs en termes de « dominante » de formation et peuvent aisément faire l'objet de révisions.

### **Simplicité**

L'offre d'enseignement est plus rationnelle et simplifiée car elle est plus explicite, marquée par des niveaux d'approfondissement plutôt que par l'arbitraire des hiérarchies entre filières. Elle facilite donc les choix individuels et clarifie leurs implications en termes de niveau d'exigence des curricula choisis.

### **Modularité du baccalauréat**

Les élèves doivent valider obligatoirement, outre l'histoire-géographie, le sport et deux langues vivantes, quatre disciplines majeures modulables (deux majeures avec ou non approfondissements, et deux mineures). Les contraintes définies assurent la valeur de chacun des baccalauréats généraux qui sanctionnent des parcours désormais individualisés. Les possibilités nouvelles permettent différentes formes de spécialisation sur une base solide de culture générale, ainsi que le développement de profils à la fois littéraire et scientifique à différents niveaux.

## Tableau 1 - HORAIRES HEBDOMADAIRES

### EXEMPLE

#### Classes de seconde générale et technologique

#### Classes de première de la voie générale

Disciplines majeures	Horaires			Options facultatives	Horaires
	Majeure	Mineure			
Français	6	4		<b>seconde</b>	
Mathématiques	5	3		Sc.ingénieur	5
Physique	4	2		Sc. médico-sociales	3
SVT	4	2		...	
Histoire-géo	4			<b>second./prem.</b>	
LV1	3			LV2	3
Sport	2			Sc. sociales	3
				Latin	3
				Grec	3
				Art	3
				LV3	3
				LV1+	2
<b>Options</b>				Sport	3
1-3 options	3-9h			<b>première</b>	
Total	27 à 33			TPE	3

## Tableau 2 - HORAIRES HEBDOMADAIRES

### EXEMPLE

#### Classes de terminale de la voie générale

Disciplines	Horaires			Options facultatives	Horaires
	Majeure	Approfondissement	Mineure		
Philosophie	5	+2	3	Latin	3
Mathématiques	5	+2	3	Grec	3
Physique	5	+2	3	Littérature	3
SVT	5	+2	3	LV3	3
Sc. Sociales	5	+2	3	Sport	3
Histoire-géo	3+1			LV1+	2
LV1	2			LV2+	2
	2			Arts	5
LV2	2			Sciences de l'ingénieur	6
Sport					
<b>Options</b>	<i>0-8h</i>				
0-3 Options	<i>26 à 33</i>				
Total					

## ANNEXE

### Horaires (avant réforme 2010)

#### *Horaires secondes*

---

Français	4h30
Mathématiques	4h
Physique	3h30
SVT	2h
Histoire-géographie	3h
LV1	2h
Sport	2h
Enseig. Déterm <sup>(1)</sup>	5-8h
Options facult. <sup>(2)</sup>	0-3h

---

<sup>(1)</sup> deux enseignements de détermination au choix : Sciences économiques et sociales (SES), LV2, LV3, Latin, Grec, Arts, Mesures physiques et informatiques (MPI), initiation aux sciences de l'ingénieur (ISI), sports etc.

<sup>(2)</sup> Latin, Grec, LV3, LV2+, Sport, Arts + heures annuelles de vie de classe (18), informatique (18), ateliers artistiques (72h)

*Horaires premières S*

---

Français	4h
Mathématiques	5h
Physique	4h30
SVT	4h
Sciences sociales	
Histoire-géographie	3h
LV1	2h
LV2	2h
Sport	2h
Options facult.	0-6h

---

*Horaires premières L (extraits)*

---

	<i>Option Math</i>	<i>Option Latin</i>	<i>Option LV1</i>
Français	6h	6h	6h
Mathématiques	3h	2h	2h
Physique	1h30	1h30	1h30
SVT			
Sciences sociales			
Histoire-géographie	4h30	4h30	4h30
LV1	3h30	3h30	5h30
LV2	0-2h	3h	0-2h
Sport	2h	2h	2h
Latin	0-3h	3h	0-3h
Options facult.	0-6h	0-6h	0-6h

---

*Horaires premières ES (extraits)*

	<i>Spé Math</i>	<i>Spé ES</i>	<i>Spé LV1</i>
Français	4h	4h	4h
Mathématiques	5h	3h	3h
Physique	1h30	1h30	1h30
SVT			
Sciences sociales	5h	7h	5h
Histoire-géographie	4h30	4h30	4h30
LV1	2h30	2h30	4h30
LV2	2h	2h	2h
Sport	2h	2h	2h
Options facult.	0-6h	0-6h	0-6h

+ heures annuelles de vie de classe (10), ateliers artistiques (72 facultatives)

*Horaires terminales S*

	<i>Spé Math</i>	<i>Spé Phys</i>	<i>Spé bio</i>
Philosophie	3h	3h	3h
Mathématiques	7h30	5h30	5h30
Physique	5h	7h	5h
SVT	3h30	3h30	5h30
Sciences sociales			
Histoire-géographie	3h	3h	3h
LV1	2h	2h	2h
LV2	2h	2h	2h
Sport	2h	2h	2h
Options facult.	0-6h	0-6h	0-6h

*Horaires terminales L (extraits)*

---

	<i>Spé Math</i>	<i>Spé Latin</i>	<i>Spé LVI</i>
Philosophie	8h	8h	8h
Mathématiques	3h		
Physique			
SVT			
Sciences sociales			
Histoire-géographie	4h30	4h30	4h30
LV1	3h	3h	5h
LV2	0-3h	3h	0-3h
Sport	2h	2h	2h
Latin	0-3h	3h	0-3h
Littérature	4h	4h	4h
Options facult.	0-6h	0-6h	0-6h

---

*Horaires terminales ES (extraits)*

---

	<i>Spé Math</i>	<i>Spé ES</i>	<i>Spé LVI</i>
Philosophie	4h	4h	4h
Mathématiques	6h	4h	4h
Physique			
SVT			
Sciences sociales	6h	8h	6h
Histoire-géographie	4h30	4h30	4h30
LV1	2h	2h	4h
LV2	2h	2h	2h
Sport	2h	2h	2h
Options facult.	0-6h	0-6h	0-6h

---