

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Evaluation des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement supérieur et
à la recherche

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Evaluation des mesures prises
pour revaloriser la série littéraire au lycée**

JUILLET 2006

Rapporteurs

Philippe FORSTMANN
*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Catherine BECCHETTI-BIZOT
Inspecteur général de l'éducation nationale

Groupe de travail

***Catherine BECCHETTI-BIZOT (IGEN), Hélène BELLETTI-SUSSEL (IGEN),
Alain DULOT (IGAENR), Jean EHRSAM (IGEN),
Philippe FORSTMANN (IGAENR), Christine JUPPE-LEBLOND (IGEN),
Annie MAMECIER (IGEN), Jean MOUSSA (IGEN), Renaud NATTIEZ (IGAENR),
Christian SOUCHET (IGEN), Laurent WIRTH (IGEN)***

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
I- UN DÉCLIN RÉGULIER QUI RÉSULTE DE FACTEURS AUTANT EXTERNES QU'INTERNES AU SYSTEME ÉDUCATIF	9
1.1 Un déclin régulier.....	9
1.1.1 <i>Les effectifs sont en baisse constante</i>	9
1.1.2 <i>Les résultats scolaires contribuent à dégrader l'image de la série</i>	10
1.1.3 <i>L'orientation en L est de moins en moins souvent le résultat d'un choix délibéré.....</i>	11
1.1.4 <i>L'accès à l'enseignement supérieur est plus difficile pour les bacheliers L et leur succès y est plus rare</i>	14
1.1.5 <i>Les perspectives d'insertion professionnelle s'avèrent plus limitées pour les bacheliers L.....</i>	15
1.2 Des facteurs du déclin qui relèvent largement du contexte sociétal et de l'organisation du Lycée et de l'enseignement supérieur	16
1.2.1 <i>L'évolution de la société ne favorise pas les études littéraires.....</i>	17
1.2.2 <i>L'organisation du second cycle général et technologique est défavorable à la série L.....</i>	19
1.2.3 <i>La spécialité des enseignements dispensés en L est difficile à identifier.....</i>	21
1.2.4 <i>La faible visibilité des débouchés porte préjudice à la série</i>	23
1.2.5 <i>Au final, l'image médiocre de la série a précipité son déclin.....</i>	25
II- LES MESURES PRISES POUR RÉTABLIR L'ÉGALE DIGNITÉ DES FILIÈRES N'ONT PAS PRODUIT L'EFFET ESCOMPTÉ.....	26
2.1 Les réformes structurelles du second cycle, en n'appliquant pas la même logique aux trois séries, ont accentué leur dissymétrie	26
2.1.1 <i>La réforme de 1992, qui visait à équilibrer les voies d'excellence, a eu pour effet paradoxal de renforcer la hiérarchisation des séries.....</i>	27
2.1.2 <i>Entre 1992-93 et 1999-2000, les réformes ont progressivement déplacé le centre de gravité de la série L vers le français.....</i>	28
2.1.3 <i>Dans le même temps, on ne renforçait pas dans les mêmes proportions la spécificité des autres séries qui restaient polyvalentes.....</i>	44
2.2 Certaines mesures qui s'appliquent à l'ensemble de la voie générale auraient pu favoriser la série littéraire mais n'ont pas produit les effets attendus	45
2.2.1 <i>La politique de développement des langues vivantes, qui concerne toutes les séries, n'a pas privilégié la composante littéraire des études linguistiques</i>	45

2.2.2	<i>Paradoxalement, la politique volontariste de revalorisation des langues anciennes n'a pas été mise à profit pour renforcer la voie littéraire.....</i>	48
2.2.3	<i>L'introduction d'enseignements pluridisciplinaires, particulièrement adaptés aux démarches préconisées pour les enseignements littéraires, n'a pas profité à la série L.....</i>	49
2.3	<i>Les initiatives prises pour ouvrir des débouchés attractifs et pour favoriser l'accès à des formations d'excellence n'ont pas porté tous leurs fruits</i>	51
2.3.1	<i>La diversification des options artistiques a contribué à rendre la série plus attractive, sans toujours réussir à restaurer son image</i>	51
2.3.2	<i>L'ouverture de débouchés d'excellence pour les bacheliers L n'a eu qu'un effet limité, faute sans doute d'être suffisamment connue et par manque de coordination des acteurs.....</i>	55
2.4	<i>La mise en œuvre de ces réformes a été insuffisamment pilotée</i>	59
2.4.1	<i>Un manque d'impulsion au niveau national a empêché certaines mesures de s'inscrire dans la durée.....</i>	59
2.4.2	<i>Les politiques académiques ont rarement pris le relais, faute d'un discours cohérent sur l'ensemble du second cycle.....</i>	60
2.4.3	<i>Des projets menés avec constance par certains établissements montrent pourtant que des études littéraires de qualité au lycée peuvent conserver tout leur sens</i>	62
	Conclusion	64
III-	LES EVOLUTIONS ENVISAGEABLES	66
3.1	Les principes d'une refondation des études littéraires au lycée :	66
3.1.1	<i>Réaffirmer la finalité des études littéraires dans la société d'aujourd'hui</i>	66
3.1.2	<i>Renoncer à la logique de spécialisation</i>	67
3.1.3	<i>Consolider et rééquilibrer les enseignements généraux.....</i>	69
3.1.4	<i>Restructurer les enseignements optionnels autour de « dominantes » identifiables en termes de débouchés.....</i>	72
3.1.5	<i>Structurer les « dominantes » en respectant un équilibre entre théorie, méthodologie et pratique.....</i>	73
3.1.6	<i>Choisir les « dominantes » qui fassent apparaître des débouchés plus larges qu'aujourd'hui</i>	75
3.1.7	<i>Permettre, à travers des options mineures, ou complémentaires, l'approfondissement ou la spécification de la « dominante ».....</i>	77
3.2	Les conditions de la réussite.....	78
3.2.1	<i>Mettre la classe de seconde en cohérence avec ces principes</i>	78
3.2.2	<i>Veillez à ce que la procédure d'orientation des élèves soit en accord avec les principes énoncés</i>	80
3.2.3	<i>Elargir et diversifier le champ des études supérieures explicitement ouvertes aux « littéraires », en créant des passerelles.....</i>	81
3.2.4	<i>Augmenter la proportion de bacheliers littéraires accédant à des parcours d'excellence</i>	82

3.2.5	<i>Piloter fermement le dispositif au plan national et dans les académies, quel que soit le mode d'organisation retenu</i>	83
3.2.6	<i>Donner toute leur place aux études littéraires dans les projets d'établissement</i>	85
3.2.7	<i>Communiquer</i>	86
3.3	<i>Les Scénarios envisageables pour rénover les études littéraires au lycée</i>	86
3.3.1	<i>Un scénario qui diffère jusqu'à la fin de la classe terminale les choix décisifs en matière d'études supérieures</i>	87
3.3.2	<i>Un scénario qui fusionne les séries ES et L</i>	88
3.3.3	<i>Un scénario qui s'inscrit dans le cadre des séries actuelles</i>	90
CONCLUSION		92
ANNEXES		99

INTRODUCTION

Longtemps majoritaire, la série littéraire de l'enseignement secondaire (série L) a connu, durant les récentes décennies et singulièrement au cours des dernières années, une érosion marquée de ses effectifs. En quinze ans, ils ont baissé de 28 % cependant que ceux de la série ES augmentaient de 18 %, ceux de la série S de 4 %.

En outre, ce recul quantitatif se double d'une dégradation qualitative : loin d'attirer les meilleurs éléments des classes de seconde, elle apparaît trop souvent comme un refuge pour des élèves en délicatesse avec les disciplines scientifiques et amenés là par défaut plutôt que par goût pour les enseignements littéraires¹. Une telle évolution n'est pas sans conséquence sur l'image de la série, dont la représentation a suivi la même pente déclinante que la statistique.

Les enjeux ne sont pas minces. Derrière le déclin de cette formation se profile en effet une autre menace, celle de voir disparaître un pan essentiel de notre tradition et de notre culture. Or, ce patrimoine représente une certaine vision du monde, un mode d'expression original de l'expérience humaine. Plus simplement, il nourrit une approche intellectuelle profitable à un fonctionnement social équilibré – particulièrement utile dans un monde où l'information et la communication exercent un rôle décisif.

Soucieuses de contrecarrer cette regrettable évolution, les autorités ministérielles qui se sont succédé depuis quinze ans ont mis en œuvre diverses mesures destinées à revaloriser cette formation afin de la rendre plus attractive et d'accroître, ou du moins de stabiliser, ses effectifs.

Ces mesures, pour l'essentiel, ont visé à agir sur la structure de la série dans le souci de renforcer son identité littéraire : modifications de la grille horaire et des programmes, introduction en classe terminale d'un enseignement de « littérature », renforcement des enseignements artistiques, actions successives sur l'enseignement des mathématiques...

¹ L'adjectif "littéraire" est utilisé, dans les pages qui suivent, dans deux acceptions différentes :

- tantôt il désigne une des caractéristiques - ou l'ensemble des caractéristiques - des enseignements dispensés dans l'actuelle série L; on sait bien que, dans ce cas, les références à la littérature, voire aux lettres, sont souvent assez lointaines et parfois contestées : certains enseignements ou pratiques artistiques, par exemple, en sont très éloignés, la philosophie, l'histoire ne sont pas nécessairement reconnues comme des disciplines littéraires. Dans ce cas, les rédacteurs de ce rapport ont choisi d'écrire le mot "littéraire" entre guillemets ;

- tantôt il est utilisé dans son acception courante et renvoie effectivement au champ sémantique des lettres et de la littérature ; dans ce cas il est écrit sans guillemets.

Parallèlement, un travail a été mené pour tenter d'ouvrir aux titulaires du baccalauréat L de nouveaux débouchés (écoles commerciales, instituts d'études politiques...).

En dépit de tous ces efforts, il n'a pas été possible d'enrayer le déclin de cette formation, lequel paraît inexorable. On n'est plus très loin aujourd'hui du seuil des 10 % du total des effectifs des séries générales, seuil en deçà duquel la série serait menacée d'extinction. C'est pourquoi le ministre a demandé aux deux inspections générales, dans le cadre de la lettre de mission du 15 septembre 2005 fixant leur programme de travail pour l'année 2005-2006, de dresser « le bilan des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée ».

La mission n'a pas cru devoir restreindre sa réflexion à ce seul examen de l'impact des mesures adoptées. Il lui a semblé indispensable d'analyser aussi les raisons de ce déclin et de comprendre pourquoi la plupart de ces mesures n'ont pas été suivies des effets attendus. En revanche, un an à peine après l'entrée en vigueur de la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école (23 avril 2005), si elle a posé quelques hypothèses pour l'avenir, elle s'est interdit de reconstruire l'ensemble de la formation générale du second cycle et de proposer, comme elle pouvait en avoir la tentation, une énième réforme du lycée.

Composée de membres des deux inspections générales, l'équipe a conduit ses investigations sur plusieurs bases. Elle disposait d'abord d'une abondante littérature (études, articles, statistiques) sur une question désormais ancienne. Elle a eu des entretiens avec les principales directions ministérielles concernées (DGESCO, DEP, DGES), avec des recteurs et plusieurs personnalités (l'ancien président du Hcéa, l'ancien directeur d'HEC, la directrice du CELSA, le directeur des études de l'ENA, le directeur et la directrice adjointe de l'ENSLSH...). Elle a bénéficié en outre de contributions émanant de groupes disciplinaires de l'inspection générale (IGEN) ainsi que des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) d'une douzaine d'académies. Enfin, elle a visité plusieurs établissements engagés dans des actions originales (dans les académies de Dijon, Lille et Reims notamment).

Dans le présent rapport, la mission s'est fixée trois objectifs :

- d'abord, il s'est agi pour elle d'analyser de plus près l'évolution des effectifs de la série littéraire et de dégager les principaux facteurs explicatifs du déclin enregistré (deuxième partie) ;
- elle a examiné ensuite les mesures correctrices adoptées au cours des quinze dernières années, pour constater que ces mesures n'ont pas eu l'impact espéré, quand elles ne se sont pas révélées contre-productives (troisième partie) ;
- enfin, elle s'est interrogée sur les conditions d'un redressement durable de la situation et, en envisageant plusieurs scénarios, elle a retenu les hypothèses d'évolution qui lui ont paru les plus pertinentes pour redynamiser la série (quatrième partie).

I- UN DÉCLIN RÉGULIER QUI RÉSULTE DE FACTEURS AUTANT EXTERNES QU'INTERNES AU SYSTEME ÉDUCATIF

1.1 Un déclin régulier

1.1.1 Les effectifs sont en baisse constante

L'analyse de l'évolution des effectifs des séries générales depuis 1989 laisse apparaître une chute spectaculaire du nombre d'élèves de la série L (- 28 %) contre une augmentation de 18 % en ES et de 4 % en S.

La série littéraire, qui représentait 50 % du total des séries générales en 1968, est passée du quart de ces effectifs en 1989 à 18 % en 2005, tandis que la série ES progressait dans le même temps de 27 à 32 %. Aujourd'hui, les « L » représentent un peu moins de 12 % de l'ensemble des élèves qui entrent en Première générale ou technologique et bien des établissements suppriment des divisions littéraires.

Si l'on se réfère au nombre des bacheliers, les chiffres sont tout aussi clairs. Entre 1970 et 1980, la proportion des bacheliers A est passée de 45 % à 25 % des admis du baccalauréat général. La réforme de 1992 n'a manifestement pas réussi à enrayer cette baisse puisque, sur la période 1995-2004, le nombre de lauréats de la série L a décru de 30,8 %².

Cette évolution significative s'est poursuivie sur le long terme en dépit des réformes successives pour tenter de l'enrayer.

On note par ailleurs une féminisation très nette de la série littéraire : alors qu'en 1970 les filières A attiraient 69 % de filles, il y en a aujourd'hui 82 % parmi les bacheliers L, 64 % chez les ES et 44 % chez les S.

² Repères et références statistiques, 2005

1.1.2 Les résultats scolaires contribuent à dégrader l'image de la série

Les observations tirées des données disponibles comparant les trois séries générales (chiffres DEP, DGESCO, CEREQ) en matière de résultats scolaires et universitaires, d'orientation et de débouchés établissent indiscutablement une hiérarchie entre les filières S, ES et L, du point de vue du niveau des élèves qui y sont affectés. Cette hiérarchie n'est pas sans conséquences sur l'image que la communauté éducative et les familles se font de la série L : devenant moins prestigieuse, cette voie est aussi moins recherchée. Mais il faut se méfier de ne pas prendre les effets pour les causes. Les raisons pour lesquelles les moins bons élèves de la voie générale sont de plus en plus souvent orientés en L méritent un examen approfondi et sont la résultante de multiples facteurs que la mission s'est efforcée d'analyser.

Au niveau du constat, il est vrai que les résultats au baccalauréat contribuent à rendre la série L moins attractive. Aussi bien les taux de succès que la proportion des mentions « bien » ou « très bien » obtenues sont, aujourd'hui, inférieurs à ceux des autres séries.

Si les taux de succès des trois séries sont pendant longtemps restés comparables, voire à l'avantage de L à la fin des années 90, on constate, pour les dernières années, un fléchissement relatif assez sensible de la série littéraire par rapport aux autres: depuis 6 ans, on observe une progression sensible du bac S (de 77,3 % en 1999 à 84,8 % en 2005) et du bac ES (de 79,9 % à 84,4 %) alors que le taux de réussite au bac L reste pratiquement stable (de 79,4 % à 81,9%). Au bac 2005, le taux de réussite progresse de 1,8 point en S et de 2,5 points en ES par rapport à 2004, contre un léger fléchissement en L (- 0,3 point).³Ces résultats sont difficiles à interpréter mais on peut comprendre que, connus des élèves, ils contribuent à les dissuader de s'orienter vers L.

Plus dissuasive encore est la proportion des mentions obtenues en L : en 2005, 8,1% des L ont obtenu la mention "bien" contre 13,7 % des S; 2,2 % la mention "très bien" contre 5 % des S. On sait depuis longtemps qu'il est beaucoup plus difficile, même pour un très bon élève, d'obtenir une très bonne note à une dissertation de philosophie, un devoir de français ou d'histoire qu'à une épreuve de maths ou de sciences physiques. Les mentions "bien" et "très bien", sont donc plus difficiles à obtenir, même pour un bon élève littéraire et cela pénalise ceux qui veulent entrer dans une CPGE, un IEP, ou dans certaines formations post bac (IUT ou certains BTS) pour lesquelles la mention est un élément essentiel du dossier de candidature.

³ Source: note d'information de la DEP du 16 mai 06

1.1.3 L'orientation en L est de moins en moins souvent le résultat d'un choix délibéré

1.1.3.1 Les pratiques de l'orientation révèlent et accentuent la hiérarchisation des séries

Si le dispositif actuel affiche en principe des séries différenciées selon les goûts et les choix des élèves, il aboutit dans les faits à des formations plus hiérarchisées que spécialisées. Dans ce contexte, la manière dont s'opère l'orientation en fin de Seconde, dans la grande majorité des cas, fait de la série L la dernière des trois séries.

Une mauvaise image, véhiculée parfois par les responsables de l'orientation eux-mêmes, contribue à dissuader les élèves, même motivés, d'y entrer dès lors que leurs résultats scolaires permettent une orientation en S ou en ES.

Même si ses principaux atouts relèvent du champ littéraire, un élève qui se distingue par de bons résultats est incité à opter pour la série S, celle qui ne ferme aucune porte et donne accès aux carrières socialement les plus prestigieuses (ingénieurs, cadres commerciaux, médecins, avocats...). Les élèves qui réussissent sont ainsi détournés de la voie littéraire au profit d'une série qui accueille non seulement les meilleurs scientifiques mais aussi les meilleurs littéraires. Les enseignants ne sont pas les derniers à les dissuader de choisir la série L. Cette désaffection ne peut avoir qu'un effet négatif sur le niveau scolaire moyen de ces classes, ce qui accentue encore le phénomène.

Il est révélateur, par exemple, que le choix d'une langue ancienne (choix souvent réservé de fait aux « bons » élèves) conduise avant tout vers la série scientifique, de manière plus nette encore pour les garçons que pour les filles : si 45 % de ces dernières ayant choisi l'option latin/grec vont en S et 38 % en L, 68 % des garçons l'ayant choisie vont en S, 17% seulement en L⁴.

1.1.3.2 La comparaison des taux de satisfaction des élèves des trois séries confirme qu'une scolarité en L est souvent le résultat d'une orientation par défaut

Le taux de satisfaction des élèves est, en effet, pour les littéraires, nettement inférieur à celui des S et sensiblement égal à celui des ES. Par exemple, 23 % des élèves de L contre 17 % de ceux de S ont vu leur vœu d'orientation en fin de Seconde refusé pour niveau scolaire jugé insuffisant. Les élèves de ES dans cette situation sont certes encore plus nombreux (26%) mais cela s'explique peut-être par le fait que beaucoup d'élèves de L anticipent sur le refus et

⁴ Education et formations n° 70, déc. 2004

ne tentent même pas leur chance, alors que les élèves de ES sont plus nombreux à avoir essayé d'entrer en S.

En outre, de façon plus générale, les S affichent un degré de satisfaction plus élevé que les ES ou les L sur le déroulement de la procédure d'orientation. En revanche, les L se déclarent plus mécontents que tous les autres élèves de la qualité de l'information reçue, qu'elle provienne des services d'orientation, des enseignants ou des parents.

Par ailleurs les L sont 19 % à déclarer avoir été confrontés à un problème d'offre scolaire insuffisante contre 11 % chez les S et les ES.

Les études et tableaux de la DEP concordent sur le fait que la détermination de la série est d'abord commandée par le degré de réussite en mathématiques et, de plus en plus, en sciences physiques, y compris pour le choix de la série littéraire. L'orientation en L est donc très souvent un choix par défaut majoritairement guidé non par de bons résultats en français ou un goût particulier pour les disciplines littéraires, mais par une insuffisance dans les disciplines scientifiques.

Ces pratiques d'orientation peu favorables aux études littéraires se poursuivent tout au long de la scolarité lorsqu'il s'agit d'envisager des études supérieures. ONISEP, CIO, COP, enseignants eux-mêmes, tous cantonnent les "L" à l'intérieur d'ambitions modestes. La lecture du guide de l'ONISEP *Après la seconde* est à cet égard révélatrice quant à la représentation qu'on se fait des études littéraires : «Les débouchés sont réels», y est-il écrit, «mais les littéraires ont intérêt à se doter d'une double compétence (droit-langues, lettres-informatique, psychologie et sciences humaines...) et à ne pas se contenter d'un diplôme généraliste». La presse spécialisée elle aussi véhicule un message comparable : «Dans l'entreprise, les littéraires sont loin d'être mis sur la touche, à condition toutefois de posséder une double formation, en cumulant par exemple études de lettres et diplôme d'un Institut d'études politiques (*Le monde de l'éducation*, février 2006). À travers ces discours, les études littéraires finissent par être présentées comme de simples études complémentaires destinées à valoriser un diplôme principal.

1.1.3.3 L'orientation en L semble, pour une part importante d'élèves, liée à des déterminations socioculturelles

Un certain nombre de corrélations méritent d'être soulignées :

- un élève entré en Sixième avec retard tendra plus souvent à intégrer une Première L ;
- les résultats aux tests d'évaluation en Sixième ont été meilleurs pour les bacheliers S que pour les bacheliers L et ES (bac 2002) ;
- près d'un bachelier S sur 2 a un père cadre supérieur ou enseignant, contre moins d'1/3 des bacheliers ES et L ;
- les « ambitions » des bacheliers diffèrent selon les filières : 44 % des S souhaitent poursuivre jusqu'à un niveau d'études bac + 5 contre 26 % des L
- le choix des études littéraires paraît plus facilement acceptable pour une jeune fille, notamment dans les milieux favorisés et très favorisés, où se manifestent encore des réticences à orienter les filles vers les carrières scientifiques et surtout industrielles.

Sans s'engager, à ce stade, dans des hypothèses aventureuses sur les relations de cause à effet qui permettent de corréler ces phénomènes, il est possible de dire qu'un nombre important d'élèves orientés en L non seulement le sont sur la base de résultats médiocres ou mauvais en mathématiques ou en sciences physiques, mais qu'il s'agit souvent d'élèves qui, cumulant un certain nombre de handicaps socio-économiques ou socioculturels et ayant néanmoins pu accéder à la voie générale, rencontrent des difficultés dans presque toutes les disciplines. Cette orientation non choisie contribue à les démotiver et ne permet pas à la classe de Première d'être, pour eux, l'occasion d'un nouveau départ.

On comprend dès lors qu'il existe dans les esprits des élèves comme dans celui des enseignants une image hiérarchisée des trois filières générales au détriment de la filière littéraire, conduisant les meilleurs élèves, qui sont souvent les plus favorisés d'entre eux du point de vue socio-culturel, à s'orienter en S. Cette dépréciation de la série L ne peut que dissuader de s'y engager ceux qui souhaiteraient poursuivre des études littéraires par goût des disciplines enseignées ou en fonction d'un projet personnel. Ils préféreront souvent tenter d'y parvenir en faisant le détour par la série S ou, plus rarement, ES.

1.1.4 L'accès à l'enseignement supérieur est plus difficile pour les bacheliers L et leur succès y est plus rare

On relève également des différences notables au delà du baccalauréat, que résume bien le tableau suivant, extrait de *l'Etat de l'école* (15 octobre 2005) :

Part des différents types de bacheliers généraux dans les filières du supérieur en 2004					
	Université	IUT	CPGE	STS	autres formations
Bac ES	25,2	21,4	12,7	8	24,8
Bac L	19,2	2	9,9	4,7	12,9
Bac S	39,1	41,2	73,1	8,1	41,7

On voit bien ici que la série S fonctionne comme une filière de sélection pour l'accès à l'enseignement supérieur. Les bacheliers de cette série sont partout présents et majoritaires, même si, indiscutablement, ces proportions sont en cohérence avec le fait qu'ils représentent plus d'un quart des bacheliers : si les L sont moins nombreux dans le supérieur, c'est d'abord parce qu'ils sont moins nombreux en Terminale.

En revanche, on constate des différences fortes selon les filières : à l'université, 19% de L, c'est à peu près la proportion de L dans les terminales GT (18%); en CPGE, au contraire, avec 10%, les L sont sous-représentés, les S constituant les 3/4 des effectifs. La série L a donc du mal à s'imposer comme une voie d'excellence.

On remarque par ailleurs qu'en droit et sciences politiques, les L ne représentent que 20% des étudiants, contre 40% pour les bacheliers ES.

En ce qui concerne le taux de réussite au DEUG (redoublements compris), il est de 91% pour les titulaires du bac S, 78,7% pour les ES et 77% pour les L.

Selon une étude du CEREQ de juin 2003, 26% des bacheliers L de la génération 98 sont sortis de l'enseignement supérieur sans y obtenir de diplôme, contre 21% des ES et 12% des S. A l'opposé de la chaîne, 9% des L sortent du système avec un diplôme de troisième cycle, contre 15% des ES et 36% des S.

La même étude compare, sur trois années universitaires, le taux d'accès en troisième année de l'enseignement supérieur (en 2, 3, 4 ou 5 ans) en fonction de l'origine bachelière des étudiants :

	S	ES	L
2002	71,9 %	63,4 %	62,6 %
2003	74,6 %	65,5 %	63,7 %
2004	76,3 %	69 %	64,8 %

On constate ainsi que le baccalauréat L est à la fois celui qui offre le moins de chances d'accéder en troisième année d'enseignement supérieur et celui où l'amélioration de ces chances a été la plus faible entre 2002 et 2004 (+ 2,2 % contre 4,4 % en S et 5,6 % en ES).

On pourrait penser qu'il existe au moins une formation d'excellence, la préparation des concours d'entrée aux écoles normales supérieures littéraires, où les bacheliers littéraires devraient être à l'abri de la concurrence des autres séries. Il n'en est rien : les hypokhâgnes et les khâgnes recrutent désormais presque autant dans les autres séries qu'en L. En 2004-2005, pour les deux années de CPGE littéraires, les L ne représentent plus que 56 % des effectifs totaux contre 24 % pour les S et 20 % pour les ES.

Les taux de réussite en CPGE sont aussi très défavorables aux littéraires : le niveau d'exigence des concours est tel que seulement 10% des élèves des préparations littéraires intègrent l'une des formations d'excellence auxquelles ils se préparent (ENS, IEP, écoles de journalisme, CELSA, école supérieure de commerce), alors que 95% des élèves des classes préparatoires scientifiques intègrent une école. Même pour passer de première en deuxième année de classe préparatoire le taux de sélection est plus rigoureux pour les khâgneux : 8 étudiants sur 10 passent en deuxième année de CPGE scientifique ou économique, alors que 5 sur 10 seulement passent en deuxième année de CPGE littéraire.

1.1.5 Les perspectives d'insertion professionnelle s'avèrent plus limitées pour les bacheliers L

L'analyse des chiffres portant sur l'insertion professionnelle n'est pas plus encourageante. Toujours selon la même étude du CEREQ, les jeunes bacheliers L de la génération 98 ont connu une insertion un peu moins facile que les bacheliers ES et bien plus difficile que les bacheliers S : le taux de chômage des bacheliers L, tous niveaux de diplôme confondus, est de 8,8% contre 6,5% pour les ES et 4,4% pour les S.

De fait, les bacheliers L qui choisissent l'université s'inscrivent dans des spécialités (lettres-sciences du langage, langues, sciences humaines et sociales) à faibles débouchés professionnels, excepté le professorat. On ne s'étonnera donc pas de constater que, selon une étude du CEREQ, 10 % des anciens bacheliers L choisissent de poursuivre leurs études en IUFM, contre 6% des bacheliers ES et S. Il n'est d'ailleurs pas certain qu'ils accèdent aisément aux métiers de l'enseignement : faute d'une formation suffisante en mathématiques, certains éprouvent de réelles difficultés au concours de professeur des écoles.

C'est surtout pour les diplômés de troisième cycle que le taux de chômage est défavorable aux L : 10,2% contre 6,1% pour les ES et 3,2% pour les bacheliers S. Globalement, les diplômés de troisième cycle de Lettres, sciences humaines et sociales connaissent couramment des périodes de recherche d'emploi d'un an ou plus.

De son côté, *L'État de l'école 2005* confirme que si les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur accèdent plus facilement au monde du travail (81 % d'entre eux occupaient un emploi au premier semestre 2004, contre 64 % des autres jeunes), les diplômés des disciplines littéraires occupent plus souvent des emplois sous-qualifiés d'employés.

Quant au salaire net mensuel médian, trois ans après la fin des études, il est de 1124 € pour un bachelier L, 1245 € pour un ES et 1537 € pour un S.

Il ne faut cependant pas oublier que les difficultés d'insertion constatées tiennent plus aux caractéristiques de la population scolaire sélectionnée pour les études «littéraires» par les mécanismes décrits ci-dessus qu'aux caractéristiques de cette formation elle-même.

1.2 Des facteurs du déclin qui relèvent largement du contexte sociétal et de l'organisation du Lycée et de l'enseignement supérieur

Les explications généralement avancées permettent de distinguer quatre types de facteurs :

- un **contexte sociétal** devenu peu porteur pour les études littéraires,
- une **organisation du second cycle** qui conduit à marginaliser la série L
- une réelle difficulté à identifier la **spécificité des enseignements** qui y sont dispensés
- un manque de visibilité des **débouchés** auxquels elle conduit, à la différence des autres séries de l'enseignement général et technologique.

1.2.1 L'évolution de la société ne favorise pas les études littéraires

1.2.1.1 Le règne de la technique n'est pas propice à la promotion des « humanités »

La formation qu'apporte la série L n'apparaît pas comme adaptée aux exigences les plus visibles de la société contemporaine dont l'environnement, les objets et les pratiques reposent sur la technique. Or, l'essor de la civilisation techniciste se fonde sur le développement des sciences de la matière et le langage mathématique. En outre, le triomphe des écrans (télévision, Internet) s'est fait à l'avantage des supports de diffusion plutôt que du sens et du contenu, ce qui n'a pas été sans conséquences sur le déclenchement et le développement des vocations de type « littéraire ».

Il est à craindre que la mondialisation ne fasse qu'accroître ce décalage. Les études scientifiques s'appuient sur des langages et des contenus correspondant mieux aux standards « internationaux » que ceux d'une série littéraire dont les caractéristiques peuvent apparaître comme très franco-françaises.

1.2.1.2 Le souci de la rentabilité et l'utilitarisme ambiant ne favorisent pas le choix d'études désignées comme « gratuites »

La démocratisation de l'enseignement, dont les effets se sont fait pleinement sentir à un moment de crise profonde de l'emploi, a accru le légitime souci de la préparation à la vie professionnelle. La « rentabilité » des études doit pouvoir se mesurer soit en termes de « retour sur investissement » du travail scolaire dans l'enseignement supérieur (c'est le cas pour la série S réputée ouvrir la voie à presque toutes les possibilités d'études, y compris aux formations littéraires d'excellence), soit en termes de débouchés professionnels (c'est ainsi que le développement du secteur des services contribue au succès de la série ES). La série L, qui ne peut se prévaloir ni de débouchés professionnels spécifiques ni d'une suffisante diversité des enseignements généraux, se trouve prise entre deux nécessités en apparence contradictoires : celle de s'affirmer comme série d'enseignement général et celle d'être capable de répondre, par l'affichage de débouchés spécifiques, aux besoins et aux attentes de la société. Les bons élèves issus de cette série sont essentiellement orientés vers les métiers de l'enseignement ; or, ces métiers sont actuellement en partie discrédités alors même que les voies pour y faire carrière sont extrêmement sélectives.

1.2.1.3 La hiérarchie des valeurs pénalise les formations littéraires

L'idée prédomine aujourd'hui que seules les mathématiques, les sciences, l'économie ou la technologie sont adaptées aux besoins du marché du travail alors que les études littéraires seraient déconnectées de l'actualité sociale.

L'adjectif «littéraire» lui-même a pris une connotation souvent péjorative, qui l'identifie à une approche subjective et approximative du réel, et au manque de rigueur. On sait en outre à quel point les «intellectuels» jouissent dans l'opinion d'une image ambiguë : les «littéraires», qui en sont la quintessence, ne sauraient prétendre à plus d'indulgence.

1.2.1.4 L'histoire même du lycée et de ses séries traduit l'évolution de ce contexte socioculturel

Depuis 1882 – date à laquelle une filière dite « moderne » est créée, pour laquelle l'apprentissage du latin cesse d'être obligatoire –, toute l'histoire du lycée français traduit l'apparition, le renforcement puis l'hégémonie croissante des disciplines scientifiques au détriment des humanités classiques. Dès cette date, la filière latin-grec, jusque-là privilégiée, s'est trouvée affaiblie faute d'une diversification suffisante de ses contenus d'enseignement.

Plus récemment, un second facteur décisif d'évolution a été l'introduction, dans les séries d'enseignement général, des sciences de l'économie. Au cours des années 1950 en effet, la «science économique» est devenue une discipline peu à peu autonome qui, dans le champ universitaire, s'est détachée du droit, son foyer originel, en privilégiant les techniques quantitatives (l'économétrie). Parallèlement, dans le champ proprement scolaire, et dans un contexte de démocratisation du lycée, un enseignement de sciences économiques et sociales a été introduit à la fin des années 1960, avec la création de la série B.

Dans le souci d'accueillir davantage d'élèves encore, une discipline plus large s'est constituée sous le nom de «sciences économiques et sociales» (SES), puis une nouvelle filière reposant sur un enseignement obligatoire au choix en classe de seconde, conduisant finalement à un nouveau baccalauréat (ES). Cette nouvelle série, rendue nécessaire à la fois par l'évolution de la société (poids de l'économique) et par celle du lycée (ouverture à de nouveaux publics) a canalisé toute une part du vivier de l'ancienne série A (devenue L). Lors de la mise en place de la réforme du début des années 1990, on s'est aperçu que si la nouvelle série S représentait, en termes d'effectifs, la somme des anciennes séries C, D et E, la nouvelle série ES accueillait des effectifs supérieurs à ceux de l'ancienne série B. Ainsi, dès l'origine, elle a vivement concurrencé la série L.

Les chiffres cités ci-dessus attestent de la rapidité de la progression de la série ES et montrent clairement que sa progression s'est en grande partie nourrie du déclin de la série L et y a sans doute contribué.

1.2.2 L'organisation du second cycle général et technologique est défavorable à la série L

Dans le dispositif des formations offertes aux lycéens, la série L se trouve donc aujourd'hui en situation de concurrence défavorable par rapport :

- à une série « scientifique » qui est devenue la série la plus générale ; réputée ouvrir à toutes les études supérieures, celle-ci ne recrute pas sur le critère de la motivation pour les études scientifiques mais presque exclusivement sur celui de la réussite scolaire, condamnant, sauf exception, les élèves moins doués à choisir, par défaut, l'une des deux autres séries (si possible ES ou, en dernier recours, L) ;
- à une série « économique et sociale » aux contenus plus équilibrés que ceux de la série L, portée par l'identification assez claire d'un champ économique et social plutôt attractif comme par le fort développement des métiers du tertiaire, et qui tend à représenter les « humanités modernes » ;
- à des séries technologiques récemment rénovées (STT devenue STG) ou en cours de rénovation (STI) qui affichent des perspectives de débouchés clairement identifiées.

1.2.2.1 L'organisation des enseignements de détermination en Seconde pénalise la série littéraire

La Seconde est réputée être une classe de détermination, où les élèves sont censés préparer leur choix d'abord entre la voie technologique et la voie générale puis entre les trois séries de la voie générale, enfin entre les enseignements optionnels de la série choisie. Les enseignements de détermination qui leur sont offerts en seconde devraient les aider à préparer ces choix. Dans la pratique un lien fort existe, aujourd'hui, entre les options choisies par les élèves à la fin de la troisième et leur orientation en classe de première. Le choix des « enseignements de détermination » s'apparente souvent à une pré-orientation (c'est même très explicitement prévu pour certaines séries technologiques). Or, la grille horaire de seconde ne prévoit pas de parcours fléché qui, sur la base d'enseignements optionnels d'appel en classe de seconde, ferait de la série L une série-cible.

Dans le même temps, l'option « sciences économiques et sociales » apparaît comme un passage obligé pour les élèves qui visent un baccalauréat ES. De même, s'il n'existe pas d'enseignement spécifique ciblant la série S, dans les faits les élèves qui désirent y accéder

sont de plus en plus souvent incités à choisir les options MPI (mesures physiques et informatique) ou ISI (initiation aux sciences de l'ingénieur), quand l'établissement le permet.

Les options LV3 et latin/grec ne jouent pas ce rôle pour la série L. Elles ciblent, toujours d'après les brochures de l'ONISEP, « *toutes séries générales, en particulier L* ». De fait, seule l'option LV3 semble aujourd'hui pouvoir contribuer à attirer les élèves en L, mais ceux de L qui choisissent la spécialité LV3 sont de moins en moins nombreux : 33 % en 1995, 23 % en 2002, 19 % en 2004. Quant à l'étude des langues anciennes, elle n'est en rien le moteur qu'on pourrait attendre. Si les efforts accomplis pour rénover leur enseignement – comme aussi le rôle qu'il joue au collège pour constituer des classes scolairement et socialement plus homogènes – ont permis d'enrayer leur érosion, cela n'a pas profité à la série L, car les deux autres séries, notamment S, accueillent plus de la moitié des élèves ayant choisi l'option latin/grec en classe de seconde (ce qui retire à la série L le statut d'héritière des humanités classiques).

Seule l'option « arts » est présentée, dans les brochures de l'ONISEP distribuées en classe de Troisième, comme « *conseillée* », pour les élèves se destinant à la série L, mais il ne s'agit pas de toute la série L : « *série L, dominante arts* », est-il précisé, soit une faible proportion (environ 20%) des effectifs de cette série.

Les établissements qui continuent à attirer de bons élèves en série L adoptent des politiques volontaristes de mise en place en Seconde d'un enseignement-phare, par exemple un profil « *humanités* » ou encore des options artistiques particulièrement dynamiques. Mais de telles initiatives, si elles montrent qu'une action cohérente sur les enseignements de détermination est de nature à infléchir localement les taux d'orientation, demeurent marginales au regard de l'ensemble des sections.

Il reste que, dans un contexte où, sur le modèle des séries technologiques, la série ES présélectionne ses futurs élèves par une option « *obligatoire* » (SES) en seconde, la série L ne peut bénéficier de cet effet de pré-orientation, faute d'une base identifiée à ce niveau : il n'existe pas d'enseignement de détermination, sauf dans le domaine des arts, permettant à l'élève de découvrir la réalité des enseignements nouveaux qui seront dispensés en première ou en terminale, par exemple la philosophie.

1.2.2.2 Les enseignements dispensés sont structurellement déséquilibrés

Tout en étant difficile à identifier dans ses objectifs et ses spécificités, la série L apparaît déséquilibrée dans l'économie même de son référentiel de formation. Les enseignements y sont moins diversifiés que ceux des autres séries. L'horaire hebdomadaire moyen y est le moins lourd: 26 heures en moyenne en Première contre 28,5 en Première ES et 28,5 à 32,5 en Première S ; 26 heures également en Terminale L contre 26,5 en Terminale ES et 28 à 32,5 en

terminale S. Cette caractéristique tient surtout au périmètre réduit des enseignements scientifiques qui y sont dispensés. D'où le déséquilibre qui se manifeste dans la structure de la grille horaire.

Enfin, les coefficients affectés aux diverses épreuves du baccalauréat ne font que refléter mécaniquement ce déséquilibre. Là encore, des trois principales séries d'enseignement général, la série L est de loin la plus « spécialisée » : tandis que, pour la série S, les disciplines littéraires représentent 15 coefficients sur 38 aux épreuves obligatoires communes du baccalauréat – et 19 pour la série ES –, les disciplines scientifiques, pour la série L, ne représentent que 4 coefficients sur 38.

L'ensemble de ces comparaisons semble indiquer que la caractérisation des séries a été, dès 1992, asymétrique, plus marquée pour L que pour les autres séries, dont les contenus d'enseignement apparaissent plus équilibrés. L'ancienne série A offrait par ses options une plus grande diversité, ce qui lui permettait d'accueillir de bons et de moins bons élèves.

On verra ci après (2.1) comment est née cette dissymétrie et comment elle s'est accentuée au fil des réformes. Ainsi, ce qui fragilise la série littéraire et pourrait être la principale raison de son déclin est une forme de contradiction interne : elle se présente comme « générale » alors qu'elle est de plus en plus spécialisée dans le contenu et l'organisation de ses enseignements. Mais elle ne bénéficie pas pour autant des attributs et des atouts d'une formation spécialisée (options de pré-recrutement, débouchés clairement affichés), qui sont ceux de la série ES.

1.2.3 La spécialité des enseignements dispensés en L est difficile à identifier

Sauf à considérer que sa caractéristique se réduit, négativement, à la quasi-absence des mathématiques dans l'enseignement commun de la série, il est difficile de percevoir ce qui constitue la différence spécifique de cette série, *a fortiori* sa valeur ajoutée.

Au seul énoncé des intitulés des enseignements optionnels ou de spécialité – et même à la lecture des brochures de l'ONISEP –, il est difficile, pour les élèves de Troisième, voire de Seconde et pour leur famille, de se faire une idée précise de la formation dispensée dans le cadre de la série L.

Dite « littéraire », elle ne consacre, depuis une date relativement récente d'ailleurs, à la littérature qu'un temps assez peu discriminant au regard des autres séries, où le français est aussi un enseignement obligatoire et important. L'intitulé des options de Première ou des enseignements de spécialité de Terminale indique d'ailleurs assez clairement que la série n'est « littéraire », au sens strict, que marginalement et pour une faible part de ses effectifs.

Elle n'a pas davantage le monopole de l'enseignement de plusieurs langues vivantes, du latin et du grec. Certains enseignements perçus comme caractéristiques de la série L, les arts en particulier, pourraient constituer des vecteurs d'identification ; mais, comme on l'a vu, ils ne concernent que 20% de l'effectif et cette identification est faussée du fait qu'une option facultative « enseignements artistiques », non moins intéressante, est simultanément offerte aux séries S et ES. De plus, l'existence de séries technologiques « STI - arts appliqués » ou « Techniques de la musique et de la danse » (TMD) ne contribue pas à accroître la lisibilité du paysage. Quant à l'option « mathématiques », on ne peut pas dire que, du moins par son intitulé, elle facilite l'identification de la série littéraire.

Enfin, pour ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, qui autrefois, à lui seul, permettait d'identifier, en Terminale au moins, la voie qui portait son nom, il n'est plus la vitrine de la série, devenue aujourd'hui « littéraire ». Il est vrai cependant que cet enseignement y tient une place importante, compte tenu du nombre d'heures qui y est consacré et du poids de l'épreuve au baccalauréat L.

1.2.3.1 Le poids, en classe Terminale, d'une discipline inconnue, la philosophie, dissuade parfois de choisir cette voie

Nombre d'interlocuteurs de la mission ont souligné que le choix de la série L, en fin de la classe de seconde, comportait une part de risque en raison de la place de la philosophie dans le dispositif : située en fin de cursus, elle s'y caractérise par un horaire lourd et un coefficient au baccalauréat qui ne l'est pas moins. Il faut toutefois remarquer que le coefficient du français et des lettres est plus élevé, puisqu'il est de 9 ; mais il totalise trois épreuves sur deux années, alors que le coefficient 7 de la philosophie renvoie à une seule année de travail et à une épreuve unique. De surcroît, la philosophie est perçue comme une discipline à faible rendement à l'examen. La moyenne au baccalauréat s'est certes élevée depuis quelques années, mais elle reste inférieure à celle d'autres disciplines, et ne dépasse que rarement 9,5/20. La réputation faite aux professeurs de philosophie d'exiger, au baccalauréat, un niveau de compétence trop exigeant au regard des acquis culturels des lycéens d'aujourd'hui n'est pas fondée, mais la discipline est en elle-même plutôt discriminante. Les risques de hors sujet ou de paraphrase pure et simple sont toujours présents. La constance des résultats n'est jamais garantie, et cela peut faire hésiter bien des élèves.

Pour reprendre les mots d'un inspecteur pédagogique régional, « L est la seule série où l'on choisit en fin de seconde une matière qu'on ne connaît absolument pas, qu'on ne découvrira qu'en terminale et qui a la particularité d'avoir une moyenne au bac inférieure à 10 ». On ajoutera que les enseignements de la docimologie ne sont pas toujours rassurants à cet égard, même si la philosophie n'est pas la seule matière dans ce cas.

En fin de Seconde, l'élève doit donc miser sur une discipline qu'il n'abordera que deux ans plus tard, qui occupera alors beaucoup de son temps (8 heures par semaine) et décidera largement de son avenir scolaire (coefficient 7 au baccalauréat).

Mais, si les élèves de seconde ou de première peuvent être souvent réservés à l'égard d'une discipline inconnue, les témoignages des élèves de classe terminale vont dans le sens contraire : ceux-ci, dans leur majorité, apprécient d'une manière positive la philosophie, son approche généraliste des sciences humaines et la réflexion méthodique sur les problèmes existentiels qu'elle engage. Mais les témoignages de cette expérience de la philosophie ne parviennent que rarement aux élèves de Seconde.

1.2.4 La faible visibilité des débouchés porte préjudice à la série

L'après-bac L se présente comme semé d'incertitudes et contribue à détourner les élèves de Seconde des études littéraires. Ce manque de visibilité, qui concerne autant les poursuites d'études que l'insertion professionnelle, n'est pas sans lien avec l'absence d'explicitation des compétences majeures développées en série L et de leur lien avec les débouchés futurs auxquels elle prépare.

1.2.4.1 La série L n'apparaît pas comme la meilleure préparation aux études relevant traditionnellement du domaine des Lettres

Les voies d'excellence accessibles aux bacheliers littéraires (écoles normales supérieures, instituts d'études politiques, écoles de commerce...) ne concernent qu'une infime minorité d'élèves. Mais, si elles peuvent inciter quelques très bons élèves à s'engager dans la voie littéraire, elles sont aussi accessibles, nous l'avons déjà relevé, à des bacheliers S et ES et les meilleurs littéraires sont souvent incités à choisir, pour y accéder, de passer par la série S. Ils sont supposés y acquérir des méthodes de travail et bénéficier d'un entraînement à la compétition propice à la préparation des concours.

Nous avons également vu que, pour la majorité des titulaires du baccalauréat L, l'éventail des débouchés universitaires est plus restreint que pour les deux autres séries de l'enseignement général. Alors que personne ne s'étonne de voir des bacheliers S ou ES réussir brillamment des études dans le domaine des sciences humaines ou sociales, personne n'imagine qu'un bachelier littéraire s'aventure dans des études supérieures de physique, de chimie ou de biologie. La médecine leur est désormais fermée. Ils ne sont même pas toujours présents là où l'on pourrait les attendre : ainsi, en droit ou en sciences politiques, ils ne représentent que 20 % des étudiants, contre 40 % issus de la filière ES. Cette situation résulte, nous l'avons vu, du mode de recrutement de la série L; mais, bien connue des lycéens, elle conduit ceux d'entre eux dont les résultats scolaires le permettent, à choisir plutôt de "passer" par la série S ou ES.

1.2.4.2 *Le poids des représentations et la méconnaissance des débouchés réels qui peuvent s'offrir aux « littéraires » accroissent l'impression d'une voie "sans issue"*

Si l'on a pu montrer que l'insertion professionnelle pour les littéraires était sensiblement plus difficile que pour les bacheliers S, on ne doit pas pour autant verser dans un pessimisme sans nuances. D'une part, les métiers de l'enseignement ne constituent pas l'unique perspective offerte aux bacheliers L ; d'autre part il est possible de constater que des débouchés bien réels leur sont ouverts dans des secteurs larges et variés : communication, édition, journalisme, gestion des ressources humaines, échanges internationaux, loisirs et tourisme, animation culturelle, etc.

L'attrait des professions à connotation littéraire, d'ailleurs, ne se dément pas. On constate en effet (cf. *Education et formations* N° 72, septembre 2005) que 32 % des bacheliers, toutes séries confondues, ont comme projet professionnel un métier relevant d'un des domaines suivants : communication, culture, arts, enseignement, fonction publique, justice. Or, les formations qui y préparent sont accessibles aux bacheliers L, mais les élèves et leurs familles, parfois les services d'information et d'orientation eux-mêmes, ne le savent pas toujours ou pensent qu'on a plus de chances d'y accéder en choisissant une autre série.

Le poids des représentations – et la baisse réelle du niveau de la plupart des classes de L – sont tels qu'il ne va plus de soi que l'accès aux formations naturellement ouvertes aux littéraires puisse encore être efficacement préparé par la série L du lycée.

Pourtant, l'avenir n'est pas dépourvu de perspectives. On entend de plus en plus souvent dire que « les littéraires ont le vent en poupe » (*Le Figaro*, 13 février 2002). Ils sont très présents, sans qu'on le sache toujours, dans les élites sociales. Surtout, contrairement à certains clichés, ils sont capables de s'adapter à des secteurs professionnels très divers : ceux déjà cités qui ont des liens, proches ou lointains, avec les lettres, mais aussi le commerce, l'économie, la banque, etc. pour lesquels sont recherchées des compétences intellectuelles générales, l'aptitude à la relation humaine et à la communication – que des études littéraires peuvent contribuer efficacement à développer. Dans une société où le poids du secteur des services ne cesse de s'affirmer au détriment de celui de la production, il existe assurément des gisements d'emplois potentiels pour les jeunes ayant reçu une formation littéraire. Encore faudrait-il les repérer, préciser les parcours qui peuvent y conduire et accompagner ces parcours.

Cette méconnaissance des débouchés – au moins potentiels – des études « littéraires » tient sans doute à une insuffisante analyse des compétences requises par les métiers cités et, en regard, des compétences que ces études permettent de développer. Il est probable que le baccalauréat L, tel qu'il se présente aujourd'hui, n'est pas perçu comme formant les

« littéraires » généralistes que la société réclame et que les réflexions conduites pour en rénover les enseignements devront partir d'une réflexion large sur ces besoins.

1.2.5 Au final, l'image médiocre de la série a précipité son déclin

Les disciplines sur lesquelles s'appuie la série L ont perdu, on l'a vu, le prestige et la noblesse dont elles jouissaient autrefois. Les Lettres n'ont pas résisté à l'exigence de rentabilité qui prévaut dans la société d'aujourd'hui : elles n'ont pas non plus mis au point un discours clair qui leur permettrait de faire la preuve de leur «efficacité» sur le plan de la formation des esprits indispensable à tout investissement futur. A cette dépréciation de l'image des Lettres s'est ajoutée, pour des raisons qui tiennent, pour l'essentiel, à l'organisation peu homogène et dissymétrique du second cycle et à l'incertitude des débouchés, celle du cursus de formation auquel elles ont donné leur nom.

La hiérarchie qui s'est établie dans les représentations collectives entre les trois séries du lycée d'enseignement général vient s'ajouter à celle qui existe déjà entre, dans l'ordre décroissant, la voie générale, la voie technologique et la voie professionnelle.

C'est donc bien d'un problème d'image dont souffre le plus aujourd'hui la série : elle est souvent présentée, de façon caricaturale, comme une série sympathique, où l'on a du temps pour soi, peuplée pour l'essentiel de jeunes filles généralement fâchées avec les mathématiques, et qui ne mènerait à rien hormis, pour les meilleurs, au métier d'enseignant.

Cette image, peu compatible avec le discours officiel sur l'égalité des formations, est pourtant portée et colportée par l'ensemble de l'institution, sans omettre les enseignants – y compris parfois les professeurs de Lettres eux-mêmes – comme s'ils étaient les premiers à ne plus croire en leurs propres disciplines.

Dans ces conditions, seul un contexte social et familial très spécifique, surtout lorsqu'il rencontre une stratégie délibérée d'établissement pour valoriser les études littéraires, peut conduire à un choix positif de la série littéraire.

Dans les autres cas, familles et élèves tendent à privilégier les filières à spectre plus diversifié (ES, S), qui jouissent d'une meilleure image, présentant moins de risques au baccalauréat, davantage de possibilités de poursuites d'études au delà, et convenant donc mieux aux élèves encore indécis quant à leur avenir.

II- LES MESURES PRISES POUR RÉTABLIR L'ÉGALE DIGNITÉ DES FILIÈRES N'ONT PAS PRODUIT L'EFFET ESCOMPTÉ

2.1 Les réformes structurelles du second cycle, en n'appliquant pas la même logique aux trois séries, ont accentué leur dissymétrie

Il y a quinze ans déjà qu'au plus haut niveau, les responsables politiques ont pris acte du déclin des études littéraires et s'en sont alarmés. Dès lors, de Lionel Jospin à Gilles de Robien, il n'est pas un ministre qui n'ait affiché une volonté politique forte de rétablir une «égale dignité des filières» et souhaité restaurer l'identité de la série L, pour mettre un frein, notamment, à la «suprématie des mathématiques» comme instrument privilégié de sélection⁵. La réforme des lycées, au début des années 90, initiée par Lionel Jospin, poursuivie par Jack Lang et parachevée par François Bayrou, visait à «assurer la diversification des voies d'excellence» et à permettre aux lycéens de choisir une orientation selon leurs goûts et leurs affinités. Pour consolider les acquis dans les disciplines fondamentales, permettre un enseignement différencié et aider ceux qui rencontraient des difficultés, des «modules» étaient prévus. La réforme de 1999-2000, issue de la grande consultation sur le lycée organisée par Claude Allègre, mettait l'accent sur la modernisation des programmes, l'organisation du travail des élèves et les nouvelles pratiques pédagogiques (aide individualisée, travaux personnels encadrés, ECJS, travail en CDI, généralisation des ateliers artistiques). Les heures de cours *stricto sensu* (classe entière ou groupes réduits) furent limitées à 26 heures en moyenne dans la voie d'enseignement général⁶.

C'est sous ces deux aspects, l'un concernant l'organisation générale des enseignements, l'autre la modernisation pédagogique et la réforme des programmes, que doit porter le bilan des mesures prises au niveau national pour revaloriser la série L.

⁵ « Mais surtout j'entends affirmer comme un principe la diversité des savoirs et donc l'égalité des filières qui les incarnent au lycée. Mon attention va, en particulier, aux disciplines littéraires. Je me fais de leur défense un devoir en tant que ministre de l'éducation nationale et qu'homme de culture. Les savoirs scientifiques - et leurs retombées technologiques et économiques - occupent une place essentielle dans l'évolution de nos sociétés. Ils en modèlent les contours, en dessinent l'avenir. Pour autant, il y aurait un grand aveuglement à ne pas restaurer les lettres et les langues au cœur de notre enseignement. Dans l'univers technologique qui est le nôtre, il serait irresponsable de ne pas offrir toute sa place à un discours sur l'homme, à des interrogations sur le sens et sur les valeurs que porte la création littéraire et intellectuelle. (...) Ce sera une filière puissamment enracinée dans les humanités classiques et, dans le même temps, largement ouverte sur le monde contemporain. » (Point de presse du ministre de l'éducation nationale, le 27 avril 2000).

⁶ « Il ne s'agit pas de diminuer les heures d'enseignement accordées aux élèves mais, en variant les approches pédagogiques, de permettre une acquisition durable des connaissances et une prise en compte de tous les talents » (Un lycée pour le XXI^{ème} siècle, 2000).

2.1.1 La réforme de 1992, qui visait à équilibrer les voies d'excellence, a eu pour effet paradoxal de renforcer la hiérarchisation des séries

Le premier objectif de la réforme de 1992, en ce qui concerne le lycée d'enseignement général, a été de remédier au morcellement des séries en resserrant leur cohérence autour de trois grands domaines (lettres, sciences économiques, sciences) ainsi qu'en renforçant l'identité de chacune d'elle. Les anciennes séries A1, A2, A3 sont devenues la série L. La série B a été rebaptisée ES, et les séries C et D et E ont fusionné pour former la série S. Cette volonté d'équilibre et de cohérence interne à chaque série a cependant partiellement échoué. L'idée était bien, à l'origine, de répondre à la massification de l'enseignement secondaire en maîtrisant l'hétérogénéité des publics et en répartissant les élèves de manière équilibrée entre les différentes voies, en fonction de leurs profils et de leurs compétences disciplinaires saillantes ; mais il semble, comme on l'a vu, qu'au lieu d'assurer l'égalité des chances entre les trois séries générales, ce resserrement ait plutôt accentué l'effet de hiérarchisation des formations – mouvement qui, du reste, s'était déjà esquissé au cours des années 70 avec la survalorisation de la série C, à dominante mathématiques.

Il faut sans doute rapprocher ce constat d'une observation plusieurs fois évoquée devant la mission, formulée de la manière suivante par Christian Forestier, membre du Haut conseil de l'Education : le souci de « ratisser large » a toujours été contredit dans les faits par la constatation que « plus on retarde le moment des choix et moins on ratisse large ». Cela signifie, en d'autres termes, que plus on « compacte » les enseignements (en les rendant homogènes pour une grande quantité d'élèves), plus on hiérarchise et plus on exclut. Fixer les mêmes objectifs exigeants pour des élèves plus nombreux et plus divers implique, en effet, une grande différenciation pédagogique à laquelle notre lycée n'était pas préparé au moment de la massification. Ainsi l'école se maintient comme système de sélection progressive des élites et ne parvient pas à être, comme l'ont souhaité les ministres successifs, un lieu de formation générale, d'acquisition des compétences et des savoirs fondamentaux pour tous⁷. A l'époque où la série A existait encore sous sa forme tripartite, il y avait une grande diversité des parcours (A1, A2, A3) à l'intérieur de la voie littéraire. Cette diversité permettait qu'au sein de la série, il y ait de la place pour des profils variés ainsi que pour de bons et de moins bons élèves. Avec le recul il apparaît que le «recompactage» autour des «Lettres» a profondément nuit à la série littéraire, puisqu'il a déporté en faveur d'autres séries l'effet de hiérarchisation et que, de plus, la démocratisation, en termes d'effectifs, ne lui a pas profité. C'est plutôt la série ES, comme on l'a vu, qui a bénéficié de ce basculement. Pour la série S, les choses se sont passées tout à fait autrement : elle est la résultante de la fusion de trois

⁷ « Les contenus à enseigner au lycée, tout en favorisant la spécialisation progressive dans un champ disciplinaire ou professionnel, doivent tous contribuer à l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de notions fondamentales sans lesquels les élèves devenus adultes se trouveraient dans l'incapacité d'assurer pleinement leur rôle de citoyens responsables, éclairés, critiques et vigilants » (« La mission du lycée », Un lycée pour le XXI^{ème} siècle, 2000)

séries mais elle a, contrairement à la série L, évolué dans le sens d'une plus grande diversification des disciplines. Le poids des mathématiques y est moins important que dans l'ancienne série C, et celui des matières « littéraires » suffisant pour permettre à des élèves moyens dans le domaine scientifique et d'un bon niveau en Lettres de poursuivre dans cette voie.

Il ne s'agit pas, en la circonstance, de rejeter d'emblée la réorganisation des années 90, mais de souligner qu'on ne peut pas faire le bilan des mesures concernant la voie littéraire sans examiner aussi celles qui ont touché les autres séries. Ces observations permettent en outre de faire ressortir que la réforme n'a pas été suffisamment assortie d'une réflexion pédagogique globale sur la manière d'accompagner les adolescents dans leur hétérogénéité pour que puissent réellement s'épanouir les talents des uns et des autres – les modules n'ont pas suffi à pallier cette insuffisance. D'autre part, la réflexion sur l'équilibre des enseignements entre les voies n'a pas été menée jusqu'au bout ; elle aurait dû, notamment, se concentrer sur le rôle et la place (réelle ou symbolique) qu'occupe chaque discipline dans la formation de l'esprit, ce qui aurait aussi permis de rendre lisibles les compétences transversales développées en liaison avec l'orientation choisie afin de conserver à chaque série tout son sens.

C'est la réforme des programmes du lycée qui va mettre sur le métier cette nécessaire réflexion sur les finalités de l'enseignement des disciplines ; mais elle a été menée après coup. Il aurait fallu montrer concrètement, dès l'amont, comment chaque filière pouvait mener à l'excellence avec ses propres démarches et ses spécificités – ce qui n'a pas été le cas.

2.1.2 Entre 1992-93 et 1999-2000, les réformes ont progressivement déplacé le centre de gravité de la série L vers le français⁸

Le phénomène de déclin s'est accentué du fait qu'on n'a pas réformé les choses de manière équivalente entre les séries : d'un côté, comme on vient de le voir, la série S est devenue moins centrée sur les enseignements scientifiques qu'auparavant, de l'autre, les caractéristiques littéraires de la série L ont été nettement renforcées. Or, en la fondant et en la recentrant sur des matières qui impliquaient une connivence importante avec les œuvres et les textes patrimoniaux et nécessitaient une bonne maîtrise de la langue (censée être acquise à la fin du collège), la réforme a aggravé le décalage qui pouvait exister entre les ambitions de la voie littéraire et le niveau socioculturel et linguistique d'une majorité des adolescents qui étaient accueillis en L.

⁸ Voir, en annexe, les tableaux de la DESCO présentant l'évolution des horaires de première et terminale entre 1992 et 2003

La série S devient « généraliste »

Avec la réforme de 1992, l'horaire de mathématiques de la nouvelle série S a été fortement allégé par rapport à l'ancienne série C : 5 heures 30, et 7 heures 30 au maximum pour ceux qui choisissaient la spécialité mathématiques, au lieu de 9h en C, pour pouvoir regrouper les anciennes sections C, D, et E. La série S s'est progressivement diversifiée (elle prévoit aujourd'hui 9 enseignements obligatoires, contre 7 autrefois, et propose 5 options) ; on note que les disciplines rajoutées se rattachent presque toutes aux lettres (LV2, ECJS, et en option, latin, grec, LV3, arts) ; enfin les enseignements caractéristiques de la série S ont leur place dans le tronc commun obligatoire, alors que ceux qui pourraient être des caractéristiques de la série L (en dehors du français) sont des enseignements obligatoires « au choix », ce qui veut dire malgré tout qu'ils sont optionnels et en concurrence les uns avec les autres (langues anciennes, langues vivantes, arts) et sont communs aux trois séries. Les coefficients au baccalauréat, tels qu'ils ont évolué, montrent mieux encore cette diversification de la série S et cet appauvrissement de la série L : 15 sur 38 liés aux épreuves obligatoires renvoient à des disciplines littéraires (français : 4, histoire-géographie : 3, langue vivante I : 3, philosophie : 3, et langue vivante II : 2). La série L est en revanche, totalement « littéraire ». Les sciences représentent aujourd'hui 4 points de coefficients sur 38, au lieu de 4 sur 24 pour l'ancienne section A1, avec des épreuves anticipées en Première, qui plus est – ce qui signifie que les disciplines correspondantes ne sont plus enseignées en Terminale. L'enseignement des mathématiques en 1993 est passé de 5 heures en A1, à 4 heures pour ceux qui choisissaient l'option, et de 2 heures à pas de mathématiques du tout pour ceux qui ne choisissaient pas l'option.

En 1999, l'option «obligatoire au choix» de mathématiques en Première et «l'enseignement de spécialité» en Terminale ont été supprimés en L, pour être remplacés par une option «facultative», ce qui, au moins symboliquement, aggrave la situation de cette discipline dans la série. Même si la discipline «mathématiques» apparaît à nouveau en tant que telle parmi les enseignements communs obligatoires, 1 heure seule (+1) lui est consacrée et elle est associée à l'informatique, ce qui la ravale au rang d'outil. **Cette disparition marque la fin de ce qui était l'héritage de l'ancienne série A1 (profil lettres-mathématiques).** Or, elle n'est pas le fruit des circonstances mais bien le résultat d'une volonté politique affirmée d'atténuer l'impact des mathématiques. En réalité, elle en a renforcé l'effet discriminant à la sortie.

A partir de 1992, à l'inverse, le latin *ou* la langue vivante II peuvent être étudiés comme matière commune obligatoire en L et/ou choisies comme «enseignement obligatoire au choix», ce qui n'était pas le cas auparavant. C'est à ce moment que la série se forge une réputation de filière qui permet d'étudier les langues. Cette possibilité se confirme en 1999 et se renforce du fait que l'étude d'une troisième langue vivante (LV3) peut être choisie comme enseignement obligatoire en première *en même temps* qu'est créé un enseignement de littérature renforcé (qui peut être choisi comme *deuxième* option «lourde» – enseignement obligatoire au choix ; celle-ci toutefois n'aura pas le temps de voir le jour puisqu'elle sera supprimée dès 2000).

La série L parie sur le français

Une remarque nous paraît ici importante : l'idée de permettre aux élèves de série L – de manière dérogatoire par rapport aux autres séries – de choisir *deux* enseignements obligatoires (au choix) en Première et deux enseignements de spécialité (au choix) en Terminale est très révélatrice de la stratégie choisie même si elle n'a pas perduré (elle n'a pas eu le temps d'être mise en œuvre) : il s'agissait de faire en sorte de ne pas mettre en concurrence la littérature avec les langues (ou les arts) et de permettre à ceux qui le souhaitaient d'approfondir leurs connaissances littéraires et/ou linguistiques. Ce qui est frappant, c'est que cette possibilité n'ait pas été prévue pour restaurer l'option mathématiques qui aurait pu trouver là une occasion de consolider ses effectifs. Au contraire, en 1999, cette option a été « détrônée » de son rôle d'enseignement obligatoire « choisi » (comme elle l'avait été de son rôle de discipline fondamentale) pour devenir pendant deux ans option facultative. Et lorsque, en 2002, elle est rétablie, elle est à nouveau mise en concurrence avec les langues ou les arts, puisque la possibilité de choisir deux options « lourdes » dites « enseignements de spécialité » est supprimée. Une occasion a peut-être été manquée ici de rétablir un certain équilibre.

On voit donc bien que cette possibilité de choisir deux options n'avait été ménagée que pour servir l'enseignement (obligatoire au choix) de littérature. Lorsque ce dernier disparaît (un an après le projet de le créer), la série L revient à la norme (un seul enseignement obligatoire au choix) : c'est qu'alors **le choix qui est fait est de renforcer l'enseignement commun de français** en Première (il passe de 4 heures (+1) à 5 heures (+1) et est rebaptisé « Français et Littérature », marquant là son orientation résolument littéraire) et que l'enseignement de Lettres de 2 heures en Terminale, rebaptisé « Littérature », passe à 4 heures, avec un renforcement important de son coefficient au bac (qui passe de 2 à 4).

Le rétablissement du latin au niveau des matières obligatoires aurait pu être l'occasion de restaurer ce qui fut longtemps la discipline de distinction et de rigueur chez les littéraires, mais il n'a pas joué ce rôle puisque, comme on l'a vu, la deuxième langue vivante a été mise d'emblée en concurrence avec les langues anciennes, au niveau fondamental comme au niveau des options, et, de fait, on constate qu'elles sont aujourd'hui plus étudiées, en chiffres absolus, en S qu'en L. (En 2002, 7794 élèves faisaient du latin en Terminale L et 1335 du grec, alors qu'on en trouvait 9539 et 1535 en série S). Les nouvelles dispositions ont permis à la série S de confisquer à la L les bons élèves (qu'ils soient littéraires ou scientifiques) qui n'ont pas envie, à ce stade de leurs études, de faire un choix clair d'orientation. La série S n'est pas perçue – ni voulue – d'abord comme une série scientifique mais comme une série qui préserve et ouvre l'avenir tout à la fois. On peut noter d'ailleurs que les CPGE littéraires recrutent beaucoup d'élèves venant de la série S, voire même dans certains cas presque exclusivement ce type d'élèves (pour la classe de Lettres première année B/L à destination de l'ENS Ulm), et qu'ils ont les ressources pour s'adapter très vite à leurs nouvelles exigences.

2.1.2.1 Ces évolutions ont déclenché une importante réflexion pédagogique concernant l'enseignement du français, révélant un certain nombre d'ambiguïtés préjudiciables à la série

L'augmentation des horaires, l'introduction d'un enseignement et d'une épreuve obligatoires de littérature en Terminale, le doublement de l'horaire de cet enseignement ont déplacé le centre de gravité de la série L vers le français, reportant sur cette discipline, pour une très

large part, le poids de son identité. Ni la philosophie ni l'histoire-géographie ne concentrent sur les deux années autant de points de coefficient au bac et d'heures d'étude.

Or, le français, en tant que discipline scolaire, du fait de la massification, souffre de nombreuses ambiguïtés tenant, en particulier, à l'hétérogénéité du public visé et aux attentes contradictoires de l'opinion à son égard. Comme discipline fondamentale, il concerne toutes les séries et participe de la formation générale du futur citoyen. Comme enseignement de spécialité, il se fixe des objectifs plus ambitieux qui viennent se heurter à la réalité des besoins sur le terrain. Le public lui-même est partagé sur ses finalités ; il attend de cet enseignement tout et son contraire : il doit à la fois être utile et rester gratuit, être efficace socialement sans être dépendant des débouchés, il est nécessaire à la formation de l'esprit mais n'a pas le statut des mathématiques du point de vue de la rigueur et du raisonnement... En outre, il concentre et révèle, plus que les autres disciplines, les symptômes du malaise social : illettrisme, inégalités, exclusion, violence..., il n'est pas de problème important de notre société qui ne renvoie à des insuffisances supposées de l'école et notamment de l'enseignement du français.

Dès lors que cette discipline devient la première discipline de la série L, on comprend que le malaise augmente. Comment concilier une conception exigeante de l'enseignement de la littérature, destinée à des élèves qui ont fait de manière positive le choix des Lettres, avec une conception dictée par les besoins de tous les élèves accueillis au lycée général ? Ces deux pôles sont, à l'évidence, difficiles à concilier, et la solution ne pouvait être que d'ordre pédagogique.

Resserrant les liens entre maîtrise de la langue et connaissance des grandes œuvres de la littérature, les programmes de 2001 ont tenté de répondre à cette double postulation et de réconcilier les tenants d'une conception nostalgique des humanités avec les réalistes promoteurs des nouveaux langages : ils en ont appelé à une pédagogie renouvelée de la discipline susceptible de prendre en compte la diversité culturelle et la complexité du monde moderne et surtout, d'ouvrir des perspectives graduées pour tous les élèves afin de les mener à la réussite.

Une laborieuse modernisation

L'ambition de modernisation – qui n'était nullement incompatible avec l'idée d'une étude des textes fondée sur la connaissance de l'histoire littéraire et culturelle (puisqu'au contraire il en faisait une perspective dominante de l'enseignement du français en L) – a immédiatement été interprétée par certains comme un manière d'alléger aux sciences humaines appliquées à la littérature (conduisant aux dérives technicistes qu'on leur a ensuite reprochées). Ainsi, le combat risquait d'être perdu d'avance : le travail sur les nouveaux programmes arrivait en effet un peu tard par rapport à la chronologie des réformes qui, initiées depuis presque dix ans, s'étaient cristallisées autour de la question des horaires et des coefficients au baccalauréat. La réflexion de fond s'était enlisée bien avant, contredite par des pratiques diverses et contrastées qui faisaient ressortir un décalage important entre la réalité du terrain et l'angélisme de certains. Par contre-coup, les disciplines « littéraires » classiques (notamment le français, la philosophie et les langues anciennes), poussées par le besoin de sauvegarder leur dignité, s'étaient progressivement crispées sur des positions défensives et souvent caricaturales,

elles-mêmes victimes de représentations négatives qui mettaient en échec la série dont elles étaient censées être le fer de lance. Les violentes polémiques sur la dissertation illustrent assez le caractère passionnel des débats qui ont agité les esprits pendant ces années de réforme...

On peut imaginer ce que ce type de posture a eu de préjudiciable et de sclérosant à l'égard d'un auditoire qui, de son côté, avait considérablement évolué. Du reste, il est totalement en contradiction avec **ce qui s'est réellement passé sur le plan de la didactique du français**. A l'autre extrémité en effet, les évolutions scientifiques des années 60 qui avaient révolutionné l'approche des textes (linguistique, sémiologie, psychanalyse, structuralisme...) avaient eu le temps de rejaillir sur l'enseignement des Lettres, et c'est cette tendance – moins caricaturale et plus modérée que certains ont voulu le laisser croire – qui a présidé à l'élaboration des nouveaux programmes de 2001. Il était en effet indispensable, pour faire face aux transformations du public scolaire et pour permettre de resserrer les liens entre l'étude de la langue et l'étude des textes, d'explicitier *pour les professeurs* (non pour les élèves) un certain nombre de notions théoriques et de catégories qui puissent rendre compte de l'évolution des méthodes et des démarches en œuvre dans la lecture et l'interprétation des textes. C'était sans doute la seule manière d'objectiver les savoirs et les compétences fondamentaux à faire acquérir aux élèves, en mal de repères linguistiques et notionnels autant que culturels, et cela n'excluait nullement de conserver toute sa place à un enseignement de la littérature fondé sur une lecture intelligente et sensible des textes. Les programmes témoignent largement de cette intention.⁹

Si des dérives importantes ont pu être observées, notamment dans les manuels scolaires (dont on sait par ailleurs qu'ils sont conçus pour les professeurs même s'ils s'adressent aux élèves), elles ne sont donc pas tant imputables à la réforme des programmes qu'au contexte polémique dans lequel elle a vu le jour ainsi qu'à des pratiques engendrées par une méconnaissance du statut et des contenus réels des instructions officielles et par une incompréhension de la réalité des besoins des élèves.

C'est dans ce contexte critique qu'il faut resituer l'écriture des programmes de français pour le lycée à l'orée du XXI^{ème} siècle, travail qui ne pouvait que souffrir des pétitions de principe des uns et des incompréhensions des autres, à un moment où l'urgence aurait dû être, au contraire, d'apaiser les passions. Si l'on a pu parfois attribuer aux débats qui ont ébranlé la discipline les difficultés de la série L, il s'agit bien d'un effet d'optique produit par une réforme qui n'a pas mesuré les conséquences d'un recentrage aussi important de la série sur une seule matière. La rédaction des programmes de français concernait cependant l'ensemble des séries.

⁹ Il faut noter que des occasions avaient été manquées de prendre les tournants nécessaires engendrés par les évolutions rapides de l'environnement, des sciences et des techniques. Pour ne prendre qu'un exemple, tout ce qui relève du domaine de la « communication » fut, pendant des années, rejeté à la marge par le milieu des littéraires, craignant l'instrumentalisation de leur discipline. Le resserrement du champ des Lettres sur la littérature « pure », la diabolisation de l'image assimilée à la menace des langages médiatiques, la séparation systématique entre les disciplines généralistes et les disciplines techniques, bref la difficulté à intégrer un certain nombre de transformations reflétant le monde contemporain – alors même que ces nouvelles données auraient pu enrichir et compléter intelligemment l'enseignement des Lettres sans pour autant le menacer dans ses fondements – avaient sans doute contribué à affaiblir la filière, tout en accentuant l'impression d'un élitisme dont elle n'avait plus les moyens. L'étude de l'image, les techniques de communication, les nouvelles technologies... ont mis sans doute trop de temps à conquérir leurs lettres de noblesse – même si, dans la pratique, nombre d'enseignants avaient pris conscience des enjeux fondamentaux que ces domaines représentaient pour l'avenir de leurs élèves. La diversification des langages et des supports aurait dû, en principe, donner au professeur de français un rôle primordial : organiser et recentrer les apprentissages, les mettre en perspective et leur donner du sens, développer l'esprit critique, le jugement esthétique, construire des repères pour la pensée et des valeurs... Au lieu de cela, les nouveaux domaines d'étude se sont principalement développés en dehors de ou concurrentement au champ des Lettres et l'étude des textes s'en est trouvée comme sacralisée – ce qui revient à dire irréductible à tout enseignement.

2.1.2.2 *Les programmes de français pour la classe de Première, entrés en vigueur en 2001, placent, dans toutes les séries, la maîtrise de la langue et la connaissance des grandes œuvres de la littérature au centre des apprentissages généraux*¹⁰

Les documents d'accompagnement sont très clairs: maîtrise des langages et connaissances des oeuvres sont la base de la « *formation personnelle et civique des lycéens* » et une clef d'accès à la culture et à la pensée. La littérature ne constitue pas un monde à part, mais est « *le creuset où se forment le langage, les images, ainsi que le jugement de chacun* ». « *Les enjeux fondamentaux sont bien la question du sens des textes, des œuvres et des discours, la capacité de comprendre, et, au-delà, celle de réinvestir les acquis de l'école tout au long d'une vie* ».

On perçoit là une nette volonté de replacer le français au centre des apprentissages généraux et de le mettre en perspective avec l'avenir des élèves, projet qui va au-delà de la question de l'étude des textes. Il concerne l'ensemble d'un enseignement qui cherche à afficher clairement ses objectifs, à mettre en cohérence des savoirs et des compétences souvent opposés dans la pensée commune : culture littéraire et maîtrise technique, connaissances académiques et ouverture sur le monde contemporain, etc.

Les programmes de français n'ont pas cherché, dans un premier temps, à mettre en avant une spécificité de la série L, mais ont conservé la plus grande part de leurs objectifs et objets d'étude commune à toutes les séries¹¹. Il faut attendre 2000 et la rédaction des nouveaux programmes du lycée pour que des contenus spécifiques apparaissent pour la série L (mise en place des nouveaux programmes de première : B.O. n° 28 du 12 juillet 2001), ce qui est cohérent avec la place centrale faite au français dans cette série.

¹⁰ Voir les Documents d'accompagnement, Français, classes de seconde et de première, CNDP, septembre 2001

¹¹ - Avant 1991, on peut dire que l'enseignement du français en première littéraire n'affichait aucune différence: mêmes objectifs et mêmes programme pour toutes les séries.

- La rénovation de 1993 fait de la série L une filière d'approfondissement : les programmes sont inchangés mais il s'agit d' « approfondir, par une large approche méthodologique, historique, culturelle, l'étude des faits, des notions et des textes qui est commune à toutes les séries. » (B.O. n°22 du 24 juin 1993).

- En 1994, le programme est un peu élargi : en série L, il comprend 3 œuvres (contre 2 en ES et S, et 1 dans les séries technologiques. Les œuvres mises au programme des premières littéraires se caractérisent par le fait que leur lecture met en œuvre des compétences particulières – par exemple, la maîtrise de la langue classique (une tragédie de Racine en 1996, les *Fables* de La Fontaine, livres VII à XII, en 1997), ou celle d'un contexte politique et idéologique complexe (*Les Châtiments* de Hugo, en 1999 et 2000).

Ce qui est intéressant, c'est que pour la première fois la spécificité de la filière littéraire apparaît pensée en termes d'approche et de contenu (perspectives et objets d'étude), et non en termes d'ambition accrue ou de programme élargi¹². Cette réflexion sur une spécificité en termes d'approche est l'embryon d'une évolution qui va pouvoir s'appliquer à d'autres disciplines de la série (cf. l'évolution des programmes de sciences et de mathématiques *infra*).

2.1.2.3 Les nouveaux programmes de français propres à la Terminale pouvaient être l'occasion de bâtir une cohérence de la série autour de finalités bien identifiées

Mais c'est l'introduction de l'enseignement de littérature en Terminale L qui, avec la philosophie, signe l'identité de cette série.

Une nouvelle épreuve, l'épreuve de « Lettres » a été créée en 1994 (B.O. n° 25 du 23 juin 1994). Cette discipline, distinguée de l'enseignement du « français » en classe de Seconde et de Première, a proposé de nouveaux contenus d'enseignement et de nouvelles épreuves répondant à une ambition affichée dans ce B.O. de 1994 :

- revaloriser la filière littéraire en la dotant d'une matière spécifique et d'une épreuve nouvelle, portant sur la littérature ;
- permettre de prolonger l'étude de la littérature au-delà de la classe de Première et de la poursuivre en Terminale, jusqu'au baccalauréat (de 1991 à 1994, il n'y avait plus d'enseignement de la littérature en Terminale) – l'épreuve de littérature permettant ainsi de ne pas arrêter la lecture de la littérature en classe aux épreuves anticipées de français en classe de première ;
- permettre l'articulation de l'étude des lettres et celle de la philosophie en classe de Terminale, à la faveur notamment du travail sur des mythes et de grands textes d'idées de la littérature;
- élargir la vision qu'ont les élèves de la littérature en ne la limitant pas aux textes de la littérature française hexagonale (littérature antique - tragédie de Sophocle -, littérature européenne - *Hamlet* de Shakespeare -, vision de la francophonie – recueil

¹² En première L, la mise en perspective historique doit être privilégiée et approfondie. L'étude de l'histoire littéraire et culturelle constitue une perspective dominante, qui tend à donner aux élèves à la fois des repères précis (étude de mouvements littéraires et culturels) et une vision élargie des grandes références culturelles.

Deux objets d'étude spécifiques, l'épistolaire et les réécritures, viennent s'ajouter au programme des autres séries. Ces objets « ont vocation à prendre davantage en compte la composante individuelle et l'aptitude à situer l'individu par rapport à autrui, tant en matière de réception que d'expression. » (B.O. n°28 du 12 juillet 2001).

et pamphlet d'Aimé Césaire) et en la reliant à d'autres arts (notamment le cinéma, avec le travail sur l'adaptation, par exemple, du *Procès* de Kafka par O. Welles) ;

- préparer les élèves à des recherches plus méthodiques et précises pour assurer la transition avec l'enseignement supérieur (premier cycle universitaire, classes préparatoires).

A compter de la session 2000-2001, l'épreuve est réservée à la seule section L (elle ne s'offre plus comme option en section ES, où elle disparaît des possibilités offertes). Elle se prépare désormais dans un horaire hebdomadaire de cours plus important (quatre heures effectives, et non plus deux).

Elle est alors pourvue d'un coefficient doublé à l'examen (coefficient 4 au lieu de 2). Elle est désormais nommée « épreuve de littérature » et non « épreuve de lettres ». La définition de l'épreuve est modifiée¹³.

On voit ici comment, au-delà de la discipline elle-même, ce qui est en train de se construire c'est une véritable cohérence de la série autour d'une identité « littéraire ». Cette identité se définit à la fois comme point d'articulation entre différentes disciplines et lieu où se développent et s'organisent un certain nombre de savoirs et de compétences transversales constituant l'épine dorsale de la série.

Le travail d'explicitation des finalités de l'enseignement de littérature en Terminale, tel qu'il se présente dans les documents d'accompagnement, pourrait donc, pour peu qu'il soit mieux connu, aider les responsables à bâtir l'argumentaire qui manque souvent à l'opinion pour comprendre à quoi servent les études littéraires dans le cadre du lycée, quels savoirs y sont enseignés et quels types de compétences ils développent.

¹³ La définition de l'épreuve est modifiée de la manière suivante :

Les œuvres au programme sont désormais explicitement rattachées à des objets d'étude de terminale, posés par le BO n°31 du 5 septembre 1996, et expressément rappelés :

- textes fondateurs de la culture et de la conscience littéraire occidentales (grandes mythes antiques) ;
- grandes œuvres du Moyen Age ;
- œuvres des littératures étrangères ;
- littérature d'idées ;
- texte et images.

2.1.2.4 *L'enseignement de la philosophie, malgré des tentatives d'allègement, est resté, un pilier de la série L. Les vastes débats qui l'ont agité ont préparé le terrain pour des rééquilibrages et des transformations positives*

La philosophie fait, elle aussi, partie du tronc commun aux trois séries.

Des programmes de philosophie intangibles

L'actuel programme des séries générales est en vigueur depuis la rentrée 2003. Il a remplacé un programme établi en 2001, dit programme Renaut (du nom du président du GEPS d'alors). Ce programme a été retiré par le ministre au bout de deux années seulement par suite de l'hostilité d'un grand nombre de professeurs à son égard. Ce texte avait lui-même remplacé un programme mis en place en 1973, et resté intact depuis lors, à quelques très petites modifications près.

Mis à part cet épisode, on peut donc constater une très forte stabilité des programmes en philosophie, d'autant plus que l'actuel programme marque une assez grande fidélité aux orientations de 1973. Il s'agit toujours d'un programme de notions, examinées directement pour elles-mêmes, et dont le traitement s'appuie sur les vastes ressources du corpus canonique de la discipline. Les notions retenues manifestent suffisamment de généralité et d'envergure pour ne pas subir les aléas de la mode et de l'actualité¹⁴.

Comme pour le français, les mêmes exigences sont requises en L, en ES et en S. Les trois programmes ont la même structure ; le nombre des notions examinées est seulement plus ou moins important en fonction de l'horaire de la série considérée : 8 heures en L, 4 heures en ES et 2h +1 (dédoublée) en S. Plus de devoirs et plus de lectures sont demandés aux élèves de L, mais non pas un niveau véritablement plus élevé. On attend de tous les élèves un travail de réflexion et non une simple accumulation de connaissances, même si des connaissances vraiment assimilées sont toujours indispensables pour dépasser le simple bavardage ou la paraphrase d'un texte.

¹⁴ La technique, l'histoire, le travail, le désir, la liberté, le bonheur, telles sont quelques uns des thèmes qui font l'objet des cours dispensés dans les classes. Le professeur doit poser et traiter, à un niveau élémentaire bien sûr, les problèmes principaux appelés par les notions. Il est libre de ses références, à condition d'aller toujours à l'essentiel. Il s'agit d'aider les élèves à mieux comprendre le monde qui les entoure en tentant d'explicitier ce qui est vraiment en acte dans l'actualité. Il convient donc de développer une réflexion directe et vivante, et non de retracer une histoire, réflexion éclairée et approfondie grâce à l'usage des grands textes.

Les débats qui ont agité la communauté des professeurs de philosophie depuis une dizaine d'années, depuis que la réforme des programmes a été engagée, ont porté surtout sur le degré d'indétermination d'un tel type de programme. L'indétermination devient très problématique dès lors que la relative faiblesse des élèves ne leur permet guère de traiter des questions qui n'auraient pas été du tout abordées pendant l'année scolaire.

Comment déterminer le programme, afin que les élèves sérieux, qui ont vraiment travaillé durant l'année, puissent obtenir un résultat, au baccalauréat, conforme à leur investissement réel ? Telle fut la question

Le programme Renaut, tout en restant un programme de notions, imposait le traitement de problèmes historiquement bien circonscrits. La révolution galiléenne, ou le problème de l'esclavage dans la cité antique et dans le monde moderne sont des exemples de ces questions historico-philosophiques. A tort ou à raison, beaucoup y ont vu une orientation doctrinale obligatoire, officielle donc. Les remous qui ont suivi ont contraint le ministère à remettre la réforme en chantier. Le nouveau GEPS (Groupe Fichant) a donc eu comme commande de concilier la nécessaire liberté du professeur de philosophie avec le souci de détermination du programme auquel les familles sont toujours très attachées (songeant avant tout au baccalauréat).

Le passage par des thèmes historiquement précisés n'étant plus possible, le groupe d'experts a retenu une forme de détermination interne des notions, les unes par les autres, avec une présentation en tableau imposant des passages obligés, non plus historiques et doctrinaux, mais thématiques. Le traitement de la notion de morale, par exemple, demande que l'on réfléchisse à la liberté, au devoir et au bonheur. Ce n'est pas un plan de cours mais un réseau conceptuel où chaque terme prend d'abord son sens par rapport aux autres. S'ajoute au tableau des notions faisant l'objet des cours un ensemble de « repères », de distinctions conceptuelles dont le professeur doit faire acquérir aux élèves la maîtrise durant l'année. Ainsi en est-il de « en fait/en droit », « absolu/relatif », « abstrait/concret ». Ces repères ne font pas l'objet de cours séparés.

Ce programme, en vigueur pour la troisième année maintenant, est bien encore jugé trop indéterminé par certains, trop contraignant par d'autres. Constatons cependant que la paix est revenue parmi les professeurs de philosophie.

En ce qui concerne les mesures prises, étant donné le caractère dissuasif du coefficient attaché à l'épreuve de philosophie au baccalauréat (7 pour une épreuve) – auquel il faut ajouter la part d'aléas liée à la nature de la discipline –, plusieurs tentatives ont eu lieu pour le faire diminuer (sous le ministère Lang en particulier). Elles ont échoué.

L'échec de cette modification révèle une profonde ambiguïté sur le statut de la philosophie : d'un côté elle reste la matière « noble » de la terminale L et souhaite conserver cette position historique – comme les mathématiques en S et les sciences économiques en ES (affectées du même coefficient 7 au baccalauréat), la philosophie a conservé ce rôle de discipline qualifiante – ; de l'autre côté elle se refuse à devenir un enseignement de spécialité, se plaçant dans une transversalité par rapport aux autres matières et faisant valoir une démarche totalisante qui l'autorise à trouver sa place dans toutes les séries.

Pour ces raisons, la philosophie reste perçue à la fois comme une institution intangible et comme une discipline à faible « rendement » à l'examen.

La « reine des sciences »

L'horaire de 8 heures (ramené à 7 heures il y a quelques années, et rétabli à 8 heures au bout de deux ans après de vigoureuses protestations des professeurs de philosophie) et le coefficient 7 dont est dotée la philosophie en Terminale L ne surprennent aujourd'hui que ceux qui ont oublié l'histoire de la série. Il faut donc rappeler que la Terminale L est l'héritière directe de « la classe de philosophie », appellation qui a survécu jusqu'en 1965, année de l'apparition de la Terminale A. La philosophie était donc très officiellement installée comme une discipline visant à couronner les études secondaires classiques (après une classe de Première longtemps nommée classe de rhétorique) en offrant aux élèves les moyens d'une réflexion générale et globale sur les matières précédemment enseignées, ainsi que sur les valeurs intellectuelles et morales qui fondent l'instruction et la culture. Si Kant déjà, en son temps, se montrait critique envers « la reine des sciences » que prétendait être la métaphysique, l'idée d'une synthèse d'ensemble, d'un moment important de recul réfléchi par rapport au savoir et aux problèmes de l'existence restait populaire et très couramment admise jusqu'à une époque récente. Cette foi en la possibilité d'un effort de totalisation rationnelle existe toujours, mais n'est plus aussi généralement partagée de nos jours. Le prestige de la scientificité s'est beaucoup accru, et la philosophie ne peut prétendre ni aux démonstrations exactes des mathématiques, ni aux vérifications expérimentales des sciences inductives. Elle reste néanmoins, avec la littérature, la matière qui parle directement à l'homme de son humanité, et cela avec un souci de méthode et de rigueur rationnelle. Elle donne accès à un corpus de grands textes classiques de philosophes, qui sans elle resteraient difficilement accessibles. Malgré toutes les critiques dont elle fait régulièrement l'objet (et cela est en fait constitutif de son essence), elle possède un pouvoir irremplaçable d'interrogation, de traitement rigoureux des concepts, et d'établissement de distinctions intellectuelles essentielles à chacun pour la pensée et pour l'existence.

D'autre part, la philosophie a certes gagné peu à peu, au cours du XIX^{ème} siècle et au début du XX^e siècle son autonomie par rapport aux doctrines religieuses dominantes ; mais cette indépendance difficilement conquise l'a paradoxalement fragilisée en lui retirant des soutiens institutionnels puissants, d'où des attaques d'origines diverses, l'effort pour penser librement n'étant jamais facilement accepté par la société.

Si les derniers ministres n'ont pas réussi à faire évoluer l'organisation de l'enseignement philosophique, il semble aujourd'hui – l'enquête sur la série L nous l'a confirmé – que cette organisation pourrait être repensée, d'une manière plus souple et moins solennelle qu'actuellement, sur les deux années de Première et de Terminale, et être répartie, pour cette dernière classe, entre tronc commun et enseignement de spécialité (ou dominante optionnelle).

Au final, les débats qui ont agité les milieux de la philosophie, même s'ils n'ont pas conduit à des changements visibles, sont en mesure aujourd'hui de porter tous leurs fruits : ils ont fait évoluer la réflexion de sorte que, aux côtés du français, mais différemment, la philosophie peut contribuer à la définition de cette «épine dorsale» de la série L susceptible de donner un sens et de valoriser les études littéraires, tout en s'affirmant comme discipline fondamentale requérant les mêmes exigences dans toutes les séries. C'est exactement l'inverse de ce qui s'est passé en mathématiques, puisque leur enseignement n'a pas été reconnu comme fondement indispensable de la culture des élèves jusqu'en Terminale, et que la place qu'on leur attribue a fait l'objet de maints revirements.

2.1.2.5 La valse-hésitation concernant l'enseignement des mathématiques, qui a porté un grave préjudice à la série, a néanmoins permis l'émergence d'une réflexion novatrice sur la nature d'un enseignement scientifique en série littéraire

On a vu comment le statut des mathématiques, hésitant entre enseignement de tronc commun, enseignement obligatoire au choix et option facultative, a donné lieu à de constants revirements mettant en difficulté les experts qui devaient réviser les programmes au rythme des réformes.

**Dès la rénovation pédagogique des lycées,
l'enseignement des mathématiques dans la série L a été fortement dévalorisé**

La série L avec spécialité mathématiques ne prenait pas, du point de vue de cette discipline, la place anciennement dévolue à la série « A1 ». Les horaires avaient été allégés, et, ce qui était plus grave, il n'y avait pas eu de réflexion approfondie sur les programmes.

Cette lacune révélatrice s'expliquait aisément par le fait que les programmes de la série A1 venaient de subir une réécriture, et que l'on a plus ou moins passé par pertes et profits ces programmes nouveaux en se contentant de les amputer, par gros blocs, d'un volume paraissant compatible avec la réduction d'horaire.

Dans ces conditions, les mathématiques de l'option, entre 1993 et 1999, se caractérisaient par l'acceptation généralisée d'un enseignement minoré à des élèves qui, la réforme aidant, suivaient un enseignement dont la coloration littéraire devait être renforcée, et dans lequel les sciences n'avaient plus guère de place. Les enseignants utilisaient certes, pour faire passer les contenus du programme, tous les moyens à leur disposition, en insistant sur la dimension culturelle de la discipline, sur ses liens avec la philosophie, en proposant des ouvertures sur l'histoire des mathématiques et des idées scientifiques.

Concernant la place laissée au domaine scientifique, celui-ci se réduisait à « l'enseignement scientifique obligatoire » pendant cette période. Réparti à parts égales entre les trois disciplines (SVT, sciences physiques, mathématiques), il laissait à chacune une place horaire quasi insignifiante, encore affaiblie par la méthode consistant à tirer au sort vers le mois de février la discipline qui ferait l'objet de l'examen terminal. Inutile de dire que la motivation des élèves ne s'en trouvait guère encouragée. Les professeurs réorganisaient généralement l'enseignement dans la dernière partie de l'année pour augmenter la place dévolue à la discipline devant être évaluée ; mais la première partie de l'année ne pouvait guère être très productive dans de telles conditions.

La réforme de 1999 instaure un enseignement commun en première qui donne lieu à un nouveau programme

Dans sa première version, cette réforme supprimait purement et simplement l'option mathématique dans la série L. En revanche, l'enseignement obligatoire (tronc commun) était réorganisé, et il apparaissait en classe de première un bloc de deux heures de « mathématiques-informatique », pour lequel un programme novateur fut alors demandé au GEPS de l'époque. Cet enseignement, stabilisé depuis, est validé par l'épreuve anticipée de première.¹⁵ Les buts clairement affichés de ce programme sont une première réponse à la question : de quelles connaissances mathématiques le citoyen a-t-il besoin, étant donné qu'il se prépare à une formation et une activité ressortant des domaines liés à la série littéraire ?

Les avatars de l'option mathématiques

La spécialité supprimée fut rapidement rétablie, d'abord uniquement en Terminale, puis sous une forme allégée par rapport à celle qui préexistait, en tant qu'enseignement optionnel. L'attractivité en était donc faible au niveau de l'obtention du baccalauréat, avec le simple coefficient 1 appliqué aux points au dessus de la moyenne à l'épreuve terminale. Cette situation a eu des effets très négatifs sur le fonctionnement de l'option : les concepteurs de sujets étaient placés devant un dilemme.

Des sujets consistants et mettant en scène les vraies innovations du programme auraient donné lieu à des résultats décevants pour trop d'élèves, ce qui n'aurait pas manqué de décourager les volontaires. C'est pour cette raison que les sujets du baccalauréat ont été volontairement calibrés de manière à permettre à un maximum d'élèves d'obtenir des notes suffisamment bonnes. La technicité mathématique demandée s'en trouvant ainsi fixée à un niveau effectivement faible, il n'est pas surprenant que certains élèves, surtout les plus brillants, aient pu en retirer l'impression de sujet « au rabais ». C'est cette impression qui est restée aujourd'hui dans les esprits : beaucoup d'élèves en témoignent.

La faible attractivité de l'option a certainement été à l'origine de la prise successive de deux mesures : d'une part le passage à un coefficient de 2 au lieu d'1, puis son changement de statut en option obligatoire au choix, avec un coefficient porté à 3.

¹⁵ Les contenus de ces programmes méritent un court développement.

L'organisation en trois chapitres respectivement intitulés « lecture de l'information chiffrée, statistiques, exemples de type de croissance » est très novatrice, et se démarque des classifications habituelles, plus proprement internes à la discipline telles que analyse, algèbre, géométrie. Les sous-chapitres et leurs contenus sont en cohérence avec cette organisation.

Parmi les innovations figurait aussi un sous-chapitre relatif à l'utilisation des « feuilles automatisées de calcul », autrement dit ce que l'on nomme « tableur » en informatique de bureau. Les élèves découvrent les tableurs dès la classe de quatrième, et les points abordés ici sont à la fois une reprise et un prolongement, qui reste assez élémentaire toutefois. Une grande difficulté reste à ce sujet, et c'est l'évaluation finale des connaissances. Le fait que l'épreuve soit ponctuelle, et se déroule donc évidemment sans ordinateur, prive cette évaluation de véritable pertinence.

Ces changements répétés du dispositif ont été préjudiciables à la série. Ils n'ont encouragé ni les autorités rectores ni les chefs d'établissement dans leurs efforts pour promouvoir cette option. Pourquoi se battre pour le maintien d'une option aussi instable et d'existence aussi problématique ? L'annonce de la suppression, survenue à une époque où la série et l'option enregistraient des baisses d'effectif n'a fait que précipiter la chute. La réintroduction ultérieure n'a pas suffi à inverser la tendance.

Viennent ensuite les modifications successives des programmes. Le programme élaboré par le même GEPS qui avait mis au point celui des deux heures communes à tous les élèves de première L n'aura vécu que deux ou trois ans. Comme l'option avait été initialement rétablie pour s'adresser explicitement aux élèves se destinant au professorat des écoles, le GEPS avait travaillé dans ce sens et introduit un bloc important de géométrie « de la règle et du compas ».

Ce programme fut jugé inadapté aux ambitions de la spécialité mathématique. Après un nouveau projet, mis en consultation mais qui n'a pas abouti, un nouveau groupe a repris le chantier à la fin de l'année 2003. Les programmes écrits par ce groupe sont enfin munis de leurs documents d'application, et c'est en 2007 que la première évaluation finale selon ces programmes aura lieu.

Il est trop tôt pour juger des effets que le nouveau programme concernant l'option va produire sur l'avenir la série.

Il est regrettable qu'un tel laps de temps se passe entre les réformes et la rédaction des programmes. L'option mathématique en a beaucoup souffert. Il faut toutefois retenir, parmi les atouts de cette option sous la forme qu'elle a maintenant, en premier lieu, le fait que son enseignement est souvent demandé par des professeurs valeureux et volontaires¹⁶. Ces derniers ne ménagent pas leurs efforts pour donner aux élèves de la série littéraire un enseignement de qualité, les nombreuses productions inventives en témoignent. Ce phénomène n'est pas réellement nouveau. Déjà l'ancienne série A1 attirait de nombreux professeurs désireux d'enseigner « autrement » les mathématiques, et cette tradition a perduré.

En second lieu, les programmes actuels ont mis en avant deux domaines transversaux, la logique et l'algorithmique.

¹⁶ Contrairement à ce que l'on pourrait croire au premier abord. S'il est exact que, pour un enseignant de mathématiques en lycée, la classe la plus prestigieuse reste la Terminale S, les enseignements de la série L attirent un nombre significatif de volontaires intéressés par le public et les particularités des programmes.

Extraits des objectifs du programme de mathématiques

Pour la logique : « la connaissance élémentaire du raisonnement déductif, forme particulière d'argumentation [en mathématiques] peut permettre de repérer ce qui le distingue des autres formes de raisonnement et d'en déceler les limites, voire de repérer les failles d'une argumentation »

Pour l'algorithmique : « [il s'agit] d'attirer l'attention sur la différence entre la résolution abstraite d'un problème et la succession des opérations permettant de produire [un résultat] ».

Ces points reçoivent désormais dans la série L une attention relativement plus soutenue que dans les autres séries générales, séries dans lesquelles le volume plus élevé dévolu à divers chapitres proprement mathématiques tend à cacher leur importance.

Enfin, certains aspects spécifiques de la démarche proposée méritent d'être mis en valeur : le souci de relier l'enseignement des mathématiques avec les nécessités de la vie sociale actuelle fait que l'on s'efforce de présenter les questions proposées aux élèves dans un contexte non purement mathématique ; c'est ce que l'on appelle la « contextualisation »¹⁷.

2.1.2.6 Les sciences, qui ont d'abord perdu la place qu'elles avaient dans l'ancienne «classe de Philosophie», ont retrouvé grâce à une approche culturelle globale, un statut prometteur

La part des sciences a diminué depuis la réforme de 1999 : l'enseignement scientifique obligatoire, créé en 1993, a été supprimé en terminale L ; il est sanctionné par une épreuve anticipée au baccalauréat – de même que le nouvel enseignement « mathématiques et informatique » prend fin à l'issue de la première. Son horaire est de deux heures : 1h (+1).

Toutefois, à la faveur de ces changements, les disciplines scientifiques se sont livrées à une véritable réflexion en profondeur sur la mise en adéquation des programmes avec les besoins des élèves ayant choisi la voie littéraire.

Les programmes actuels en série L ne sont pas seulement caractérisés par la formation au mode de pensée expérimental mais aussi par une volonté de compléter la culture générale des élèves avec des savoirs intégrant les progrès récents des sciences. Ces savoirs sont nécessaires à la compréhension du monde qui les entoure, au développement de leur capacité de juger et de fonder leurs prises de position sur des problèmes d'actualité liés aux évolutions de la société. C'est ainsi que les sciences ont cherché à trouver leur spécificité en série L pour

¹⁷ Malheureusement l'étroitesse d'un sujet devant être traité dans le temps limité de l'épreuve interdit de fait une véritable richesse dans l'articulation entre le problème concret abordé et son traitement mathématique. On est alors conduit à proposer à l'examen des contextes souvent préfabriqués, de peu d'intérêt, et qui plus est dont la modélisation mathématique est purement et simplement donnée toute prête, ne permettant ainsi d'évaluer que les aspects les plus techniques du programme. Le contrôle en cours de formation permettrait de supprimer l'effet rébarbatif cité plus haut, provoqué par des sujets d'examen que les contraintes actuelles ne permettent pas de situer à un niveau satisfaisant.

mieux se démarquer de l'enseignement en S en construisant une culture scientifique qui s'intègre en partie à la culture humaniste¹⁸.

L'exemple du programme des SVT

Le programme de SVT en classe de première est tout à fait intéressant sur ce point. Il exprime un réel souci de cohérence avec le reste de la formation, en développant des problématiques centrées sur l'homme, la personne, la société, le génie génétique qui favorisent la réflexion sur les processus culturels, l'insertion de l'homme dans l'univers et sur les problèmes sociaux les plus actuels.

La liaison actualité-explications scientifiques constitue un axe majeur de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre. Les implications de la science dans le quotidien y sont fréquemment valorisées, et ceci à différentes échelles d'étude : compréhension du fonctionnement des organismes, de l'homme en particulier et ses implications sur la santé, compréhension du fonctionnement des écosystèmes et impacts environnementaux, par exemple.

Le lien avec les sciences de l'homme et la perspective culturelle dominante de la série L est ainsi clairement marqué.

Mais cette approche culturelle ou humaniste qui a été privilégiée en série L ne peut avoir de sens, dans le cadre horaire étroit qui est imparti à l'enseignement des sciences, que si ces disciplines sont abordées de manière systémique, en interaction avec d'autres matières fondamentales enseignées dans la série (géographie, philosophie, notamment). Le programme de première L, par exemple, insiste sur les préoccupations sémantiques. Articles d'actualité, de vulgarisation, enseignement scientifique : la classe peut être le lieu de la mise en relation des différents champs sémantiques, dont la séparation constitue souvent un obstacle insurmontable à la compréhension. Les moments de débat peuvent survenir de façon naturelle à divers moments de la démarche, et ne pas être reportés à un moment final ou surajoutés en dehors des cours. Les questions transversales portant par exemple sur la santé ou l'environnement, souvent abordées en deux temps (le temps de la classe souvent réduit, le temps de l'information ou du projet en dehors des horaires scolaires) mériteraient d'être posées, traitées sous différentes formes et avec intensité, dans le cadre obligatoire.

Les pratiques pédagogiques conseillées sont propices au développement de méthodes de réflexion. La responsabilisation de l'individu implique une attitude active et une dimension collective. Le travail en groupes d'effectif réduit constitue un lieu privilégié d'échange (mais... il est réduit à 45 minutes hebdomadaires). Une terminologie adaptée est destinée à

¹⁸ La «culture générale implique l'intégration de savoirs avec la capacité de tirer des conclusions fondées sur des faits scientifiques, en vue de comprendre le monde naturel et les changements qui y sont apportés par l'activité humaine et de contribuer à la prise de décisions à leur propos». (OCDE). Dans cet esprit, le programme actuel comporte des thèmes obligatoires et des thèmes facultatifs. Ils visent à la responsabilisation des individus, au développement de compétences en vue de « la participation du citoyen aux grands problèmes actuels de société dans lesquels la science est impliquée ». Ces questions sont abordées à partir de supports concrets. Cf. Le rapport de l'Inspection générale sur « La place des l'enseignement des SVT dans l'acquisition d'une culture scientifique en série L et ES (décembre 2003).

« donner l'envie d'aller plus loin » en favorisant l'accès aux ouvrages ou revues de « bonne vulgarisation scientifique ». Il faut rappeler ici que les horaires allégés de la série L étaient théoriquement destinés à permettre cet approfondissement et cette recherche d'information autonome par les élèves.

On peut considérer toutefois, que cette approche a été largement obérée par le fait que l'enseignement des sciences se réduit à 2 heures partagées par les SVT et les sciences physiques de 1993 à 1999, et qu'à partir de 2000 elles ne sont plus enseignées en Terminale, étant donné qu'elles font l'objet d'une épreuve anticipée en Première.

Comme pour les mathématiques, ces changements successifs ont été l'occasion d'une véritable réflexion sur l'utilité des sciences pour des élèves se préparant à des études ou des carrières liées au domaine des Lettres.

On voit cependant, ici encore, que l'évolution des disciplines, les réflexions qui sont menées en interne, ne se font pas au même rythme que les décisions politiques qui, elles, doivent répondre à des échéances très courtes et subissent des pressions de nature parfois contradictoire avec l'objectif global poursuivi. Souvent, les programmes doivent s'adapter aux nécessités imposées par des contraintes exogènes, ce qui a parfois pour effet positif de les faire évoluer, mais il faudrait qu'ils aient ensuite le temps nécessaire à une mise en œuvre réussie : c'est le temps de l'accompagnement pédagogique et de l'explication des objectifs poursuivis qui manque à ces réformes, non pas tant celui des horaires dévolus aux disciplines. C'est aussi celui, pour les élèves, de comprendre les interactions entre les matières enseignées, seul moyen de sortir de la logique de l'accumulation des savoirs pour entrer dans celle du dialogue, du débat, de la mise en perspective. La série L n'est-elle particulièrement propice à ce type d'approche ? La question des horaires doit pouvoir être dépassée, car le poids d'une discipline tient bien plus à l'investissement et à la motivation des élèves (qui se poursuivent dans une maturation bien au-delà de la classe) qu'au nombre d'heures de cours et à l'exhaustivité des contenus. L'esprit de la réforme de 1999, mettant l'accent sur les pratiques pédagogiques, allait résolument dans ce sens. Il est clair que l'enseignement scientifique en L ne peut pas avoir la même teneur qu'en S et que, s'il se confirme qu'il évolue vers l'acquisition d'une culture scientifique, son avenir est étroitement lié aux démarches pédagogiques qui l'animeront.

2.1.3 Dans le même temps, on ne renforçait pas dans les mêmes proportions la spécificité des autres séries qui restaient polyvalentes

2.1.3.1 Plus diversifiée, la série S a des horaires beaucoup plus lourds que la série L

Un équilibre entre les diverses disciplines au baccalauréat pour les S a été maintenu et s'est même renforcé si l'on prend en compte l'introduction de la LV2 parmi les enseignements de tronc commun, ce qui permet de choisir une LV3 ou le latin (ou le grec) en option, voire les deux. **L'enseignement d'histoire-géographie** – qu'on pourrait considérer comme le pendant des enseignements scientifiques en série L – même si son horaire est diminué d'une demi-heure (il passe de 3 heures à 2,5 heures en 1999, dont une demi-heure en classe dédoublée)¹⁹, reste nettement plus important en temps imparti que ce dernier pour les L (l'enseignement scientifique ne dispose que de 2 heures en première). Il continue à être dispensé en Terminale et ne fait pas l'objet d'une épreuve anticipée (ce qui aurait été la conséquence logique d'un alignement des deux séries du point de vue de l'équilibre des disciplines). De même, le coefficient affecté à l'épreuve d'histoire-géographie en Terminale pour les S est de 3, alors que celui des sciences en Première L est de 2. Ce déséquilibre des disciplines entre les deux séries est visible dans la différence d'emploi du temps des élèves : pour les S, le total horaire peut dépasser de 3,5 à 7 heures celui des élèves de L, en terminale.

Rappelons toutefois que cet allègement horaire dont « bénéficie » un élève de L a été voulu : il est considéré comme le temps nécessaire à l'acquisition d'une culture générale (lecture, visites diverses...), à un travail personnel de réflexion et de recherche autonome d'informations. Cette mesure, qui correspond à un idéal que l'on se fait de l'étudiant littéraire, a pu contribuer à donner l'impression d'un enseignement plus « facile ». Les élèves de L avouent eux-mêmes qu'ils ont « moins de travail » que leurs camarades des autres séries et qu'ils craignent, pour cette raison, d'être moins pris au sérieux.

Un autre effet pervers de cette diversité des enseignements en S, c'est qu'un élève peut réussir passablement et obtenir son baccalauréat dans cette série avec des notes médiocres dans les matières scientifiques, grâce aux coefficients cumulés des disciplines non scientifiques. Ceci explique sans doute en partie la crise du recrutement scientifique à l'université. Autre conséquence de ce mauvais équilibre, les hypokhâgnes et les khâgnes s'ouvrent de plus en plus largement aux scientifiques, qui réussissent le mieux dans les débouchés les plus

¹⁹ Il est vrai que cet allègement de l'horaire d'histoire-géographie a obligé, il y a trois ans, à faire des programmes spécifiques pour la série S – ce qui n'était pas le cas précédemment –, différents de ceux des séries L/ES, dans lesquelles l'horaire imparti est resté de 4 heures. Les nouveaux programmes de S ne sont pas seulement caractérisés par un allègement par rapport aux nouveaux programmes de L et ES. Il y a des architectures qui peuvent être différentes : par exemple l'étude en terminale S de la colonisation et de la décolonisation, alors qu'en L et ES, elle est séparée entre la Première et la Terminale.

attractifs traditionnellement choisis par les bacheliers littéraires (IEP, écoles de commerce). Leur niveau dans les matières littéraires s'avère généralement suffisant pour qu'ils s'adaptent et rattrapent celui des bacheliers ES ou L dans ces disciplines.

2.1.3.2 La série ES apparaît dès lors comme la possibilité pour les non-scientifiques de choisir les humanités sans se priver de débouchés

La réorganisation de la série économique, telle qu'elle est issue des réformes des années 90, en fait moins une héritière de la série B qu'une série des « humanités modernes ». L'équilibre des disciplines, comme celui des coefficients et des horaires, qui la caractérise a fait perdre à la série L un grand nombre d'élèves qui apprécient l'ouverture des sciences humaines, le poids plus important des disciplines « scientifiques » donnant une image de « rentabilité » à la série ES en termes de débouchés, du fait de son ancrage plus visible dans l'actualité.

2.2 Certaines mesures qui s'appliquent à l'ensemble de la voie générale auraient pu favoriser la série littéraire mais n'ont pas produit les effets attendus

2.2.1 La politique de développement des langues vivantes, qui concerne toutes les séries, n'a pas privilégié la composante littéraire des études linguistiques

Etant donné que 70% des élèves choisissent aujourd'hui la voie littéraire pour étudier les langues, on aurait pu s'attendre à ce que celles-ci constituent un levier pour la série L. Les choses ne se sont pas passées ainsi, sauf peut-être pour ceux qui ont fait le choix de l'option langue vivante renforcée. Il y avait là une occasion d'être la série de l'excellence dans un domaine. Les langues donnent l'impression de ne pas y jouer pleinement le rôle qu'elles pourraient y jouer.

Cela s'explique par deux raisons :

- d'une part, les professeurs de langues, inquiets en partie à cause des revers de la série et ne voulant pas que leur discipline en fasse les frais, sont très attachés au maintien d'un poids égal de l'enseignement linguistique dans toutes les séries (il n'est pas rare, du reste, que leurs meilleurs élèves soient, en cette matière également, des élèves de S) ;

- d'autre part, les évolutions récentes liées notamment au référentiel européen, poussent à mettre l'accent sur des compétences linguistiques qui différencient et répartissent les élèves en fonction de leurs besoins, non en fonction de l'orientation choisie.

La modification des horaires, intervenue à la rentrée 2000, a touché les trois filières. Elle aurait pu être une opportunité pour mieux répondre à la demande d'un grand nombre d'élèves ayant fait le choix de la série L. Cela n'a pas été le cas : sur les deux années du cycle terminal du lycée, l'horaire des ES a été diminué de 1h30 en LV1 et 2 h en LV2, celui des S de 2 h en LV1 et 2 h en LV2, et celui des L de 0h30 en LV1 et 2 h en LV2. Il en serait du moins ainsi si certains chefs d'établissement n'utilisaient l'horaire de langue comme variable d'ajustement, faisant bon marché de l'heure dédoublée.

Le résultat ne concerne pas spécifiquement la filière L, qui n'a pas fait l'objet d'un traitement particulier et qui a été juste un petit peu moins touchée que les deux autres. Si l'on examine aussi bien les horaires anciens que les nouveaux, on peut dire qu'à aucun moment, les langues n'ont vraiment été l'apanage des L :

Avant la réforme :

	ES		S		L	
	LV1	LV2	LV1	LV2	LV1	LV2
1 ^{ère}	3	3	3	3	4	3
T ^{ale}	3	3	3	3	3	3

Après la réforme :

	ES		S		L	
	LV1	LV2	LV1	LV2	LV1	LV2
1 ^{ère}	1.5 (1)	1 (1)	1(1)	1 (1)	2.5 (1)	1 (1)
T ^{ale}	1 (1)	1 (1)	1(1)	1 (1)	2 (1)	1 (1)

Les chiffres entre parenthèses correspondent à des cours en classe dédoublée

Les programmes entrés en vigueur en Seconde à la rentrée 2003 (Première en 2004, Terminale en 2005) n'accréditent pas plus l'idée qu'il existe, au niveau des langues, une spécificité de L, puisqu'ils sont communs aux trois filières. De même, les sujets du baccalauréat tendent de plus en plus à rapprocher les filières. En outre, depuis quelques années, le travail par compétences estompe encore davantage les différences, au profit de regroupements linguistiquement plus logiques (groupes de besoin, compétences écrites et

orales). Il faut signaler aussi qu'en dehors de l'anglais et de l'espagnol, les cours de langues, pour des raisons d'effectifs, regroupent souvent des élèves des trois filières générales, auxquelles il n'est pas rare que se joignent des élèves des filières technologiques.

Il n'apparaît donc pas, pour le moment, que les langues vivantes jouissent d'une place d'honneur dans la filière L ni que les élèves de L soient meilleurs en langues que ceux de S et de ES – les notes obtenues au baccalauréat sont souvent la preuve du contraire.

L'horaire réduit qui leur est consacré fait ressortir une ambiguïté de la discipline qui oscille entre deux conceptions caricaturales : on a toujours peine à dire si les langues sont objet d'étude ou bien outil, si elles doivent parler d'elles-mêmes, ou de leur environnement culturel et civilisationnel, ou encore de tout autre chose. Doivent-elles permettre les transferts, d'un homme à l'autre, d'un espace à l'autre, d'un domaine culturel, artistique, scientifique à un autre ?

Si elles sont un outil de communication, elles ne peuvent en aucun cas être réservées aux L. Et si elles ont une charge de culture, peut-on légitimement concevoir d'en priver les S et les ES ?

Il est vrai que certains lycées ont développé des projets « européens » qui connaissent un franc succès, mettant les langues à l'honneur et permettant à la série L de retrouver un peu de lustre. Pourtant, si l'on y regarde de plus près, cette dynamique européenne profite à l'ensemble du système et rejaillit tout autant sur les autres séries. Elle est surtout un moyen de sélectionner de bons élèves et réunit souvent des élèves provenant des trois séries. De même, les sections européennes et, pour l'allemand, les sections Abibac, attirent les élèves désireux d'approfondir une langue dans de bonnes conditions, mais elles ne sont pas réservées aux élèves de L.

La LV3 a pu, lors de son introduction, et pourrait encore servir de moteur, et il est vrai que l'emploi du temps de L étant le moins chargé, elle y trouve assez naturellement sa place. Mais elle disparaît progressivement : d'une part, les effectifs de L s'effritent (en ES, elle n'est plus qu'une option facultative, et les élèves ne la choisissent pas, ou très rarement), d'autre part, la réduction de l'offre d'options obligatoires dans un établissement permet de récupérer des heures – ce qui n'encourage pas les proviseurs à en faire une priorité.

Si les langues vivantes n'ont pas réussi à s'imposer comme l'apanage de la filière littéraire, c'est qu'aucune leçon n'a été tirée du fait que la majorité des élèves choisissaient cette série pour les langues vivantes. Par crainte de se laisser « enfermer dans le littéraire », du fait aussi que leurs horaires ont été considérablement réduits – ce qui les a placés dans une position défensive – mais aussi que les bons élèves s'orientent de plus en plus vers les autres séries sans qu'il y ait de différence significative au niveau de l'enseignement des langues, on n'a pas

réfléchi à ce que pourrait être une spécificité des langues en L. Certains responsables interrogés ont même fait valoir qu'une heure de langues vivantes de plus ou de moins par semaine ne pouvait pas changer fondamentalement le niveau linguistique des élèves et qu'à ce stade des études, seule l'immersion pouvait véritablement modifier la donne.

Deux pistes de réflexion, cependant, sont déjà présentes dans les initiatives et les débats actuels, qui pourraient faire **prendre en compte la réalité de la demande des élèves** et donner une coloration à cet enseignement afin qu'il représente, non pas une spécialité, mais une valeur ajoutée de la série L :

- il pourrait y avoir en L, venant s'ajouter à un programme commun aux autres filières, un enseignement d'approfondissement culturel conçu dans une relation étroite avec les autres disciplines spécifiques de la filière L (arts, histoire, littérature comparée, philosophie) ;
- surtout, l'approche de la langue pourrait y être, à plusieurs niveaux, différente : réflexion sur la langue comme médiation, travail sur la traduction - exercice formateur par excellence pour les littéraires -, insertion de la langue dans un projet global impliquant les autres dimensions, culturelle, historique, etc.

Il est sans doute surprenant que la réforme n'ait pas dépassé le stade de la remise en cause des horaires. Les multiples réflexions menées sur les programmes, en relation avec les évolutions au niveau européen, n'ont pas été suffisamment intégrées pour avoir des répercussions tangibles sur une série qui aurait tout intérêt, en cohérence avec les autres disciplines, à en faire une des marques de son identité.

L'exercice est difficile ; il paraît désormais nécessaire de concevoir deux blocs, une sorte de tronc commun, et un bloc « langues et cultures »²⁰, qui pourrait être une option au même titre que le sont les arts ou les mathématiques. Ce serait une véritable rénovation de l'enseignement des langues, qui passerait par la définition d'approches, d'applications et de contenus à la fois assez précis et assez vastes.

2.2.2 Paradoxalement, la politique volontariste de revalorisation des langues anciennes n'a pas été mise à profit pour renforcer la voie littéraire

Le latin intervient, en concurrence avec la LV2, parmi les enseignements communs en série L. Cette possibilité n'est pas offerte dans les autres séries. La réforme de 2000 n'a pas affecté les horaires de langues anciennes, qui sont maintenus à 3 heures, alors que ceux des langues

²⁰ Comme cela existe au Québec, par exemple.

vivantes, comme on l'a vu, ont diminué. Cependant, la nécessité de choisir entre la langue vivante et le latin limite les effets de ce rétablissement de la discipline au niveau des enseignements fondamentaux.

Récemment, le coefficient des épreuves facultatives de langues anciennes a été revalorisé, mais cette revalorisation, née d'une volonté affichée de remédier à l'érosion globale de la discipline, n'a pas particulièrement profité à la série héritière des humanités classiques : elle est plutôt un moyen de sélection supplémentaire pour les élèves de S qui peuvent ainsi aisément valoriser au baccalauréat un effort dans une matière dont ils ne feront pas leur spécialité. Ce constat est d'autant plus regrettable qu'on voit ainsi s'aggraver le phénomène de hiérarchisation entre les séries.

En se battant pour maintenir coûte que coûte leurs effectifs là où ils étaient les plus nombreux, les professeurs de langues anciennes n'ont pas toujours vu qu'ils fragilisaient l'édifice qui les abritait. L'argumentaire développé pour faire reconnaître le latin (et le grec) comme disciplines à part entière, aurait pourtant dû contribuer à installer ces enseignements parmi les points forts de la série L : elles participent du socle culturel commun à une majorité de pays européens, elles contribuent à part égale avec le français, l'histoire, les langues vivantes et la philosophie à la formation de l'esprit, à la construction de repères, à l'apprentissage de la rigueur, à certains modes de raisonnements ou encore à la compréhension de concepts fondamentaux – favorisant ainsi tout particulièrement les relations interdisciplinaires et se situant au carrefour d'une approche humaniste des savoirs.

A partir de là, des innovations importantes ont touché l'organisation et la pédagogie de ces enseignements à travers, notamment, la réforme des programmes. Si ces évolutions ont permis d'enrayer l'érosion des effectifs, elles n'ont pas profité à la série L autant qu'on aurait pu l'attendre ni, ce qui est plus grave, contribué à renforcer son identité : les deux autres séries, notamment S, accueillent plus de la moitié des élèves ayant choisi l'option latin ou grec en classe de seconde.

2.2.3 L'introduction d'enseignements pluridisciplinaires, particulièrement adaptés aux démarches préconisées pour les enseignements littéraires, n'a pas profité à la série L

Un des points les plus remarquables de la dernière réforme des lycées a été, parallèlement à la modernisation des programmes, l'introduction de nouveaux modes d'enseignement et de nouvelles pratiques pédagogiques, comme les travaux personnels encadrés (TPE), visant à une meilleure compréhension par l'élève du sens et de la cohérence de ses études. Il s'agissait de l'aider à mieux organiser son travail pour le conduire vers une plus grande autonomie, de créer du lien entre les différentes disciplines ainsi qu'entre les apprentissages scolaires et le monde environnant ; ces travaux devaient s'inscrire dans une démarche de projet.

On voit bien comment cette approche allait de pair avec les évolutions que nous avons décrites précédemment concernant la réorganisation des disciplines en série L : recentrer les apprentissages autour d'objectifs partagés reliés à de grandes problématiques contemporaines (c'est, on l'a vu, la démarche des sciences en série L), donner aux élèves la possibilité d'exercer leur esprit critique en utilisant toutes les sources d'information à leur disposition (internet, CDI, ...), encourager le travail collectif et la finalisation formelle d'un projet, à l'écrit comme à l'oral..., ces démarches, et les compétences qu'elles développent, sont très proches des attendus d'une formation « littéraire » (autonomie, expression écrite et orale, aptitude à la recherche bibliographique, ouverture sur le monde extérieur...) et auraient dû, à ce titre, occuper une place privilégiée en série L. Or, elles ne se sont pas imposées comme un atout pour la série. Effet de l'individualisme de certains professeurs, mis en difficulté par la crise de leur discipline ? Manque de formation des enseignants à ces nouvelles pédagogies ? Pesanteurs liées à la mise en œuvre d'un projet ? On sait que les TPE ont été d'autant mieux apprivoisés, pour ne pas dire plébiscités, par les élèves de toutes les séries qu'ils y trouvaient un moyen de gagner des points pour le bac. L'étude de l'évolution récente du différentiel selon les séries du choix de soutenir des TPE pour le bac, avant leur suppression en Terminale, est très significative :

Pourcentage des élèves ayant choisi de soutenir des TPE pour le bac selon les séries, en % de l'effectif total de chaque série (chiffres fournis par le bureau du bac de la DESCO)

	Série L	Série ES	Série S
2003	85,27%	85,27%	86,29%
2004	87,5%	90,9%	91,40%
2005	87,65%	92,99%	92,47%

Ces chiffres sont clairs : les élèves de la série L sont les moins nombreux en pourcentage à choisir de soutenir des TPE au bac.

De fortes résistances au départ se sont fait sentir chez les professeurs de langues qui ont vécu comme une concurrence la création des TPE, leur attribuant la baisse du nombre d'heures qui leur était consacrées et qui ont craint d'être instrumentalisées. De plus, la mise en place de nouvelles pédagogies est venue se heurter à des habitudes de travail plutôt individualistes qu'un certain nombre d'enseignants de Lettres ont en partage.

Les nouvelles pratiques interdisciplinaires représentent cependant un véritable espoir pour les disciplines littéraires qui, par nature, s'épanouissent dans la transdisciplinarité. Si le processus a été ralenti au départ par des réflexes de défense disciplinaire, on voit bien aujourd'hui comment, là où des équipes de professeurs s'engagent dans un projet pour redynamiser la série, ils prennent appui sur ces Travaux qui permettent de donner aux projets toute leur

dimension. A ce titre, la disparition de ces enseignements en Terminale a interrompu une dynamique qui commençait à porter ses fruits.

2.3 Les initiatives prises pour ouvrir des débouchés attractifs et pour favoriser l'accès à des formations d'excellence n'ont pas porté tous leurs fruits

La difficulté à identifier les débouchés de la série L étant une des raisons principales de sa désaffection, il était légitime que des efforts fussent faits pour permettre aux élèves de mieux les anticiper.

Cet effort a pris deux formes : la création d'options diversifiées ouvrant explicitement sur un champ professionnel où les littéraires pouvaient trouver à valoriser leurs compétences, c'est le cas notamment des options artistiques, et l'ouverture explicite de débouchés dans l'enseignement supérieur, précédemment réservés aux élèves des autres séries (écoles de commerce en particulier).

2.3.1 La diversification des options artistiques a contribué à rendre la série plus attractive, sans toujours réussir à restaurer son image

Il est difficile de raisonner sur l'ensemble des enseignements artistiques tant les représentations qui les entourent et les destins qui les caractérisent sont variés d'une option à l'autre et d'un établissement à un autre. On peut dire toutefois que leur développement et leur diversification depuis vingt ans a constitué, et constitue encore un espoir pour la série L, la rendant plus attractive en instaurant de nouvelles pratiques de travail stimulantes pour les élèves, en faisant évoluer les méthodes d'enseignement et en créant des ouvertures vers de nouveaux champs professionnels. Cependant, le caractère aléatoire de ces débouchés, venant s'ajouter à une méconnaissance des contenus de ces disciplines génératrice de préjugés, n'a pas aidé à améliorer la réputation de la série et les professeurs qui enseignent les options artistiques eux-mêmes acceptent assez mal parfois l'arrimage de leurs disciplines à la série L.

2.3.1.1 L'éventail des enseignements artistiques offerts aujourd'hui en lycée résulte d'une diversification progressive et ininterrompue jusqu'à ce jour, qui a principalement bénéficié à la série L.

De trois au début des années quatre-vingt (arts appliqués, arts plastiques, éducation musicale), les enseignements artistiques sont passés peu à peu à sept (arts appliqués²¹, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre), présents dès la classe de

²¹ Les arts appliqués (design) ont une place à part dans le paysage artistiques : enseignements technologiques à vocation professionnelle, ils sont à la charnière arts et des techniques industrielles. Ils ne sont pas présents en série L mais restent en terme de poursuite d'études, très attractifs.

seconde. Cette diversité a permis (entre 1984 et 2004) d'augmenter sensiblement le nombre d'élèves concernés par les arts (plus de 112 000 aujourd'hui) et d'ouvrir des perspectives nouvelles d'études supérieures.

Le nouveau dispositif du cycle terminal distingue plus fortement qu'auparavant, par les horaires, les enseignements obligatoires au choix et les enseignements de spécialité de terminale réservés à la série L (cinq heures) des options facultatives (trois heures) offertes à toutes les séries. Cette différenciation conduit évidemment à des définitions et des finalités particularisées que les programmes prennent en compte.

Les contenus et les méthodes d'enseignement n'ont cessé d'évoluer. Grâce à l'exigence croissante des formations initiales des enseignants, au contact permanent avec les professionnels et les créateurs, grâce à la pluridisciplinarité des équipes pédagogiques, les enseignements artistiques ont été, par nature et par culture, particulièrement audacieux et innovants.

Les nouveaux programmes (tous réécrits en 2002), sont, à bien des titres, exemplaires : structuration identique pour tous les domaines²², équilibre entre théorie et pratique, savoirs savants et culture commune, patrimoine et modernité, contrainte et liberté. Ils ont par ailleurs très vite intégré les nouvelles technologies de création et se sont intéressés aux questions économiques de production, de diffusion, dans un contexte de mondialisation des échanges. On comprend bien dès lors l'appel d'air qu'a pu représenter pour la série littéraire ce type d'approche.

Au final, une vraie dynamique s'est créée autour des enseignements artistiques qui a d'abord profité aux L, étant donné le nombre d'heures qui leur sont attribuées et leur fort coefficient au baccalauréat (6), comparable à celui de la philosophie (7), ou encore à celui des sciences en S (5 à 7).

2.3.1.2 L'arrimage des enseignements artistiques à la série L, même s'il s'explique par des raisons objectives, n'est pourtant pas bien assumé et se retourne parfois contre elle.

Les arts se trouvent liés à la série pour plusieurs raisons :

- Il existe un lien historique entre les Arts et les Lettres qui les rapproche d'autant plus aujourd'hui que notre école tend à séparer culture humaniste et scientifique.

²² Deux grands ensembles : « l'ensemble commun obligatoire » ou socle incontournable de savoirs et de savoir faire et l'« ensemble libre » souplement adapté aux réalités artistiques locales (expositions, festivals, tournages et créations en région...)

L'approche sensible, intuitive et subjective des arts peut sembler en effet plus proche de celle de la littérature qui développe la sensibilité esthétique, fondée sur l'expérience humaine singulière, et la créativité et privilégie la démarche analogique par rapport à la démarche logique qui est le propre des sciences.

- Les horaires de la série S laissent peu de place aux enseignements artistiques, même si les élèves peuvent les choisir comme option facultative ; en L au contraire, l'emploi du temps est plus propice à l'ouverture culturelle et à la pratique d'un art ; les autres disciplines, par nature, y encouragent.
- Un nombre non négligeable d'élèves a du mal à se conformer à un modèle scolaire comme celui qui prévaut dans les séries S et ES : ceux-là ont pu trouver dans les options artistiques telles qu'elles sont enseignées en série L une plus grande liberté, une possibilité d'expression qui leur permet de faire valoir leurs talents.

Pour ces raisons, le choix d'options artistiques « lourdes » (dites de spécialité) est réservé aux littéraires, ce qui a l'avantage de fournir à la série L un des caractères saillants qui lui donnent son identité mais qui peut avoir, en retour, des effets pervers. S'il est indéniable, en effet, que les Lettres ont trouvé dans ces récentes évolutions un nouveau souffle, il faut bien admettre que, d'une part, à tort ou à raison, les élèves de ces sections ne bénéficient pas toujours d'une excellente réputation, d'autre part que les difficultés structurelles rencontrées par la série ont pu globalement retentir sur les options artistiques, provoquant un effet boule de neige difficile à enrayer. On a peut-être, dans l'enthousiasme de la fin des années 90, trop attendu des arts, qui, tout seuls, se sont avérés impuissants à guérir un mal devenu chronique.

Le couple Lettres-Arts n'est ainsi pas toujours aussi fertile qu'ont pourrait le croire ou le rêver. Les enseignants des disciplines fondamentales (français, philosophie...), qui pourraient trouver intérêt à travailler autour d'objectifs communs avec ceux des options artistiques, ne cherchent que rarement à collaborer avec eux, trouvant plus commode de rejeter sur les enseignements artistiques la baisse de niveau des élèves. Les visites d'établissement ont montré que les deux mondes restent la plupart du temps cloisonnés.

Bien sûr, il existe de remarquables exceptions : des lycées qu'une dominante artistique forte, portée par une volonté humaine continue, a transformés en véritables pôles d'excellence « arts et culture » ; mais souvent, l'image affaiblie de la série L et le peu de lisibilité des métiers auxquels elle peut mener, assombrissent et décolorent les matières artistiques elles mêmes.

Même si la mise en place des programmes a permis une structuration très forte de ces options et une définition claire des compétences qu'elles exigent et développent, les enseignements artistiques ont encore du mal à s'imposer comme producteurs de savoirs construits, de

méthodes rigoureuses, de capacité d'analyse et d'argumentation. D'un côté on s'accorde pour reconnaître chez les élèves qui les choisissent une curiosité intellectuelle, une mobilité mentale, une personnalité et une ouverture d'esprit que l'on trouve de moins en moins souvent chez les lycéens, de l'autre, ces qualités sont méconnues et les enseignements artistiques restent encore dans une dynamique de conquête de leur légitimité.

C'est pourquoi aussi, le phénomène constaté pour les langues vivantes et anciennes se produit pour les arts : un nombre de plus en plus important de « bons élèves » se trouvant orientés vers la voie scientifique, les professeurs chargés de ces enseignements revendiquent fort légitimement de pouvoir s'adresser aux élèves de série L, S et ES sans distinction.

On touche ici du doigt tout le malaise et l'ambiguïté qui s'attachent à la série. Il est vrai que depuis toujours, des élèves qui excellent dans les matières scientifiques – et plus largement non-« littéraires » peuvent également être amateurs d'arts ou praticiens de talent, nombre d'entre eux souhaiteraient rester dans un contact fort avec un enseignement artistique ; ils peuvent avoir un véritable projet professionnel adossé ou consacré à un art²³. Les options « légères » leur permettent déjà, qu'ils suivent une formation scientifique, économique ou littéraire de continuer à garder ce contact et à valoriser leurs acquis au moment du baccalauréat, mais ce n'est que dans le cursus à dominante « littéraire » qu'ils peuvent approfondir, dans la perspective de la poursuite d'études supérieures dans le champ culturel ou artistique, leur connaissance des arts.

Pour que les disciplines artistiques puissent pleinement remplir leur rôle dans une série d'enseignement général, il faut qu'elles demeurent des domaines d'approfondissement et d'ouverture, sans confusion possible avec les enseignements artistiques des séries technologiques. Il est important de marquer cet écart entre une vision « professionnalisante » et une vision « généraliste » des enseignements artistiques, pour ne pas entretenir d'ambiguïté ni créer de désillusion dans l'esprit des élèves. Dans le contexte actuel de course à l'emploi, et étant donné le nombre d'heures consacrées aux options artistiques en série L, l'illusion peut vite s'installer, faisant oublier les finalités d'une série générale et reléguant les disciplines fondamentales au second plan. Un équilibre reste à trouver.

²³ La circulaire de rentrée d'octobre 2003 qui avait autorisé, au titre de l'expérimentation, les élèves scientifiques les plus passionnés à suivre l'enseignement avec leur camarades littéraires a vite trouvé ses limites dans le barrage des coefficients au baccalauréat : les malheureux « expérimentateurs » devant se contenter, après tant d'efforts, du coefficient 1 (points au dessus de la moyenne)

L'expérience est restée dans l'impasse, non seulement par négligence mais par crainte : une série « arts et sciences » précipitait sans retour les séries L vers leur déclin.

2.3.1.3 La quête d'une excellence diversifiée

La prise de conscience progressive de leur difficile mission de soutien à la série L a poussé les enseignements artistiques à prendre en compte les poursuites d'études et les débouchés professionnels pour les littéraires.

Ainsi ont été créées en 2002 de nouvelles options arts en CPGE : après les options arts plastiques (3 lycées) et musique (2 lycées), l'introduction de trois nouvelles options (« Etudes cinématographiques et audiovisuelles », 9 lycées, « Etudes théâtrales », 11 lycées, « Histoire de l'art », 2 lycées) a donné un coup de fouet en amont et en aval : les (bons) élèves des séries Lettres-arts y ont vu une reconnaissance de leur parcours et une perspective d'études supérieures diversifiées (y compris vers les Ecoles d'art). Les deux écoles concernées par ces nouvelles épreuves (ENS et ENSLSH), d'abord un peu troublées, ont compris l'intérêt de cette diversification et, grâce au succès inattendu des deux premières cohortes (2 reçus en cinéma, 4 reçus en théâtre à l'ENSLSH), ont commencé à reconsidérer leurs cursus et les futurs métiers de leurs étudiants. Dans un mouvement inverse et complémentaire, l'expérimentation de classes de mise à niveau (sur le modèle de leurs grandes soeurs d'arts appliqués) renforçant entre autres les compétences scientifiques des élèves issus de série L pour la préparation aux BTS (notamment audiovisuels) a ouvert l'éventail des poursuites d'études.

2.3.2 L'ouverture de débouchés d'excellence pour les bacheliers L n'a eu qu'un effet limité, faute sans doute d'être suffisamment connue et par manque de coordination des acteurs

2.3.2.1 Des débouchés d'excellence traditionnellement très limités

Comme on l'a vu, les CPGE littéraires souffrent d'un affichage très restreint en termes de débouchés d'excellence, le nombre de postes aux ENS constituant une porte trop étroite, si l'on compare à ceux qu'offrent les CPGE scientifiques et commerciales, qui permettent quasiment à tous leurs élèves d'intégrer une école. Certes la plupart des étudiants des classes préparatoires littéraires, bénéficient de « dispenses d'enseignement » (improprement appelées « équivalences ») dont les modalités sont variables suivant les universités et les disciplines, les conventions pouvant être plus ou moins favorables, et ils peuvent suivre ensuite des parcours universitaires couronnés de succès, notamment aux concours de recrutement

d'enseignants. Mais cela n'apparaît pas de façon explicite, faute de véritable suivi de cohortes.²⁴

La question des banques d'épreuves

L'impression d'une restriction des débouchés est aggravée par le fait que les écoles normales n'ont pas mis en place (à l'exception des arts) de banques d'épreuves ou de notes communes, et que les programmes sont très différents. Dans certaines disciplines, préparer les deux concours d'Ulm et de l'ENS-LSH relève du tour de force voire de la « mission impossible ». Un exemple concret permet de saisir l'ampleur du problème. Comment préparer en même temps le programme fixe d'histoire pour l'épreuve tronc commun du concours d'Ulm (*la France de 1871 au début des années 1990 et le monde de 1918 au début des années 1990*) et la question tournante pour celle du concours LSH (en 2006 : *la France de 1789 à 1815, colonies comprises*), à laquelle il faut ajouter, pour ce dernier concours un question tournante obligatoire de géographie (en 2006 : *La mer baltique et ses espaces riverains*) ? Si le candidat opte pour l'option histoire et géographie il devra en outre préparer des questions spécifiques de chacun des concours (pour Ulm en 2006, en histoire : *Guerre et paix en Europe du camp du drapeau d'or à la guerre de succession d'Espagne* ; en géographie : *Géographie des hydrocarbures* ; pour LSH en 2006, en histoire : *L'Afrique de 1830 à 1939 ; Eglise et vie religieuse en Occident du XIe au XIIIe siècle* ; en géographie : *La France*).

Cela va même jusqu'à la coexistence pour l'entrée à l'école normale de la rue d'Ulm de deux voies (A/L B/L), avec chacune leurs concours spécifiques, sans épreuves communes, alors que les programmes sont communs dans certaines disciplines, comme l'histoire et la géographie.

Cette situation oblige un candidat qui souhaiterait se présenter aux concours d'Ulm et de l'ENS-LSH, à une préparation extrêmement lourde et au passage d'un grand nombre d'épreuves, dont les calendriers risquent de rendre impossible de se présenter à d'autres concours, qui se sont ouverts aux étudiants de ces classes ces dernières années.

2.3.2.2 De nouveaux débouchés depuis quelques années

Depuis plusieurs années de nouveaux débouchés ont été volontairement ouverts aux littéraires : ainsi, de grandes écoles de commerce (HEC, ESCP, ESSEC notamment), ont aménagé leurs concours pour les élèves de ces classes, il y a une dizaine d'années, en prévoyant des épreuves spécifiques fondées sur les programmes des concours littéraires des écoles normales. Mais cette possibilité n'est encore exploitée que par une minorité d'étudiants et le fait qu'il n'y ait pas de banques d'épreuves, malgré la communauté des programmes, rend difficilement compatibles, ne serait-ce qu'en termes de calendrier, la présentation simultanée à plusieurs concours.

Certaines écoles de journalisme ont également mis en place des possibilités d'intégration selon des modalités diverses. De même, le CELSA intègre directement les candidats

²⁴ Par ailleurs, l'attractivité de ce type de réussite suppose celle du métier d'enseignant, qui actuellement ne va pas de soi, ce métier faisant de plus en plus peur, compte tenu du battage médiatique sur la violence dans les établissements scolaires, particulièrement dans certaines académies, qui sont généralement celles ou sont affectés le plus grand nombre de néo-titulaires. Il semble que le nombre d'étudiants de ces classes qui ne se destinent pas à l'enseignement soit en augmentation ces dernières années, comme l'attestent les entretiens que l'on peut avoir avec eux, avec leurs professeurs ou avec les proviseurs. Il est également significatif, de ce point de vue, que les normaliens se détournent de plus en plus de l'enseignement secondaire en tentant d'intégrer directement le supérieur ou en se destinant à d'autres voies que l'enseignement (attractivité très forte pour l'admission directe en second cycle à l'IEP de Paris par exemple).

admissibles aux concours des ENS. Ces passerelles ne sont cependant utilisées que de façon assez marginale par les étudiants des CPGE littéraires.

En revanche la perspective d'intégrer un IEP, à Paris ou en province, est un facteur important d'attractivité vers ces classes. Depuis le milieu des années 1980, Les IEP (de Paris et de province) ont mis en place un examen d'entrée à bac+1. Des heures spécifiques de « préparation IEP » ont été mises en place dans la plupart de hypokhâgnes, de façon variable selon les établissements en fonction des dotations rectorales. Dans certains lycées (par exemple à Victor Duruy à Paris) on a même vu apparaître de véritables « hypokhâgnes Sciences-Po ».

Mais peut-on dire que le débouché IEP a des retombées plus particulièrement favorables à la série L ?

Pour être tout à fait complet il ne faut pas se borner à considérer le seul accès à l'issue d'une hypokhâgne : il convient de fait faire le point sur les différentes modalités d'entrée que peuvent offrir les IEP. Ces modalités peuvent être diverses selon les IEP, mais, en général, les IEP de province tendent à s'aligner sur celles qu'offre l'IEP de Paris. C'est donc sur l'exemple de Sciences-Po Paris que nous allons nous fonder. Plusieurs possibilités d'intégration sont offertes aux élèves et étudiants qui souhaitent intégrer cet IEP :

- Un examen juste après le bac ou l'obtention d'une mention très bien au bac (le jury sélectionnant les meilleurs dossiers parmi ces mentions). Il est intéressant de constater que la part relative des élèves de L parmi les dossiers retenus en 2006 est la plus faible, environ 22 %, derrière ceux des série ES et S. L'évolution est inquiétante pour la série L : il y a 5 ans les dossiers de S et de L étaient en tête à peu près à égalité, et ES venait derrière. Il y a donc eu une percée spectaculaire de la part des dossiers de ES, une consolidation de ceux de S et un net recul de ceux de L.
- Un examen à Bac +1. les candidats à ce niveau qui avaient obtenu une mention très bien au bac, peuvent demander à être dispensés des épreuves écrites, à condition qu'ils n'aient pas déjà fait valoir cette mention pour l'entrée juste après le bac. Le jury sélectionne les meilleurs dossiers parmi ces demandes de dispense. La part de la série L est également dans ce cas la plus faible (22 % contre 41% de ES et 37 % de S) et elle tend à diminuer rapidement (en 2005 la part des dossiers de L était de 25 %, celle de ES de 37% et celle de S de 38 %). On fait donc le même constat : percée de ES, consolidation de S et recul sensible de L. Si l'on prend en compte l'origine de l'ensemble des étudiants à bac +1, qui intègrent l'IEP à ce niveau, on constate que les étudiants issus d'une hypokhâgne représentent de façon assez constante, sur les 3 dernières années, entre 53 et 55 % des candidats.

- Il existe enfin depuis quelques années le dispositif dit des conventions éducation prioritaire (CEP) qui ont été signées avec des établissements situés en ZEP dans les académies de Créteil (le plus grand nombre), Versailles, Nancy-Metz, Lyon et Montpellier.

L'évolution du nombre d'élèves de L concernés est la suivante :

Années	élèves admissibles Bac L	Elèves admis Bac L	Nombres de lycées partenaires
2001		5	7
2002	12	6	13
2003	15	3	17
2004	16	6	20
2005	27	11	27
Total	70	31	

Si l'on regarde le détail des résultats par établissements, on constate que les lycées qui se distinguent par les bons résultats d'élèves venant de L sont L'Essouriau aux Ulis, Saint Exupéry à Fameck, Jacques Feyder à Epinay, Jean Renoir à Bondy, Saint-Exupéry à Mantes la Jolie et Guy de Maupassant à Colombes. Le projet d'une intégration et le travail fourni en conséquence a pu, dans ces lycées de ZEP, dynamiser des équipes et mobiliser des élèves, mais cela ne concerne pas exclusivement la série L. En effet, un tiers des établissements concernés n'a pas de série L. Dans un autre tiers on ne constate pas de dynamisation particulière de la série L. Dans le tiers restant, on relève l'engagement des candidats et des professeurs de cette série, tout en manquant encore de recul pour pouvoir juger de façon certaine des effets induits. Le lycée Edouard Branly de Châtellerauld, dont la filière L est menacée, attend beaucoup de la convention qui vient d'entrer en vigueur cette année.

2.3.2.3 Une coordination des principaux acteurs permettrait d'améliorer sensiblement les perspectives

Qu'en est-il des perspectives pour l'ensemble de ces débouchés d'excellence ?

Les classes préparatoires de Lettres, comme les autres CPGE, gagneraient à une inscription claire dans le cadre du LMD, avec l'attribution automatique d'ECTS à leurs étudiants. Ce dossier est actuellement à l'étude.

De même, des discussions sont actuellement en cours sur la possibilité d'un rapprochement des concours des ENS impliquant la constitution d'une banque d'épreuves communes. L'IEP de Paris pourrait également être partie prenante dans cette banque d'épreuves. Son directeur se dit prêt à franchir ce pas en ne recrutant plus à Bac+1 mais à Bac +2 dès 2007, ce qui aurait

par ailleurs l'avantage de ne plus opérer un prélèvement à l'entrée des classes de seconde année, comme c'est le cas actuellement. Les IEP de province suivraient vraisemblablement assez rapidement cet exemple. Les grandes écoles de commerce, qui ont leurs propres épreuves à Bac +2, pourraient également envisager la possibilité de s'inscrire dans le cadre de cette banque d'épreuves.

L'inscription dans le LMD et la mise sur pied d'une banque d'épreuves donneraient aux classes préparatoires littéraires une plus grande lisibilité et des débouchés beaucoup plus larges. Le chantier est ouvert et son aboutissement pourrait avoir des conséquences très positives pour la série littéraire.

2.4 La mise en œuvre de ces réformes a été insuffisamment pilotée

Pour comprendre les limites des mesures mises en œuvre, c'est enfin sur cette mise en œuvre elle-même qu'il convient aussi de s'interroger. Force est de constater, en effet, qu'il a manqué une véritable politique, claire et soutenue, et que l'action publique a souvent été défailante. En forçant à peine le trait, on peut affirmer que cette action n'a été ni assez volontariste, ni correctement pilotée, ni suffisamment accompagnée et évaluée, tant au niveau national qu'à l'échelon académique.

2.4.1 Un manque d'impulsion au niveau national a empêché certaines mesures de s'inscrire dans la durée

Lorsqu'une politique nationale volontariste s'exprime au plus haut niveau, elle se répercute tout naturellement aux échelons déconcentrés, traversant l'ensemble du dispositif éducatif, de l'administration centrale aux établissements. On voit par exemple comment un grand nombre de recteurs, dans la définition de leurs objectifs, mettent l'accent sur l'avenir des filières scientifiques (relayant ici la préoccupation nationale selon laquelle la France manque de scientifiques). Or, en matière de soutien aux formations littéraires, le discours n'a pas été suffisamment marqué, ni suffisamment clair: il ne suffisait pas de dire : « la France manque de littéraires » ; mais plutôt de tenter de convaincre l'opinion que les études dites « littéraires » ouvraient des voies multiples et formaient les esprits à des compétences dont la France avait tout autant besoin que des compétences « scientifiques ».

Le discours sur la nécessité d'orienter vers des études scientifiques un nombre plus élevé de jeunes (et notamment de jeunes filles) a, lui, été davantage audible et beaucoup d'acteurs ont pu légitimement penser que le renforcement de la série littéraire était incompatible avec la poursuite de cet objectif. On a vu cependant que l'évolution de la série S avait eu pour effet

d'y accueillir de plus en plus d'élèves sans véritable motivation pour les études scientifiques, l'empêchant ainsi de jouer pleinement son rôle de mobilisation des vocations. Revaloriser les études littéraires en y attirant à nouveau de bons élèves qui, de toute façon, même s'ils obtiennent un bac S, ne souhaitent devenir ni ingénieurs, ni chercheurs en sciences, n'est en rien contradictoire avec l'objectif d'augmenter le nombre d'étudiants dans les disciplines scientifiques ou les écoles d'ingénieurs.

Cette faible détermination du discours politique s'est traduite aussi par un manque de continuité et, dans la durée, par un défaut de cohérence. Les mesures, prises au fil du temps, se sont succédé et parfois contredites : la palinodie sur la place et le statut de l'enseignement des mathématiques en reste la plus frappante illustration.

De plus, le pilotage est demeuré insuffisant. Les actions conduites n'ont jamais bénéficié d'un véritable management, faute peut-être, dans le fonctionnement du ministère, d'une instance de coordination responsable et bien identifiée, et d'un foyer de cohérence où se rejoindraient la chaîne fonctionnelle (pédagogique) et la chaîne hiérarchique (administrative). Au-delà du problème de la série L, cet exemple met d'ailleurs en lumière un inconvénient majeur de ce fonctionnement : l'absence de gouvernance pédagogique en raison d'un clivage trop marqué entre « prescripteurs » et « gestionnaires ». Plus qu'aucune autre, par exemple, cette formation aurait pu, par l'ouverture culturelle qui la sous-tend, être une série pionnière, le fer de lance de l'innovation pédagogique, à travers notamment la méthodologie du projet, les pratiques de l'interdisciplinarité et les activités transversales. Il n'en a rien été.

Enfin, les décisions mises en œuvre pour tenter de soutenir la série L n'ont été ni suffisamment expliquées ni suffisamment accompagnées par un effort d'information et de formation. On chercherait en vain des textes incitatifs émanant de la DESCO (par exemple à l'occasion des circulaires de rentrée).

Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner du peu d'initiatives prises par les recteurs pour encourager la série L, ni de l'absence de conviction des acteurs de l'orientation. Les politiques conduites par certains établissements qui sont encore capables d'attirer de bons élèves vers des études littéraires grâce à un projet volontariste et original, méritent d'être encore davantage soulignées.

2.4.2 Les politiques académiques ont rarement pris le relais, faute d'un discours cohérent sur l'ensemble du second cycle

L'action en faveur de la série L a été plus défailante encore au niveau des politiques académiques.

Le tiers des rectorats a été interrogé sur l'existence ou l'absence de politique académique spécifique à cette filière. Il ressort des informations recueillies que, de manière générale sinon unanime, les projets académiques restent muets ou extrêmement discrets en ce domaine, ce qui indique une absence de politique clairement identifiée.

De même, alors qu'on a vu l'importance, dans ce dossier, du processus de l'orientation des élèves, on ne signale aucune action de sensibilisation en direction des services d'orientation et des chefs d'établissement, qui président les conseils de classe et dont le rôle à cet égard est décisif. Il n'est pas rare que les responsables locaux de l'orientation soient eux-mêmes victimes des clichés largement colportés sur l'inutilité des études littéraires et se révèlent eux-mêmes assez ignorants en ce qui concerne l'offre de formation des universités environnantes.

En outre, la procédure informatisée d'affectation des élèves de Troisième (*Préaffectation multicritère PAM*), qui autorise chaque académie à fixer ses propres critères pour l'orientation en Seconde, ne favorise généralement pas la prise en compte de la motivation des élèves, accordant la plus large place aux résultats scolaires.

Les corps territoriaux d'inspection ne sont pas davantage mobilisés à travers, par exemple, le programme de travail académique (PTA). Lorsqu'ils s'engagent, c'est de leur propre chef, et parce que des inspecteurs de plusieurs disciplines, littéraires et non littéraires, s'investissent dans cet effort – comme c'est le cas à Grenoble notamment, où il existe une volonté concertée du collège des IPR. Les liens entre les établissements du second degré et ceux d'enseignement supérieur, qui pourraient faciliter les décisions d'orientation et rendre plus fluides les parcours, sont généralement distendus et les documents produits par les universités ignorés de la plupart des élèves.

Il arrive aussi qu'une politique potentiellement favorable soit signalée, comme dans l'académie de Lille où la promotion des langues vivantes constitue un axe important du projet académique. Il est toutefois aussitôt précisé que l'objectif direct n'est pas de revaloriser la série littéraire et que les sections européennes, dans cette académie, accueillent davantage d'élèves des séries scientifique et économique que d'élèves de la voie littéraire.

De même, à Dijon, un recteur a mené, au cours des dernières années, une politique extrêmement pugnace en faveur de l'allemand, politique d'ailleurs poursuivie par son successeur. Mais cette action efficace, qui s'explique essentiellement par une tradition culturelle et historique propre à la région Bourgogne, ne vise nullement la promotion de la section littéraire dans son ensemble.

Plus souvent, les politiques académiques tendent à privilégier le développement d'autres voies que la série littéraire (ce qui, mécaniquement, accélère le dépérissement de cette dernière). C'est le cas de l'académie d'Aix-Marseille, où le plan stratégique rectoral porte explicitement sur la promotion des filières scientifiques et technologiques.

On peut donc dire que si des initiatives se font jour au niveau local en faveur du maintien ou du développement de la série L, il s'agit d'initiatives spontanées, nullement dictées ou encadrées par l'échelon académique.

2.4.3 Des projets menés avec constance par certains établissements montrent pourtant que des études littéraires de qualité au lycée peuvent conserver tout leur sens

Le nombre des lycées qui conduisent une politique réellement dynamique en faveur de la série L apparaît particulièrement réduit : quelques-uns seulement par académie.

Leurs initiatives reposent généralement sur la volonté sans faille d'un proviseur ou d'une équipe de direction, secondée par un groupe d'enseignants motivés. Pour « défendre » la série L, ces lycées construisent alors des stratégies d'endiguement, de renforcement ou de promotion, qui s'appuient sur une réflexion transversale organisée autour de la question des finalités des enseignements littéraires et qui constituent l'un des axes forts de leur projet d'établissement.

Ces stratégies sont portées le plus souvent soit par la volonté d'ouverture et de valorisation de l'établissement que permettent des options artistiques particulièrement dynamiques, soit par une tradition « littéraire » de l'établissement, ancien lycée « classique » de centre ville, clairement identifié par les familles, offrant en général la possibilité aux meilleur(e)s élèves de poursuivre leurs études sur place en hypokhâgne, voire en khâgne.

Les actions menées sont variables d'un site à l'autre. Il s'agit souvent, pour mobiliser les élèves, de leur proposer des enseignements qu'ils ne trouvent pas dans les autres séries, du type « histoire des arts » ou « cinéma-audiovisuel », l'idée étant de mettre à leur disposition des éléments positifs de choix pour aller en L. De manière générale, l'offre d'options artistiques joue un rôle majeur, mais d'autres contenus disciplinaires peuvent s'avérer attractifs : tel établissement propose, dès la classe de seconde, une option de « sciences politiques et juridiques », tel autre encore introduit en classe de première, voire en seconde, un enseignement de découverte de la philosophie.

Souvent ce sont des options de langues « rares » (le japonais, par exemple) qui permettent de drainer et de regrouper dans ces établissements les bons élèves motivés par les études littéraires de l'ensemble du département, voire de l'académie. Dès lors que la réputation de ces classes est assurée, les réticences des familles à laisser leurs enfants s'engager dans la voie littéraire s'atténuent. Et cela montre bien, *a contrario*, à quel point c'est la réputation de la série L de n'accueillir plus que des élèves médiocres pour des études à faible niveau d'exigence qui est devenue un des principaux facteurs de son déclin.

Sur les résultats des actions entreprises, les informations restent peu nombreuses et relèvent plus souvent d'une approche intuitive que d'une précise évaluation. Plutôt qu'un essor de la série, elles tendent à indiquer une stabilisation des effectifs ou, en tout cas, le ralentissement de l'hémorragie, mais aussi une véritable modification de l'image de la série. Elles traduisent aussi un réel dynamisme des équipes qui s'engagent dans cette voie. Inversement, certains établissements, tout en mettant en exergue une spécificité littéraire, peinent à enrayer cette érosion faute d'un projet collectif porté par une réflexion interdisciplinaire capable de donner du sens à l'ensemble du dispositif.

Le sentiment qui se dégage est donc que les expériences conduites sont plutôt réussies, mais que cette réussite demeure fragile et souvent moins liée aux structures qu'à l'engagement de ceux qui les animent. En outre, elles restent largement méconnues. Il faut aller les découvrir sur le terrain : les « bonnes pratiques » ne sont ni relayées, ni diffusées, et perdent en cela une part de leur impact potentiel.

À travers ces constats effectués dans quelques établissements, on mesure combien les difficultés actuelles de la série L sont affrontées de manière aléatoire et peu coordonnée. L'impression qui prévaut est un peu celle d'un traitement homéopathique, qui ne saurait régler le fond du problème.

Les évolutions envisageables proposées ci-après doivent permettre de conforter l'action des chefs d'établissement déjà convaincus et d'alerter l'attention des autres afin de mieux orienter leurs initiatives.

Un véritable traitement du problème exige en effet une mobilisation de l'appareil éducatif à tous ses niveaux, de l'administration centrale aux établissements, en passant par l'échelon académique. Tel est l'objectif des évolutions qu'il convient maintenant d'envisager au profit de la formation littéraire.

Conclusion

L'échec relatif des mesures prises porte en germe le renouveau pédagogique du lycée

Nous venons de voir que les mesures adoptées pour revaloriser la série L ont été de deux ordres :

- des mesures concernant l'organisation des enseignements de la série elle-même: renforcement de son identité littéraire – entraînant des ambiguïtés liées aux difficultés de repositionnement du français –, évolution de la place des mathématiques et du statut des enseignements scientifiques – avec des revirements et des contretemps en matière de réflexion pédagogique –, ouverture de débouchés d'excellence pour ses bacheliers ;
- des mesures concernant l'ensemble de la voie générale, qui auraient pu favoriser la série littéraire et ont plutôt profité aux deux autres séries : diversification des options, politique de développement des langues vivantes, actions de revalorisation des langues anciennes, introduction d'enseignements pluridisciplinaires...

Ces mesures, on l'a vu, n'ont pas produit les effets escomptés ; elles se sont même parfois révélées contre-productives : venant renforcer l'image dépréciée dont souffrait déjà la série L dans les représentations collectives, elles ont déclenché un effet « boule de neige » qui en a aggravé le déclin. Ce relatif échec s'explique surtout par un manque de cohérence et de suivi de ces mesures, qui n'ont pas été prises de manière équivalente pour les trois séries de la voie générale : la logique de spécialisation, en particulier, qui a présidé à la revalorisation de la voie littéraire, s'oppose à celle de diversification et d'équilibrage des disciplines, adoptée pour la voie scientifique. De plus, spécialiser une série en s'appuyant sur une discipline qui, par nature, se définit comme discipline fondamentale, constitutive de toute formation générale, ne pouvait qu'être une erreur. Enfin, s'il était indispensable de renforcer la lisibilité de cette formation en termes de débouchés, il aurait fallu le faire en mettant en relief l'efficacité des compétences transversales développées au sein de la série L, et non en se fondant sur une (ou plusieurs) disciplines, dont les finalités ne sont évidemment pas transposables en termes de débouchés professionnels.

Pour autant, un certain nombre d'avancées qualitatives, au niveau de la réflexion pédagogique en particulier, lisibles dans l'évolution des programmes des disciplines piliers de la série L mais aussi dans celui des enseignements optionnels, peuvent être mises au compte de ces réformes.

Quand on y regarde de plus près, en plaçant le débat à un autre niveau que celui des polémiques engendrées par la « crise » des disciplines littéraires, cette suite de remises en question, orchestrée au niveau national, a eu des effets positifs, dont le lycée pourrait aujourd'hui tirer les bénéfices. Dans l'urgence de mettre à jour des programmes qui avaient été conçus à l'intérieur de cadres horaires différents et pour d'autres publics que ceux qui affluent aujourd'hui dans nos lycées, les concepteurs ont cherché à faire évoluer les objectifs de chaque niveau d'enseignement en adéquation avec la réalité des élèves auxquels ils s'adressaient et de concilier ces objectifs avec les finalités du lycée d'enseignement général.

C'est dans cette perspective qu'il faut évaluer les résultats des « mesures prises pour revaloriser la série L ». Quantitativement, on ne peut pas dire qu'elles ont été suivies d'effet, sauf ponctuellement. Mais l'immense mise en chantier des programmes, l'important réaménagement des contenus et des épreuves du baccalauréat, l'ensemble des réflexions et des débats qui s'en sont suivis, ont donné l'occasion aux disciplines de mieux se situer par rapport à des finalités globales de l'enseignement en lycée général et pourraient contribuer à transformer en profondeur un certain nombre de représentations et d'attentes.

Ce qui manque encore aujourd'hui pour faire aboutir ces réflexions, menées à l'intérieur de chaque discipline, c'est une véritable impulsion politique et un projet global qui permette de réunir l'ensemble des enseignements à dominante littéraire autour d'une « épine dorsale » qui la caractérise et qui puisse la rendre lisible en termes de débouchés. C'est aussi et peut-être encore plus, le temps de l'accompagnement pédagogique des réformes et de l'explication des objectifs poursuivis, à tous les niveaux.

III- LES EVOLUTIONS ENVISAGEABLES

3.1 Les principes d'une refondation des études littéraires au lycée :

3.1.1 Réaffirmer la finalité des études littéraires dans la société d'aujourd'hui

Vouloir revaloriser la série ne répond pas, ou pas seulement, à un impératif de conservation et de valorisation d'un patrimoine menacé, ni au souci de retrouver un développement harmonieux et plus équilibré des trois voies de l'enseignement général dans la perspective d'optimiser le « rendement » du système éducatif. Favoriser le développement d'études secondaires longues à caractère littéraire répond à une nécessité non seulement culturelle mais aussi économique et sociale : promouvoir l'égalité des chances en permettant la promotion d'aptitudes et de talents divers, en s'appuyant sur des motivations variées et des visions du monde complémentaires, en permettant à chaque type d'étude de la voie générale d'ouvrir à des parcours d'excellence pour une proportion équivalente d'élèves.

Toutes les disciplines qui appartiennent au champ « littéraire », pour peu qu'elles soient sérieusement travaillées, et que l'on y maintienne de réelles exigences pour les élèves, favorisent l'acquisition, à travers l'étude des textes, de la maîtrise des concepts, du raisonnement, mais aussi de l'analyse fine des langages, des événements, des lieux, des univers mentaux et des formes diverses de l'expérience et de l'expression humaines.

Les disciplines littéraires et/ou artistiques contribuent au même degré que les autres, à la formation intellectuelle, morale et civique des élèves, même si elles le font par des voies qui leur sont propres. Il est légitime de dire, par exemple, que la capacité à argumenter et à convaincre un interlocuteur est une compétence développée tout autant par la philosophie et le français que par les sciences. Ce sont non seulement les matières traitées, mais les approches qui sont différentes – les mathématiques mettant l'accent sur la démonstration logique, les sciences sur la démarche expérimentale, la philosophie sur l'argumentation et la dialectique, les lettres sur le débat et l'analogie, les arts sur une forme d'appréhension sensible du réel. Toutes cependant exigent de la rigueur. Or, on a trop laissé de côté cette dimension « structurante » des Lettres et des Arts au niveau des enseignements du lycée, alors même qu'elle est attendue et reconnue à un niveau supérieur d'études comme un atout possible des littéraires : maîtrise de la langue et du discours argumenté, connaissance des grands repères historiques culturels et des textes de référence, mise en relation des savoirs, etc. Telles sont les compétences généralement associées aux études de Lettres que des étudiants ayant suivi

d'autres formations viennent rechercher au niveau bac+3 ou bac+5 pour compléter efficacement leur cursus et trouver du travail.

Il est donc tout à fait légitime de maintenir au niveau de l'enseignement secondaire un parcours susceptible de développer chez les élèves des compétences qui, tout aussi sûrement que d'autres voies, les mèneront à des débouchés variés.

Pour atteindre cet objectif, cependant, une refondation de la voie littéraire est nécessaire, qui implique un effort important de renouvellement afin de corriger les incohérences et les insuffisances pointées dans l'analyse qui précède et de mieux répondre aux attentes des jeunes, des responsables des formations supérieures et, *in fine*, des employeurs, ainsi qu'aux évolutions de la société.

Plusieurs scénarios d'évolution permettent sans doute d'arriver à ce résultat ; le choix de l'un d'entre eux a des répercussions sur l'ensemble de la voie générale, voire du second cycle long et dépasse largement le cadre de cette mission d'évaluation.

Il est donc apparu nécessaire de commencer par présenter les principes auxquels toute rénovation de la voie littéraire devrait se conformer pour tirer le meilleur parti du bilan des tentatives faites ces dernières années pour la revaloriser, avant d'esquisser les scénarios d'évolution possible.

Pour atteindre les objectifs énoncés, deux logiques différentes sont envisageables :

- soit renforcer les caractères qui font de la série L une formation « spécialisée » visant explicitement des domaines d'études supérieures ciblés auxquels les enseignements devront préparer ;
- soit, au contraire, refaire de cette série une véritable voie générale, visant autant la formation de l'esprit et l'épanouissement personnel que l'acquisition de savoirs et de compétences nécessaires à la poursuite d'études supérieures et ouvrant l'accès à un large éventail de parcours de formation.

3.1.2 Renoncer à la logique de spécialisation

La première logique, qui conduit à accentuer la spécialisation des enseignements de la série, devrait se traduire par :

- la détermination claire et explicite des études supérieures auxquelles le bac L prépare et des champs professionnels visés ;
- le renforcement des horaires des disciplines qui caractérisent la série et des coefficients au baccalauréat des épreuves correspondantes (qu'il s'agisse d'options spécifiques ou d'enseignements obligatoires) ;
- la création d'une ou deux options nouvelles dès la Seconde, qui prépareraient les élèves à cette orientation, comme le font certaines options préfigurant le choix d'une série technologique et, dans une certaine mesure l'option SES vis-à-vis de la série ES (cela conduirait donc à procéder, en fait, dès la fin de la troisième au choix de la série du baccalauréat). Une telle organisation – qui ferait directement écho aux analyses ayant conduit, depuis 1992, plusieurs ministres à renforcer les enseignements littéraires de la série L et à faire passer les disciplines scientifiques au second plan – ne pourrait produire les effets attendus que si les deux autres séries se transformaient en profondeur pour entrer dans la même logique : un accent encore plus fort devrait être mis sur l'enseignement des sciences économiques et sociales en ES et un renforcement des disciplines scientifiques et expérimentales en S. Ce renforcement aurait pour conséquence la diminution, dans la série scientifique, de la part des disciplines littéraires (français, philosophie), qui deviendraient alors des enseignements optionnels ou « de spécialité », voire leur suppression en terminale, de la même façon que les mathématiques ont disparu en terminale L de la liste des enseignements fondamentaux.

Dans la même logique, il deviendrait impossible d'étudier en S une troisième langue, le latin ou le grec, ou encore les arts en option, cette possibilité restant strictement réservée aux littéraires. Pour pousser la logique jusqu'au bout, il faudrait faire en sorte que les bacheliers S ne puissent plus accéder aux classes préparatoires littéraires, de la même façon que les élèves de L n'ont aucune chance aujourd'hui d'intégrer une classe préparatoire scientifique à l'issue du baccalauréat. Cela serait cohérent avec le fait que la série S aurait retrouvé sa vocation initiale : former de futurs étudiants en sciences. Pour radicale qu'elle soit, cette limitation aux bacheliers L de l'accès aux hypokhâgnes a les faveurs de plusieurs anciens hauts responsables du ministère rencontrés par la mission.

Outre le fait qu'une spécialisation accrue de chacune des séries engagerait une réorganisation complète du second cycle en poussant à l'extrême la logique mise en œuvre depuis plus de dix ans, elle rapprocherait beaucoup les séries générales des séries technologiques. Il semble irréaliste d'envisager, dans le contexte actuel, une solution qui, reprenant une partie des mesures qui ont échoué, serait perçue comme un retour en arrière et serait sans doute vivement critiquée par la majorité des enseignants et des parents.

Surtout elle imposerait un choix quasi définitif de l'orientation à la fin de la Seconde et sans doute même à l'entrée du lycée. Cette spécialisation des séries conduirait, en effet, comme pour la voie technologique, à utiliser les options en Seconde comme des outils de préorientation. Elle se heurterait ainsi à une demande récurrente des familles, en tous cas de celles qui ont choisi de faire poursuivre à leurs enfants des études longues : retarder le plus possible le moment des choix décisifs en matière d'orientation – demande sociale qui explique en partie l'engouement actuel pour la série S, réputée « ouvrir toutes les portes ».

Pour toutes ces raisons, la logique de spécialisation de la série doit être écartée.

C'est donc bien en réaffirmant la dimension « généraliste » des études littéraires qu'il faut tenter de retrouver une cohérence et de rétablir un équilibre entre les différents enseignements proposés à la fin de la Troisième.

3.1.3 *Consolider et rééquilibrer les enseignements généraux*

L'objectif recherché est que l'on ne puisse plus dire que seule la série S « ouvre toutes les portes » et que des débouchés suffisamment larges soient offerts aux « littéraires », avec des chances raisonnables de succès dans l'enseignement supérieur.

Il est aussi de consolider les bases sur lesquelles une formation supérieure pourra prendre appui. Les nouveaux publics adolescents qui entrent au lycée d'enseignement général ont de plus en plus besoin de renforcer le socle de connaissances fondamentales nécessaire à la poursuite d'études ; ils doivent surtout apprendre à les mobiliser à bon escient, à les articuler entre elles. Les responsables des établissements les plus prestigieux (le directeur d'une des Ecoles normales supérieures, le directeur des études de l'ENA, la directrice du CELSA soulignent, eux aussi, la grande difficulté qu'éprouvent leurs étudiants à opérer la synthèse des connaissances qu'ils ont accumulées au cours de leurs études, à les mettre en relation ou en perspective.

3.1.3.1 Développer, pour les « littéraires », les compétences transversales par une approche culturelle et interdisciplinaire des savoirs, et par l'introduction de la démarche philosophique dès la classe de Première

Quel que soit le mode d'organisation du second cycle long, il faut assurer un socle d'enseignements qui permette de développer des capacités fondamentales pour tous les élèves : analyser et synthétiser, problématiser et argumenter, mettre en perspective ses connaissances. Pour les élèves qui suivent un cursus à dominante « littéraire », qui sont, moins que les « scientifiques » ou les économistes, confrontés aux exigences du raisonnement rigoureux, l'ambition de développer ces attitudes intellectuelles justifie l'importance accordée

aux approches historiques et philosophiques et un démarrage de l'enseignement de la philosophie en Première. Il s'agit aussi de développer chez l'élève la capacité à transposer une connaissance ou un savoir-faire acquis dans un certain contexte à un autre contexte, de transférer ses repères, de « traduire » au sens plein du terme. Cette mobilité intellectuelle peut être renforcée par la démarche interdisciplinaire telle qu'elle a été mise en place pour les TPE par exemple, qui permet aux équipes pédagogiques de bâtir un projet commun pour leur classe, comme on l'a vu faire avec succès dans la plupart des établissements où la série L, portée par une dynamique d'établissement, a retrouvé ses lettres de noblesse. L'approche interdisciplinaire permet de donner du sens aux apprentissages en les inscrivant dans une démarche de projet et de décliner les compétences transversales à partir de problématiques contemporaines.

La langue et la littérature elles-mêmes offrent un vaste champ, ouvert sur le monde d'aujourd'hui. Leur enseignement doit être conçu comme une clef d'accès à toutes sortes d'autres disciplines, de langages, iconiques ou verbaux, logiques et structurels, auxquels les élèves d'aujourd'hui sont confrontés et dont ils doivent avoir la maîtrise (le site et la page web, par exemple, ne sont-ils pas de nouveaux « genres » en émergence qui concernent au premier chef le professeur de Lettres ?).

En ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, les réflexions menées ces dernières années ont permis des évolutions (cf. 2.1.2.4) de sorte qu'on peut aujourd'hui envisager une répartition sur les deux années de Première et de Terminale, mais aussi entre tronc commun et, éventuellement, enseignement optionnel pour cette dernière classe. Commencer l'enseignement de la philosophie en Première permettrait, en l'inscrivant dans une durée plus longue, d'en renouveler la pédagogie et d'apporter quelque chose de spécifique aux études littéraires. Cette organisation permettrait d'éviter de concentrer sur une seule épreuve l'ensemble des coefficients de la discipline, une note pouvant être attribuée à la fin de la Première, par exemple dans le cadre d'un contrôle en cours de formation.

3.1.3.2 Redonner, dans les cursus à dominante littéraire, une place digne de ce nom aux mathématiques et aux sciences expérimentales

Les disciplines scientifiques font indéniablement partie du socle des enseignements généraux. Pour permettre d'élargir à nouveau les possibilités de choix d'études supérieures, il est nécessaire de redonner une place suffisante à l'enseignement des mathématiques et des sciences expérimentales. Elles font désormais partie de ce qu'il est convenu d'appeler la « culture générale » du XXI^e siècle. Il ne s'agit pas de former de futurs ingénieurs ou de futurs chercheurs dans ces disciplines mais de faire en sorte que tous les bacheliers soient suffisamment familiers des principaux concepts et des problématiques de la science contemporaine pour être capables de prendre position dans les grands débats de société, de se forger une opinion personnelle fondée sur des analyses rigoureuses et des connaissances

objectives. Cette familiarité avec les sciences et les mathématiques doit être suffisante pour permettre aux bacheliers « littéraires » de s'engager dans des études qui présupposent acquises les notions et les modes de raisonnement scientifiques de base ou de se préparer à enseigner les rudiments à l'école élémentaire.

Ces disciplines doivent donc, pour tous les élèves du second cycle long général, quelle que soit l'organisation retenue, occuper une place suffisante. Mais, selon le scénario choisi, les caractéristiques de ces enseignements seront, pour les élèves engagés dans un parcours à dominante littéraire, très différentes. Le traitement des disciplines scientifiques constitue même un des principaux critères de différenciation des scénarios, comme nous le verrons ci-dessous (3.3). Si l'on tend à uniformiser les enseignements communs de toutes les séries actuelles, une partie au moins de l'enseignement des mathématiques et des sciences sera identique pour tous les élèves et il y a des risques que le niveau d'exigence, dans ces conditions, y soit très discriminant. Dans l'hypothèse du maintien de séries distinctes, permettant de différencier même les enseignements généraux, une approche différente des mathématiques et des disciplines scientifiques est possible ; elle est d'ailleurs déjà engagée.

Les sciences et les mathématiques, on l'a vu, ont déjà mené une réflexion pour mieux s'inscrire dans l'actuelle série littéraire ; elles semblent prêtes, désormais, à une refonte et à une réorganisation substantielles. Sous cette nouvelle forme, leur part dans les enseignements généraux des « littéraires » pourrait être accrue.

En tout état de cause, la présence d'un enseignement substantiel de mathématiques et de culture scientifique dans la partie obligatoire du cursus « littéraire » serait de nature à restaurer un équilibre entre les disciplines et une certaine symétrie entre le cursus à dominante littéraire et celui à dominante scientifique ; les mathématiques y seraient traitées, pour les littéraires, comme une discipline fondamentale, au même titre que le français l'est pour les scientifiques – même si la démarche et les finalités ne sont pas les mêmes.

Ce rééquilibrage des disciplines devra s'accompagner d'une révision des coefficients au baccalauréat tendant à une répartition plus équilibrée. On veillera, en particulier, à ce qu'aucune épreuve ne concentre une part trop importante des coefficients.

Toutefois, une des finalités de la réforme étant de renforcer l'égalité des chances en permettant à chaque élève de valoriser ses atouts, la possibilité pourrait être offerte à chaque élève de moduler les coefficients (à l'intérieur de certaines limites) de façon à valoriser autant que possible ses points forts, dans un contexte où toutes les disciplines sont réputées d'égale dignité.

3.1.4 Restructurer les enseignements optionnels autour de « dominantes » identifiables en termes de débouchés

Pour aider les élèves à construire leur projet personnel et pour afficher lisiblement les débouchés auxquels les études littéraires peuvent préparer, il est nécessaire de compléter ces enseignements généraux par des enseignements optionnels diversifiés, mais clairement identifiables. Leur finalité est d'inscrire les compétences générales dans un champ déterminé du savoir, préfigurant ainsi une poursuite d'études possible après le baccalauréat.

Poser la question de l'avenir de la filière à partir de celle des débouchés offerts aux élèves dans l'enseignement supérieur, conduit inmanquablement à repenser l'architecture générale des études « littéraires » au lycée, sans qu'elles doivent pour autant aboutir à des apprentissages techniques ou à finalité directement professionnelle, qui lui feraient perdre sa spécificité de formation générale. Dès lors qu'un enseignement cherche à retrouver du sens par rapport à une réalité sociale, il doit revoir ses frontières et intégrer un certain nombre de domaines culturels, d'activités et de valeurs qui le relie à son environnement.

Pour redonner aux études secondaires à caractère littéraire une véritable lisibilité et les rendre à nouveau attractives, il est nécessaire de faire apparaître de manière claire, à côté des objectifs généraux, une variété de domaines d'application possibles des compétences et connaissances générales. Une partie des enseignements devra ainsi être structurée en pôles identifiables correspondant à ces domaines d'application et liés à des études supérieures envisageables et à des débouchés professionnels ultérieurs possibles. Chaque élève doit pouvoir approfondir l'un d'entre eux, chaque établissement en proposera un ou deux, qui contribueront à caractériser son « profil ».

Il conviendra donc, dans cette perspective, de structurer les enseignements optionnels autour de ces « pôles » étroitement liés aux poursuites d'études. Chacun d'eux sera caractérisé par une option « majeure » ou « dominante », complétée par une ou plusieurs options « mineures », permettant d'approfondir ou de compléter la « majeure ».

L'ambition de donner plus de lisibilité aux parcours possibles étant au cœur de cette proposition, il convient de bannir des termes opaques, comme « option obligatoire » et même « option facultative » ou « enseignement de spécialité » qui ne sont pas immédiatement compréhensibles par un public non initié. Il importe que la terminologie retenue fasse immédiatement comprendre qu'à côté des enseignements généraux, certains enseignements déterminent le profil dominant de la formation (sans pour autant enfermer les élèves qui l'ont choisie dans une spécialité), alors que d'autres, les « mineures » n'apportent qu'un éclairage, des outils ou des pratiques complémentaires.

3.1.5 *Structurer les « dominantes » en respectant un équilibre entre théorie, méthodologie et pratique*

Les options « arts » constituent un assez bon exemple de ce qu'il est possible de faire à cet égard et l'on constate qu'elles attirent un public d'élèves souvent motivés (dès lors que les procédures d'orientation et d'affectation prennent effectivement en compte les vœux formulés par les élèves). Leur structuration, qui combine plusieurs composantes : théorique et culturelle, méthodologique, pratique pourrait servir de modèle pour la structuration d'autres dominantes.

A l'inverse, une option intitulée « mathématiques », dont le nom désigne une discipline d'enseignement, avec laquelle, de surcroît, les élèves des classes littéraires ont souvent eu des relations difficiles, apparaît plus problématique et moins attractive. Il conviendrait donc qu'elle soit englobée dans une dominante à spectre plus large accordant une place importante à la démarche scientifique.

Quant à l'option « langues » elle rassemble certes une proportion importante des élèves de la série mais chacun s'accorde à reconnaître que la spécificité de l'enseignement linguistique dans les études littéraires n'est pas cultivée au sein de l'actuelle série L, et que l'enseignement des langues n'est pas actuellement structuré de manière à présenter une véritable valeur ajoutée pour les littéraires.

Bref, c'est plutôt de l'exemple de l'option « arts », qu'il conviendrait de s'inspirer, en ce qui concerne la structuration des dominantes, même si les options doivent pouvoir continuer à permettre de conforter des connaissances en mathématiques ou en langues, dans le cadre de pôles redéfinis.

Une "lisibilité" accrue des nouvelles options organisées en « dominantes » aurait aussi le mérite de permettre aux établissements d'enseignement supérieur, aux partenaires de l'éducation nationale et aux futurs employeurs de mieux apprécier la nature des enseignements dispensés aux « littéraires », de les démystifier et de faire reculer les préjugés dont ils font l'objet.

La liste de ces options sera construite à partir de l'analyse des débouchés auxquels les littéraires peuvent légitimement prétendre : ceux pour lesquels on constate aujourd'hui des flux significatifs venant du bac L, ceux qui autrefois étaient ouverts aux littéraires et qui se sont refermés, ainsi que des débouchés nouveaux, tels ceux nés du développement des techniques d'information et de communication²⁵. Leur dénomination devra, en tous cas, être

²⁵ Pour ne citer que les principales : les études supérieures de lettres, histoire, géographie, philosophie, sociologie, psychologie, les études juridiques, artistiques, d'architecture, d'urbanisme, de sciences politiques, de communication, la préparation au professorat des écoles, au journalisme, à la gestion des ressources humaines....

suffisamment explicite et lisible pour les élèves eux-mêmes et pour les acteurs de l'orientation.

Il ne s'agira pas tant de fournir aux futurs étudiants les premiers éléments des disciplines qu'ils aborderont dans l'enseignement supérieur (à la différence de ce que l'on observe dans les séries technologiques) que de leur proposer des démarches et de leur fournir des références culturelles qui leur permettront d'aborder sereinement ces domaines et de mieux profiter des enseignements qu'ils découvriront après le bac et qu'ils auront choisis en connaissance de cause.

Il est important d'autre part que ces dominantes soient reconnues comme des blocs d'enseignement suffisamment complets, structurants et réellement formateurs, pour pallier l'actuelle dévalorisation de certaines options (arts plastiques, par exemple) qui, face à des enseignements techniques professionnalisants plus immédiatement efficaces et attractifs souffrent parfois d'une image dépréciée et n'arrivent pas à s'imposer. D'autres options mieux « installées » et peu concurrencées (comme Histoire des arts, ou Cinéma et audiovisuel) y réussissent fort bien.²⁶

Au plan pédagogique, ces « dominantes » seraient définies non par un programme, mais par un cahier des charges qui imposerait une structure identique pour toutes les dominantes :

- une partie historique et théorique faisant appel aux disciplines et aux enseignants du tronc commun
- une partie méthodologique axée sur les démarches et les méthodes appliquées aux besoins de la société contemporaine
- une partie pratique pouvant faire appel à des intervenants extérieurs de l'université, de l'entreprise, des milieux artistiques et faisant l'objet d'un projet de l'élève
- une part importante de travail interdisciplinaire et sur projet (ce qui permettrait d'intégrer les TPE à la dominante).²⁷

²⁶ Ceci est d'autant plus important pour certaines options artistiques qu'étant donné l'horaire dont elles disposent, elles sont clairement défavorisées sur le plan « technique » par rapport aux enseignements correspondants des séries technologiques et peuvent, dans certains cas, faire figure d'options « par défaut » (ainsi musique ou danse, par rapport à TMD, arts plastiques par rapport à création design, etc.). Il est donc important de les revaloriser et de les renforcer au niveau de la formation générale en les entourant d'un appareil plus structuré sur le plan des connaissances historiques ou théoriques en particulier. L'interdisciplinarité et le travail des professeurs en équipe devraient y contribuer.

²⁷ Là encore, les principes de construction des enseignements artistiques doivent pouvoir être transposés pour la construction d'options relevant des autres domaines, au moins partiellement:
« Les six enseignements artistiques proposés se structurent autour de trois composantes, pratique, culturelle, technique et méthodologique, dont les caractéristiques et l'importance quantitative se différencient selon les domaines. La première composante, pratique, serait celle du faire. La deuxième composante, culturelle, celle de "savoirs savants". Elles sont l'une et l'autre essentielles : elles spécifient l'enseignement artistique au lycée. La troisième composante, technique et méthodologique, intervient pour aider à la pleine mise en œuvre des précédentes lorsque le besoin se fait sentir : c'est la composante des savoir-faire. »

Extrait du préambule aux programmes des enseignements artistiques de LEGT
Programmes des lycées. Hors série N°2 30 août 2001, p. 53

L'évaluation de la dominante au baccalauréat pourrait prendre la forme d'une présentation orale d'un dossier constitué par l'élève durant l'année, qui pourrait s'inspirer des dispositifs d'évaluation des Travaux personnels encadrés et/ou relever d'un contrôle en cours de formation et associerait les intervenants extérieurs.

3.1.6 Choisir les « dominantes » qui fassent apparaître des débouchés plus larges qu'aujourd'hui

On peut concevoir cinq dominantes qui indiqueraient clairement que le champ des suites d'études possibles est beaucoup plus large que ce qu'on imagine habituellement.

« Littératures et civilisations »

Il s'agirait là du pôle proprement littéraire et « classique », intégrant l'étude des lettres étrangères. L'objectif n'est pas un apprentissage renforcé d'une langue étrangère (ce qu'une option « mineure », en revanche, peut permettre, dans chacune des séries), mais d'une approche culturelle et littéraire, faisant une large place à la pratique de la traduction ; plus axée sur la civilisation, l'histoire et l'étude des textes que sur la pratique linguistique ; les langues dont il s'agit peuvent être les langues anciennes et la combinaison majeure + mineure doit permettre d'étudier le latin **et** le grec ou de s'initier à une troisième langue vivante.

Cette dominante serait celle de l'ouverture à l'international et notamment à l'Europe, tout comme celle de l'approfondissement de la connaissance de l'antiquité.

« Arts et culture »

La dominante « arts et culture » ferait une large place, domaine par domaine, à une approche historique (histoire des arts), sociale (connaissance des institutions culturelles, impact sur l'environnement social), esthétique (grands courants, grands genres) et analytique (fréquentation et analyse des oeuvres), et à une pratique créative ciblée (dans le domaine choisi). La mineure permettrait d'approfondir un domaine artistique au choix et, sans négliger la part historique et culturelle, accentuerait fortement la part pratique.

Les poursuites d'études et les débouchés ouverts par cette dominante sont nombreux : études liées aux arts et à la culture tant dans le domaine du patrimoine que de la création et de la production, de la diffusion ou de la médiation...), formation aux pratiques induites par l'évolution des technologies numériques (télévision, radio, internet, multimédia, jeux vidéo...)

et la mondialisation des échanges culturels. Les débouchés envisageables sont aussi ceux offerts par la décentralisation: l'aménagement culturel du territoire, l'engagement des collectivités dans l'éducation et la création artistiques, le tourisme culturel, le journalisme culturel, l'édition.

« Communication et maîtrise des langages »

Il ne s'agit pas de développer la maîtrise des techniques de communication, comme dans la série STG, mais de proposer une première approche du monde de la communication dans toutes ses composantes : presse, média, publicité, documentation, internet, en favorisant notamment les rencontres avec des professionnels. On chercherait à favoriser une approche critique des phénomènes contemporains de communication et des pratiques sociales et une mise en perspective historique

La maîtrise de la langue, dans tous ses usages, des formes et des figures du discours serait au cœur des enseignements, qui comporteraient aussi des éléments de sociologie et de psychologie et donneraient un aperçu des théories de la communication.

« Sciences humaines »

Cette dominante comporterait une composante philosophique (fondements de la sociologie, de l'anthropologie, de la psychologie) et une composante mathématique forte (éléments de mathématiques nécessaires aux études démographiques, sociologiques et économiques notamment). Ces deux composantes pourraient faire l'objet d'un contrôle en cours de formation (CCF), ce qui aurait le double avantage de permettre d'évaluer en situation l'usage de certains outils informatiques (les tableurs par exemple) et d'éviter de trop charger le baccalauréat.

L'initiation aux sciences humaines proprement dite pourrait être répartie entre un enseignant d'histoire et de géographie, un enseignant de philosophie et des intervenants extérieurs. Les élèves qui envisagent de poursuivre dans l'enseignement supérieur commercial ou qui visent un IEP seraient invités à choisir cette option ; le programme de mathématiques en tiendrait compte.

« Institutions et droit »

Il s'agirait d'indiquer clairement que des études supérieures dans le domaine du droit et des sciences politiques peuvent être préparées par des études « littéraires ». Une initiation au droit public serait prise en charge en Première par les enseignants d'histoire qui feraient appel en tant que de besoin à des intervenants extérieurs ; les établissements qui le souhaitent

pourraient faire en sorte que les élèves de Terminale se joignent à ceux de la série ES pour suivre l'option « sciences politiques », ce que permet l'organisation pédagogique actuelle de la série ES.

Des dominantes de ce type auraient l'avantage d'inciter les établissements à s'ouvrir à leur environnement et à travailler en lien étroits avec des partenaires locaux, ces partenariats contribuant à définir le profil de chaque lycée : établissement d'enseignement supérieur, institution ou entreprise culturelle, organe de presse, institution internationale ou judiciaire, collectivités territoriales...

Ces propositions ne sont pas très éloignées des indications données par le rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : *«La série L, solidement articulée selon quatre dominantes (langues et civilisation, arts, mathématiques et communication) serait par exemple renforcée par l'introduction, en première, d'une préparation à la philosophie (humanités) et par des enseignements de spécialisation en civilisations étrangères ou antiques, arts, mathématiques et communication ».*

3.1.7 Permettre, à travers des options mineures, ou complémentaires, l'approfondissement ou la spécification de la « dominante »

Elles permettront notamment d'ajouter un temps de pratique et d'exercice, particulièrement nécessaire dans le domaine des langues, des arts et même des lettres, qui souffrent d'un manque de temps pour la pratique écrite et orale et pour parfaire la maîtrise de certains outils (informatiques, par exemple).

Une option mineure de philosophie pourrait être proposée en Terminale ; les notions abordées pourraient être en relation avec la thématique de l'option majeure.

Plus généralement, ces options permettraient aux élèves de développer et de valoriser au baccalauréat une aptitude, un goût ou un talent particulier. Bien que « mineures », ces options pourraient donc être affectées d'un coefficient valorisant. La possibilité, pour chaque élève, de moduler les coefficients des épreuves au baccalauréat, proposée ci-dessus (3.1.3) pour les enseignements généraux ou les options majeures, s'appliquerait aussi, dans cette perspective de valorisation des aptitudes particulières, aux mineures.

Si ce principe était appliqué dans les trois séries, il permettrait à un élève ayant un bon niveau de pratique de valoriser son talent et de récolter les fruits des efforts fournis souvent pendant de longues années, quelle que soit la série choisie au baccalauréat. Ceux qui veulent en

revanche acquérir ou développer une véritable culture artistique ne pourraient le faire que dans le cadre des études générales « littéraires ».

Il doit être possible de renforcer les enseignements communs tout en dotant suffisamment les options majeures et mineures. Des rééquilibrages, pour une même discipline entre les horaires de Première et Terminale sont possibles ; ils seront même nécessaires si on introduit l'enseignement de la philosophie en Première, car cela conduira nécessairement à réduire l'horaire de philosophie en Terminale d'un nombre d'heures égal à l'horaire de Première (l'option mineure envisagée ci-dessus apportant, éventuellement, en Terminale, un complément appréciable pour une partie des élèves).

Si les élèves ne peuvent choisir plus d'une option mineure, l'augmentation du volume des enseignements communs ne créera pas de difficultés insurmontables²⁸, les élèves de l'actuelle série L bénéficiant de l'horaire le moins lourd de toutes les séries. L'exercice se complique si l'on veut garder la possibilité d'offrir deux options mineures (dont une facultative), par exemple pour permettre à tous les élèves qui le souhaitent de commencer une troisième langue vivante tout en conservant une option d'enseignement artistique, de latin ou de grec. On considérera, dans ce cas, que les élèves qui font ce choix acceptent un horaire plus chargé que les autres ; encore faudrait-il que le volume des moyens tant financiers qu'humains le permette, tant au plan de l'établissement qu'au plan académique.

3.2 Les conditions de la réussite

3.2.1 Mettre la classe de seconde en cohérence avec ces principes

Les choix qui seront faits pour les classes de Première et de Terminale ne porteront tous leurs fruits que si l'organisation de la classe de seconde est cohérente avec les principes et avec le mode d'organisation retenus pour ces classes. Pour répondre aux principes développés ci-dessus, puisque l'on a écarté l'hypothèse d'une spécialisation accrue, il convient de ne pas mettre en place en Seconde des options qui constitueraient une pré-orientation et préfigureraient les dominantes. En revanche, puisque la classe de Seconde doit permettre de mûrir le choix entre la voie générale et la voie technologique, qui constitue une véritable « orientation », il importe que les enseignements optionnels aident les élèves à découvrir des domaines susceptibles de concerner des poursuites d'études dans les deux voies et leur

²⁸ Avec 18 heures d'enseignements communs, 5h d'option majeure et 3 h d'option mineure, par exemple, la série L resterait la moins "lourde" pour les élèves et la moins onéreuse. Une légère augmentation de l'horaire des enseignements communs ne se traduirait pas par un surcoût par rapport à la situation actuelle si une carte académique rationnelle des implantations d'options majeures et mineures permettait de constituer des groupes moins squelettiques que ceux que la mission a parfois rencontrés, même dans certains grands lycées de centre ville.

permettent de découvrir les approches pédagogiques spécifiques de la voie technologique (ce que font assez bien les options MPI et ISI mais aussi artistiques aujourd'hui).

Il importe enfin qu'ils contribuent à faire acquérir à tous les élèves de Seconde une culture commune, les aidant à trouver plus facilement des passerelles à la fin de la Première et à découvrir les principaux domaines susceptibles de les intéresser dans la suite de leurs études.

Pour éviter l'ambiguïté de l'expression « enseignements de détermination », il vaudrait mieux les appeler « options de découverte » et pour limiter le risque de préfigurer l'orientation future dès la Seconde, il pourra être utile, si les conditions de fonctionnement de l'établissement le permettent, d'éviter de regrouper dans une même division tous les élèves suivant la même option.

Ces options de découverte de Seconde pourraient, comme les « dominantes » de Première et de Terminale, être définies, au plan réglementaire, plus par un « cahier des charges » que par un programme figé. Le recours à des intervenants ou des conférenciers extérieurs devrait y être également encouragé. Cela se fait déjà avec des universitaires dans certains établissements. Ces options apporteraient une contribution efficace à l'éducation à l'orientation (surtout si elles sont l'occasion d'une information sur la carte académique des formations) et encourageraient les échanges avec les établissements d'enseignement supérieur. Dans chacune d'elles, une intervention, même limitée à quelques heures, d'un enseignant de philosophie, permettrait aux élèves de se faire une idée de cette discipline inconnue, si mystérieuse et parfois inquiétante..

Une organisation souple de ce type aurait, du point de vue de l'établissement, le double avantage de permettre d'inscrire explicitement ces enseignements optionnels de Seconde dans le projet d'établissement et d'offrir des compléments de service aux enseignants éventuellement en sous-service.

Pour clarifier les choix véritablement offerts aux élèves, l'enseignement de LV2 (ou de latin, ou de grec) ne serait plus considéré comme une option en Seconde mais (comme le recommande, du reste, le rapport annexé à *la loi d'orientation et de programme*) intégré aux enseignements communs. Même dans ce cas, il reste possible de proposer aux élèves de choisir deux options de découverte, en principe de 3 heures chacune, ce qui, toutes choses égales par ailleurs se traduirait par un volume horaire global très proche de celui d'aujourd'hui, voire inférieur pour la plupart des élèves²⁹. Conserver deux options (hors LV2 ou latin) laisserait largement ouvert le choix de l'orientation en Première, tout en permettant à

²⁹ Aujourd'hui : 25 heures /élève – dont 2 d'aide individualisée pour les enseignements communs, deux enseignements de détermination de 2 heures³⁰ à 6 heures chacun et une option facultative -2 heures³⁰ ou 3 heures, soit largement plus de trente heures par élève dans la grande majorité des cas.

ceux qui sont déjà déterminés de faire converger leurs efforts. Cela permettrait en particulier à un plus grand nombre d'entre eux de choisir l'option SES qui est pour beaucoup la seule occasion de s'initier à l'économie. Cela permettrait également de conserver une option d'enseignement artistique.

Ces principes d'organisation de la classe de Seconde, qui visent tous à favoriser la maturation du projet personnel de l'élève en privilégiant la découverte et l'élargissement de ses centres d'intérêt, seront précisés dans les pages qui suivent à l'occasion de la présentation des différents scénarios d'évolution possible.

3.2.2 Veillez à ce que la procédure d'orientation des élèves soit en accord avec les principes énoncés

On a vu à quel point les études secondaires « littéraires » étaient victimes d'un malentendu : les élèves et leur famille dans leur majorité, mais aussi beaucoup d'enseignants, considèrent que les études secondaires, même « générales », doivent avoir une finalité professionnelle et, dès lors que l'on cherche les débouchés liés aux études de lettres, bien évidemment, on en trouve fort peu.

Il est donc nécessaire tout d'abord de rappeler aux élèves, aux parents et aux enseignants eux-mêmes que le second cycle général est conçu pour préparer à des études supérieures plus ou moins longues et que leur finalité est de doter les futurs étudiants d'outils intellectuels, de savoirs, de compétences générales susceptibles d'être mobilisées dans un grand nombre de champs disciplinaires. Ces compétences ne sont pas pour autant déconnectées de la réalité sociale ou professionnelle mais leur utilisation à des fins professionnelles n'est pas immédiate.

Compte tenu du souci très légitime des élèves et de leurs familles « d'étudier utile », il importe, dans le même temps, que les conseillers d'orientation, les chefs d'établissement et les enseignants donnent aux élèves des indications explicites et claires sur les champs dans lesquels les connaissances acquises pourront être efficacement mobilisées. A cet égard, on l'a vu, la dénomination des pôles et des dominantes, ce que les élèves connaîtront de leur contenu, de la pédagogie qui y est mise en œuvre, joueront un rôle décisif.

Les documents officiels utilisés dans le processus d'orientation, les brochures de l'ONISEP en particulier, devront donc être revus en conséquence. Les procédures d'orientation en fin de seconde devront prendre en compte rapidement les conséquences de la réaffirmation du caractère général de la série. Les professeurs principaux, les conseillers d'orientation psychologues et les chefs d'établissement devront être sensibilisés et formés en conséquence

pour pouvoir agir efficacement dans le cadre du projet académique défini par le recteur. Des instructions devront être données pour que l'on fasse en sorte que le choix d'une série soit cohérent avec les « points forts » de l'élève. Aujourd'hui, dans bien des cas, sous la pression des familles, on retrouve en S des « littéraires frustrés » qui peinent dans les matières scientifiques et obtiennent leur bac de justesse et sans mention.

Actuellement, c'est la moyenne générale, surdéterminée par la réussite en mathématiques, qui conditionne la décision du conseil de classe. Or, c'est la moyenne des notes obtenues dans les disciplines caractéristiques de l'orientation choisie qui devrait être déterminante pour le passage dans la classe demandée. L'important serait qu'on ne puisse pas passer en L sans un niveau minimum assuré dans les disciplines littéraires et surtout que l'on ne puisse pas passer en S à la faveur d'une moyenne obtenue grâce aux disciplines littéraires.

3.2.3 Elargir et diversifier le champ des études supérieures explicitement ouvertes aux « littéraires », en créant des passerelles

Même si la forte motivation de certains enseignants, la force de persuasion de certains chefs d'établissements et la mobilisation des services de l'orientation peuvent faire évoluer les représentations et infléchir les décisions d'orientation, il est certain que l'évolution sera lente et ne pourra s'amorcer que si les bacheliers littéraires ont effectivement la possibilité de choisir une grande variété d'études supérieures et si des parcours d'excellence autres que les écoles normales supérieures littéraires leur sont accessibles, avec des chances raisonnables de succès. Alors seulement les bons élèves de Seconde pourront envisager sereinement -et sans craindre de compromettre leurs chances d'accéder à une formation supérieure de grande qualité - de choisir un cursus littéraire en Première.

Si l'on veut faire comprendre aux élèves des lycées que les études littéraires permettent de s'engager avec de bonnes chances de succès dans des études supérieures de type très différent, il importe de veiller à ce que l'organisation et le fonctionnement des premiers cycles universitaires et des CPGE ne démentent pas cette affirmation. Les arts, avec l'introduction de trois nouvelles options de 4 heures par semaine : études théâtrales, études cinématographiques, histoire de l'art, ont commencé à aller dans ce sens.

La mise en œuvre des principes généraux présentés ci-dessus devrait faciliter la poursuite d'études plus diversifiées. Encore faut-il que l'évolution des premières années de l'enseignement supérieur la facilitent également. L'évolution générale de premiers cycles universitaires, qui repousse à la fin du cycle la spécialisation constituée, sans aucun doute, un élément favorable.

L'organisation d'enseignements de mise à niveau pendant la première année d'études supérieures, dans certaines disciplines, arts, sciences... pourrait être systématisée pour élargir réellement les possibilités de choix des littéraires. Ainsi, les études d'architecture leur sont encore ouvertes et, dans beaucoup d'écoles, là où des aménagements du début de la formation permettent de pallier les déficits de formation scientifique, leurs chances de succès sont réelles. De même, des remises à niveau dans le domaine scientifique ou technique sont organisées, avec succès, pour les élèves issus des spécialités « arts » et qui préparent un BTS (métiers du son, audio-visuel...).

D'autres formations supérieures, qui ne sont plus aujourd'hui accessibles aux bacheliers L, comme les études médicales, pourraient le redevenir si une réforme profonde du premier cycle permettait le même type d'organisation des enseignements de mise à niveau qui s'imposent ; cette évolution serait facilitée si les enseignements communs et / ou optionnels offerts au lycée permettaient aux « littéraires » de consolider des connaissances scientifiques de base. Ainsi, dans le schéma d'organisation des pôles présenté ci-dessus, la dominante "sciences humaines", déjà pourvue d'une composante "mathématiques" forte, pourrait être complétée, pour des élèves qui ambitionneraient des études dans le champ de la santé, par une option mineure scientifique ciblée, si une telle évolution des études médicales se dessinait.

Enfin le développement de formations supérieures professionnalisantes (de licences professionnelles en particulier et de masters), clairement articulées aux études littéraires, contribuera à rendre plus lisibles encore les parcours ouverts aux bacheliers littéraires.

3.2.4 Augmenter la proportion de bacheliers littéraires accédant à des parcours d'excellence

On sait l'importance que les formations prestigieuses peuvent avoir sur les choix d'orientation ; elles contribuent à valoriser toute une filière ; encore faut-il que celles auxquelles les littéraires peuvent prétendre ne leur paraissent pas inaccessibles.

On a vu ci-dessus qu'aujourd'hui, seuls 10% environ des élèves de CPGE littéraire intègrent une école normale supérieure, un IEP, une école de commerce ou une école de journalisme (et l'on sait qu'une majorité d'entre eux ne sont pas des bacheliers L) alors que 95% des élèves des CPGE scientifiques intègrent une des écoles auxquelles ils se présentent. Même si beaucoup de ceux qui ne parviennent pas à intégrer ces établissements prestigieux poursuivent avec succès des études universitaires, ces chiffres sont connus des lycéens et de leurs familles et sont particulièrement dissuasifs.

Il importe donc d'augmenter la proportion de bacheliers L accédant à ces formations réputées. Et de le faire savoir. On ne peut pas se contenter de mettre en lumière quelques exemples de

réussites individuelles, ou quelques stratégies d'établissements qui doivent plus à l'engagement personnel d'un chef d'établissement qu'à une organisation institutionnelle. Seule une impulsion nationale permettra de consolider les initiatives prises par telles grandes écoles, telles universités ou telles personnalités. Des dispositions réglementaires devront permettre d'augmenter progressivement la part des littéraires dans les parcours d'excellence, comme cela a été fait en 1992 pour les grandes écoles de commerce à l'initiative de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris.

Il doit être possible, en s'inspirant des méthodes qui ont fait le succès des CPGE scientifiques, d'augmenter sensiblement le taux de succès. L'organisation de concours communs, de banques d'épreuves, l'harmonisation des programmes des concours sont les principales pistes actuellement explorées. Il est urgent que les projets à l'étude aboutissent. Là encore, les arts ont été précurseurs en invitant les deux ENS à prendre en compte au concours les nouvelles options (y compris dans l'élaboration de sujets communs à l'écrit de l'admissibilité) et en développant ensuite des cursus adéquats.

A l'instar des IEP, de l'ENS de Cachan et de la plupart des grandes écoles d'ingénieurs, les ENS littéraires auraient la possibilité d'élargir et de diversifier leur recrutement en accueillant des titulaires de licences ou de masters (ce qui leur permettrait d'entrer plus facilement dans la logique LMD). Pour éviter de trop déstabiliser le fragile édifice des khâgnes, elle devraient le faire sans diminuer pour autant le nombre de postes offerts au niveau bac+2 ; il leur faudrait donc augmenter globalement le nombre de postes qui leur est attribué ; le surcoût que cela représenterait pour l'Etat serait faible eu égard au coût global du fonctionnement des CPGE et des ENS.

3.2.5 Piloter fermement le dispositif au plan national et dans les académies, quel que soit le mode d'organisation retenu

Une fois le dispositif ajusté au plan réglementaire, un travail d'animation sera nécessaire : les orientations ministérielles devront être clairement rappelées non seulement aux recteurs et dans les circulaires de rentrée mais, par les dispositifs nationaux d'animation, à l'ensemble des acteurs impliqués dans la mise en œuvre : CSAIO, inspecteurs d'académie DSDEN, chefs d'établissement, enseignants. Les présidents d'université, les directeurs de grandes écoles, devront être mobilisés.

C'est cependant au niveau académique que le pilotage de cette rénovation devra être le plus attentif. Il appartiendra au recteur de développer une stratégie académique sur la base de l'analyse de l'évolution récente de la série L dans son académie et en fonction des perspectives offertes aux bacheliers par les établissements d'enseignement supérieur présents

dans l'académie, des partenariats qui peuvent être établis entre certains de ces établissements et certains lycées.

Une attention particulière devra être portée à la carte des formations, en liaison étroite avec la Région, désormais compétente pour l'élaboration du plan régional des formations (PRDF) et du schéma prévisionnel des formations initiales : s'il est impératif que tout lycée d'enseignement général offre la possibilité de poursuivre des études littéraires, il n'est ni envisageable, ni souhaitable (pour des raisons de coût, de rareté de la ressource humaine et d'efficacité pédagogique) que l'ensemble des « dominantes » soient offertes dans l'ensemble des lycées. Chaque établissement n'offrira qu'un petit nombre « dominantes », complétées par quelques options « mineures », définissant des pôles". Le recteur, en concertation étroite avec la Région, devra veiller à la répartition géographique des dominantes, évitant les doublons et une trop grande dispersion ; les synergies avec les lycées technologiques offrant des spécialités voisines devront être recherchées dans le souci d'offrir une carte rationnelle de l'offre de formation.

En ce qui concerne l'implantation des options « arts », la concertation avec la DRAC s'impose également. Des commissions académiques de suivi des enseignements et activités cinéma (CASEAC), théâtre (CASEAT) et histoire des arts (CASEHA) existent déjà et permettent un pilotage partagé très efficace. La circulaire de janvier 2005 (relance du partenariat avec le ministère de la culture et de la communication) a consolidé ces instances en les étendant à l'ensemble des arts et aux partenaires locaux (conseils régionaux, généraux, représentants de conseils municipaux...). Ces « nouveaux comités de pilotage territoriaux » fonctionnent bien. C'est un exemple de qualité avérée dont il serait sage de s'inspirer.

Le recteur devra s'assurer que l'implantation des dominantes favorise les partenariats et les poursuites d'études (proximité de structures culturelles partenaires pour la dominante « arts », de structures universitaires pour les dominantes qui requièrent l'interventions d'enseignants du supérieur...); l'implication de l'autorité académique dans ces partenariats permettra d'éviter de les faire dépendre de la seule motivation des chefs d'établissement ou de quelques enseignants et leur assurera la pérennité nécessaire en cas de mutation du porteur de projet.

Le principe devrait être que chaque dominante soit représentée au moins une fois dans chaque bassin de formation. Cela suppose une concertation approfondie entre les établissements au sein des bassins.

Les corps d'inspection territoriaux devront être mobilisés pour un suivi attentif des conditions de la mise en place des nouvelles dominantes et un outil d'évaluation de l'impact de cette stratégie académique devra être construit (analyse du devenir des bacheliers dans l'enseignement supérieur par suivi de cohortes, et de l'effet sur l'orientation à la fin de la seconde sur les réorientations en fin de Première).

3.2.6 *Donner toute leur place aux études littéraires dans les projets d'établissement*

Le ou les pôles ainsi définis pour chaque lycée définiront son « profil », facilement identifiable par ses partenaires et par les familles.

Il sera construit en fonction d'un projet stratégique à long terme, autour de la ou des dominantes retenues, où entreront en considération les partenariats possibles (notamment pour la dominante « arts » mais aussi pour les autres dominantes et chaque fois que le concours d'intervenants extérieurs, professionnels ou universitaires, sera souhaité) ; ce « profil » tiendra compte, aussi, de l'existence ou non dans l'établissement de classes préparatoires aux grandes écoles ou de conventions passées avec les départements universitaires ou les écoles supérieures. La présence d'un IEP ou d'une école de journalisme ou de commerce, ou d'une école supérieure d'art dans les environs est évidemment un facteur de développement important, à prendre en compte dans le projet d'établissement, pour le choix de la ou des dominantes et pour la définition des projets interdisciplinaires.

L'exemple donné par certains des établissements visités par la mission mérite d'être médité : Qu'il s'agisse d'établissements de centre-ville portés pas une tradition « littéraire » et bénéficiant de la force d'attraction d'une hypokhâgne ou d'établissements ayant construit de façon volontariste un projet novateur – souvent autour des arts – faisant largement appel au travail d'équipe des enseignants et au partenariat, ces établissements ont fait la démonstration que le déclin des études littéraires, même dans un contexte institutionnel très défavorable, n'était pas inéluctable. A plus forte raison dans une organisation nouvelle, s'appuyant sur des instructions ministérielles et une politique académique explicites et fortes, relayées par les services de l'orientation et les professeurs principaux de Troisième et de Seconde mieux informés, ils ont la possibilité d'être les véritables moteurs du renouveau des études « littéraires » au lycée. Il importe donc que leurs initiatives et leurs résultats – y compris en termes de devenir des élèves après le baccalauréat - soient précisément évalués et largement diffusés.

La limitation du nombre des options mineures devrait contribuer à une meilleure lisibilité des projets d'établissement et favoriser une concentration des moyens et des compétences. La taille moyenne des groupes – qui aujourd'hui, du fait de l'éparpillement des options, notamment facultatives - consomment une part considérable des moyens utilisés par la série L – devrait se rapprocher de celle des groupes des autres séries. Cette rationalisation de la carte des options majeures et mineures, conduite en concertation avec les Régions, permettra de concentrer les efforts d'investissements : achat de matériels et aménagement de locaux spécifiques (laboratoires, ateliers et aussi lieux de pratique et d'exposition pour les arts).

D'une façon générale l'organisation des emplois du temps est un facteur essentiel de la réussite de la mise en œuvre des principes proposés : une souplesse suffisante permet en effet de favoriser la mise en place des projets interdisciplinaires qui en constituent une des caractéristiques principales.

3.2.7 Communiquer

L'ensemble de ces mesures sera de peu d'effet si elles ne sont pas suffisamment connues des élèves, des familles et des enseignants. La communication sera donc une composante essentielle de la rénovation des études littéraires, tant au niveau national qu'au niveau académique et autour du projet d'établissement.

La communication, au plan national, portera notamment sur la définition des dominantes, les poursuites d'études, les partenariats et les parcours d'excellence. Les succès des littéraires, convenablement médiatisés, attireront les meilleurs élèves vers les études de cette nature, ce qui contribuera à nourrir le « cercle vertueux » du succès. Le choix du nom des dominantes et, en fonction de l'organisation retenue, le nom générique de toutes les formations issues de l'actuelle série L (voir ci-dessous), sera déterminant et devra bannir toute ambiguïté.

Au plan académique, les recteurs veilleront à expliciter et largement diffuser les grandes orientations de leur stratégie et à faire connaître la carte des formations, les possibilités offertes dans l'académie en matière d'études supérieures, les partenariats conclus.

Quant aux établissements, c'est la cohérence et la lisibilité de leur projet, le devenir de leurs élèves qui seront les meilleurs avocats des études littéraires.

3.3 Les Scénarios envisageables pour rénover les études littéraires au lycée

Les principes développés ci-dessus peuvent trouver à s'illustrer dans trois grands types d'organisation du second cycle général. La volonté de privilégier la formation générale peut conduire à fusionner les trois séries actuelles en une seule, la différenciation se faisant exclusivement par le jeu des options (premier scénario présenté ci-dessous) ; à l'inverse la conviction forte que, même pour les enseignements généraux, une différenciation s'impose pour tenir compte de la diversité des élèves et des compétences requises par la variété des études supérieures, conduit à maintenir des séries générales différenciées, au nombre de deux (deuxième scénario), ou de trois (troisième scénario).

3.3.1 *Un scénario qui diffère jusqu'à la fin de la classe terminale les choix décisifs en matière d'études supérieures*

Le scénario le plus radical supprime les trois séries : tous les élèves du lycée général se voient proposer le même enseignement. C'est le système qu'ont adopté plusieurs pays européens et qui consiste à retarder jusqu'à l'examen terminal des études secondaires le moment des choix décisifs : puisque l'on est dans la voie « générale », il n'y a pas lieu de distinguer des « séries », la différenciation s'opérant par des options, plus conçues pour permettre aux élèves de développer et de valoriser une aptitude particulière que pour préparer une orientation dans l'enseignement supérieur. Ce scénario présuppose que les compétences générales, transversales, attendues des postulants à l'enseignement supérieur sont identiques quelle que soit la poursuite d'études envisagée.

Les disciplines scientifiques et littéraires sont équilibrées dans le tronc commun, leur coefficient au baccalauréat l'est également. C'est dans ce scénario que la modulation, selon les vœux du candidat, des coefficients des épreuves du baccalauréat pourrait jouer le rôle le plus déterminant : elle permettrait d'opérer la différenciation nécessaire à l'orientation dans l'enseignement supérieur, les épreuves étant, en elles-mêmes, identiques, dans chaque discipline, pour tous les élèves. Si l'on souhaite retrouver un éventail d'options permettant une gamme de choix comparable à l'offre actuelle, c'est une dizaine d'options ou « dominantes » qu'il faut prévoir pour l'enseignement général.

Dans une telle organisation, le principal enjeu de la classe de Seconde devrait être de faciliter et d'éclairer le choix entre la voie générale et la voie technologique. Les options doivent donc être conçues pour atteindre à ce résultat, en permettant aux élèves de découvrir ce qui les distingue, notamment du point de vue des pédagogies mises en œuvre. Les options MPI, ISI et arts actuelles sont une assez bonne illustration de ce qu'il est possible de faire selon ce principe. Aller jusqu'au bout de cette logique conduirait à renoncer aux secondes « spécifiques » qui avancent à la fin de la troisième le choix de la voie technologique, assimilée, de ce point de vue, à la voie professionnelle. Une option de découverte permettant de mieux comprendre en Seconde ce qui distingue la série STG des options de la voie générale qui touchent aux domaines de la communication, de l'économie et des sciences sociales pourrait être construite ; pour le domaine artistique, l'option devrait également pouvoir aider à faire le choix entre les séries technologiques (TMD et arts appliqués) et les options « artistiques » de la voie générale.

Si, théoriquement, ce scénario est envisageable en France, plusieurs raisons risquent de dissuader de le mettre en œuvre et les conditions de sa réussite ne semblent pas pouvoir être facilement réunies. Deux configurations peuvent être envisagées :

- a) Si la part des enseignements communs est prédominante, cette organisation risque de se traduire par des mécanismes de sélection et d'exclusion particulièrement sévères dans l'état actuel des pratiques pédagogiques. On a pu constater, en effet, que dans une organisation peu différenciée la sélection est plus sévère et, appliquant à tous les élèves les mêmes critères, sur le même type d'exercices ou d'épreuves, laisse peu de chances aux personnalités originales de valoriser des compétences ou des aptitudes particulières. L'enseignement des mathématiques et des sciences, en particulier, sera identique pour tous les élèves et le principe d'une approche spécifique, " contextualisée " pour les " littéraires ", évoqué ci-dessus (3.1.3.2) ne pourra plus être appliqué ; les élèves ayant eu des difficultés avec les mathématiques ou les sciences physiques au collège seront exclus de la voie générale. On peut ajouter que le dilemme bien connu du collège unique risque de se retrouver au niveau du lycée : soit les classes sont hétérogènes et les enseignants sont confrontés à de grandes difficultés pédagogiques, soit elles sont plus homogènes et le mécanisme de sélection et de ségrégation s'en trouve accentué et finit par priver une partie importante de la population scolaire de l'accès au niveau supérieur.
- b) Si c'est la partie spécifique, optionnelle, des enseignements qui est la plus importante, le risque de voir chacune des options (dominantes) fonctionner comme une série spécifique est réel et on se rapproche de la logique de spécialisation, dont on a vu ci-dessus les inconvénients : une organisation en « tuyaux d'orgue », cloisonnée et hiérarchisée, où la place des lettres risque, en outre, d'être tout à fait marginale, les options « langues », « arts », mathématiques de l'actuel série L étant dès lors affranchies de toute référence structurante à une formation générale littéraire.

On peut ajouter que ce scénario semble peu compatible avec les orientations qui se sont dégagées du débat national sur l'école et qui ont été transcrites dans la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* et dans son rapport annexé.

3.3.2 *Un scénario qui fusionne les séries ES et L*

Un scénario en apparence moins ambitieux, mais qui, s'il était mis en œuvre, introduirait sans doute une évolution plus radicale, conduirait à fusionner les deux séries ES et L, en conservant toutefois deux groupes d'options assez nettement différenciées, les unes à dominante économique et sociale, les autres à dominante « littéraire ». Il est fondé sur la conviction que les unes et les autres ont pour vocation de préparer, en dehors du champ des sciences dites « dures », à des études supérieures diversifiées et de donner aux futurs citoyens du XXI^e siècle les outils et les repères culturels nécessaires à la compréhension du monde

moderne, de ses langages, de son histoire, de ses valeurs. Un tel scénario est sous-tendu par le postulat que « l'honnête homme » du XXI^e siècle doit maîtriser les fondamentaux de l'économie et des sciences sociales en même temps que les outils de la communication verbale et des points de repère culturels, historiques et philosophiques. Pour les défenseurs de ce scénario, c'est cet ensemble de références qui permettent de se repérer et d'évoluer dans le monde contemporain et qui définit le concept « d'humanités modernes ». La démarche scientifique, en revanche, paraît faire appel à des aptitudes et des compétences suffisamment différentes pour justifier une série distincte.

Les enseignements communs, dans un tel scénario, font une large place, en même temps qu'à la maîtrise de l'expression écrite et orale, à l'histoire, aux sciences sociales et à la philosophie. Les enseignements optionnels, quant à eux, peuvent être structurés en six dominantes : à celles évoquées ci-dessus pour les « littéraires » s'ajoute une dominante « économie » ; quatre des cinq proposées ci-dessus pour les « littéraires » se retrouvent, telles qu'elles ont été décrites, dans cette nouvelle série ("littératures et civilisations", "arts et culture", "communication et maîtrise des langages", "institutions et droit" ; la dominante "sciences humaines" en revanche, peut, dans un tel schéma, devenir "sciences humaines et sociales".

Comme dans le scénario précédent, le poids respectif des enseignements communs et des enseignements optionnels est déterminant : si la part de l'optionnel est importante, la nouveauté de ce mode d'organisation sera très atténuée, chaque « dominante » imposant sa logique ; toutefois, les réorientations à la fin de la première seront facilitées et l'attractivité des études littéraires devrait s'en trouver renforcée. Si la part des enseignements optionnels est faible, en revanche, la modification sera plus profonde.

En ce qui concerne l'organisation de la classe de Seconde, il demeure nécessaire que les options de découverte facilitent le choix entre la voie technologique et la voie générale ; on attend d'elles également qu'elles aident à choisir entre la série scientifique et la série résultant de la fusion de L et de ES ; une bonne façon d'y parvenir serait de faire entrer l'enseignement de SES dans le tronc commun des enseignements obligatoires, ce qui conduirait sans doute à réduire globalement le volume horaire des enseignements optionnels.

La nouvelle série pourrait aisément développer et faire connaître des parcours d'excellence susceptibles d'attirer les meilleurs élèves issus du collège. Selon toute vraisemblance les classes préparatoires de type hypokhâgne B/L seraient appelées à se développer rapidement, surtout si l'organisation de concours communs ou de banques d'épreuves permet d'augmenter les chances d'accéder à une formation prestigieuse.

Cette hypothèse, pour séduisante qu'elle soit, soulève cependant quelques objections majeures : outre le fait qu'elle n'est pas, elle non plus, conforme aux orientations de la loi, on peut craindre que, mis en œuvre sans précaution, ce scénario aboutisse à une absorption des

« humanités » par les sciences sociales ou, à l'inverse, à une dilution des spécificités de l'actuelle série ES. La référence aux « humanités modernes » risque, en outre, de ne pas convaincre les défenseurs les plus déterminés des études littéraires, pour qui les sciences économiques et sociales, comme les sciences politiques ou juridiques, relèvent, dans une série générale, d'un apprentissage optionnel et peuvent très bien, avant le bac, si elles ne sont pas abordées en option, l'être dans le cadre des disciplines fondamentales : histoire-géographie et philosophie, en particulier.

Si ce scénario était retenu, une des difficultés serait de trouver, pour la nouvelle série, un nom qui ne donne pas l'impression aux enseignants qu'une discipline a été absorbée par les autres : « lettres, économie et sciences sociales (LES) » serait, à cet égard, sans doute plus « neutre » que « lettres et sciences humaines » à moins que « sciences humaines », dénomination qui aurait le mérite de la simplicité, ne paraisse suffisant.

3.3.3 *Un scénario qui s'inscrit dans le cadre des séries actuelles*

La volonté de prendre pleinement en compte l'hétérogénéité des cohortes d'élèves qui quittent le collège, la variété des aptitudes qu'ils manifestent et la diversité de leurs aspirations et de leurs centres d'intérêt, la volonté de faire accéder le plus grand nombre d'entre eux à des études supérieures réussies conduit à souhaiter maintenir trois séries diversifiées. C'est ce que fait le dernier scénario. Il maintient trois séries distinctes dans la voie générale, chacune d'elles offrant des enseignements communs à tous ses élèves et des enseignements optionnels qui préfigurent des champs d'études supérieures possibles.

La nouvelle série « littéraire », rénovée en profondeur dans le respect des principes énoncés ci-dessus voit, dans ce scénario, sa dimension de formation générale fortement réaffirmée ; les enseignements communs sont diversifiés et rééquilibrés, tout en se distinguant sensiblement de ceux dispensés dans les deux autres séries, tant dans leur finalité que dans la pédagogie mise en œuvre. Les aptitudes intellectuelles utiles aux études littéraires – capacité à problématiser, à mettre en perspective historique et culturelle, à transposer et à traduire, ainsi que la sensibilité sont cultivées et valorisées.

Ce n'est que dans le cas de ce scénario qu'un enseignement des mathématiques et des disciplines scientifiques adapté aux élèves « littéraires » et tirant pleinement parti des réflexions pédagogiques conduites ces dernières années, peut être mis en place, tant pour les enseignements communs que pour telle ou telle dominante. Il ne s'agit pas de proposer aux « littéraires », une version « simplifiée » de l'enseignement dispensé aux scientifiques, mais bien d'une autre approche. Dans les deux autres scénarios, les élèves sont confrontés à un enseignement des mathématiques et des sciences conçu en prévision d'études supérieures

scientifiques ou économiques, ce qui est fortement discriminant pour les élèves qui se destinent à d'autres études.

Les programmes des enseignements scientifiques qui seront dispensés aux littéraires, tout comme la pédagogie mise en œuvre, devront être suffisamment différents de ceux des classes scientifiques pour permettre aux élèves qui ont connu au collège des difficultés avec ces disciplines de reprendre pied et même, peut-être, d'y prendre goût. Un cursus d'éducation et de formation à dominante littéraire peut, dans le cas d'un vrai rééquilibrage des enseignements, rester caractérisé par une approche des savoirs scientifiques qui ne soit pas « technique », comme celle que prévoient les nouveaux programmes qui vont entrer en vigueur l'année prochaine (cf. deuxième partie).

Mais différenciation des séries ne veut pas dire cloisonnement. Dès lors que l'on considère que les « dominantes » sont avant tout une première approche d'un champ d'études supérieures possibles et que ce champ se trouve être accessible à plusieurs types de bacheliers, il doit être envisageable, dans certains établissements, de regrouper, pour les enseignements d'une dominante, les élèves relevant de séries distinctes : ainsi, une dominante « sciences humaines » ou « sciences politiques » pourrait fort bien regrouper des élèves de L et de ES. Les programmes le permettraient déjà pour l'option sciences politiques de ES en Terminale. Outre l'intérêt évident d'une telle organisation du point de vue de la gestion des moyens, son intérêt pédagogique n'est pas négligeable non plus ; il aurait enfin l'avantage de permettre aux élèves littéraires de prendre conscience de leurs atouts et d'illustrer concrètement le discours sur l'ouverture des débouchés des littéraires. La principale difficulté de mise en œuvre réside, on en convient, dans la confection des emplois du temps, mais l'exercice sera, par ailleurs, facilité, par un moindre foisonnement des options « mineures ».

C'est dans le cadre de ce scénario que l'organisation de la classe de Seconde est sans doute la plus complexe, si l'on veut éviter que les options ne deviennent des outils de prédétermination de l'orientation, ou de sélection. Comme dans les scénarios précédents, elles doivent faciliter le choix entre la voie technologique et la voie générale ; elles doivent en outre préparer le choix de la série générale et, dans toute la mesure du possible, de la dominante. C'est beaucoup leur demander. Ces objectifs multiples ne peuvent être atteints que si les enseignements de détermination de Seconde ne sont en aucun cas conçus comme des spécialisations anticipées mais au contraire comme le croisement de plusieurs champs disciplinaires et l'occasion, pour l'élève, de découvrir une variété de processus intellectuels et de méthodes d'acquisition du savoir et de construction des compétences.³⁰

³⁰ A titre d'exemple, un parcours du type " connaissance de l'Europe ", que chaque établissement pourrait décliner en mettant l'accent soit sur l'histoire, soit sur les langues, les institutions, les arts ou les techniques en fonction de son profil, des spécialités qui y sont enseignées et – ce qui est très important – de la disponibilité de ses enseignants.

On s'efforcera donc de créer des parcours « transversaux », mobilisant des disciplines différentes sur la base d'un projet commun construit autour de l'idée de découverte et de promotion de certains champs du savoir. Les enseignements de détermination actuels devront être repensés pour s'inscrire dans cette finalité ou, si cela s'avère impossible ou trop complexe, supprimés.

Chacun de ces enseignements pourrait intéresser des élèves se destinant aussi bien à une série technologique qu'à une série générale: les deux premières options concernent plutôt la série STG et la série « littéraire »; la troisième, STI et S. La dernière, « connaissance de l'Europe », susceptible d'intéresser tous les élèves de Seconde est aussi de nature à attirer les plus motivés par ce sujet vers la série « littéraire » qui, à l'avenir, devait préparer aussi bien aux études de sciences politiques, de droit, de communication qu'à celles de lettres, de langues, de philosophie et d'histoire.

La dénomination de cette nouvelle série sera un exercice particulièrement difficile ; on a vu que le qualificatif de « littéraire » ne recouvrait pas la totalité, loin de là, des domaines couverts par la série L et pouvait, en outre, ne pas être très motivant - voire être franchement dissuasif – pour des élèves de seconde. « *Lettres et sciences humaines (LSH)* » serait sans doute plus porteur.

Ce troisième scénario, dominé par le souci de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves qui sortent désormais du collège, peut être mis en œuvre sans bouleversement de l'ensemble du second cycle général, même s'il paraît éminemment souhaitable que les séries ES et S connaissent une évolution inspirée des mêmes principes.

Il s'inscrit dans le cadre fixé par la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*.

CONCLUSION

Le facteur déterminant du déclin de la série L a été, nous l'avons bien noté, la substitution progressive d'une logique de hiérarchisation des séries, privilégiant à l'excès la série scientifique, à une offre plurielle de formation générale, fondée sur une différenciation des aptitudes et conduisant de bons et de moins bons élèves à des études supérieures distinctes.

Ce phénomène, expression d'une nouvelle hiérarchie des valeurs qui a privilégié les domaines scientifiques et techniques, a été accentué par une évolution divergente des séries S et L, la première s'affirmant comme vraie série générale, ouvrant de très larges débouchés, y compris dans le domaine des sciences humaines, du droit et des sciences politiques, la seconde

semblant se spécialiser, sans s'en donner vraiment les moyens, sur un champ dit « littéraire » mais difficile, en fait, à identifier. Dans le même temps, l'émergence et le développement de la série « économique et sociale » créait une concurrence directe à la série littéraire, la ES s'affichant d'emblée comme représentante des valeurs des « humanités modernes » et préparant largement, au delà des études d'économie, à celles de droit, de sciences humaines et aux métiers du secteur des services.

Ces deux phénomènes, combinés, ont conduit en une quinzaine d'années la série L à n'accueillir plus que les moins bons élèves de la voie générale – à l'exception de quelques établissements qui ont su maintenir pour leur série littéraire, une recrutement d'élèves motivés. Il s'agit soit de lycées de création relativement récente, mobilisés autour d'un projet d'établissement volontariste centré, le plus souvent, sur un domaine artistique, soit d'établissements de centre-ville réputés, portés par une tradition et une image de lycée « classique » – en général anciens lycées de jeunes filles du chef-lieu de département – et pourvus de classes préparatoires littéraires.

Le bilan des mesures prises pour tenter de freiner cette évolution a montré que, faute d'une approche systémique elles ont en général produit l'effet inverse de celui escompté: le rééquilibrage des flux d'élèves entre les trois séries, puisque tel était l'objectif poursuivi, ne peut, en effet, être significatif que si l'on prend en considération les trois séries et si on les traite de façon cohérente et équitable. Or, la série S demeure la seule série vraiment générale, absorbant les élèves de bon niveau ; la série ES emprunte aux séries technologiques les recettes de leur succès tout en ayant l'avantage de proposer un enseignement équilibré; hésitant entre ces deux logiques, ni pleinement généraliste ni vraiment spécialisée, la série littéraire est menacée d'une extinction rapide. Si l'on se contente de mesures ponctuelles (renforcement ou diminution d'un horaire ou d'un coefficient, actions ciblées sur des disciplines ou des options, etc.) plus personne n'y pourra rien : les élèves continueront à la désertir et bientôt ne resteront que des élèves motivés par des options très spécialisées, à caractère presque professionnel, dont la série L aura le monopole – dans le domaine des arts principalement.

Dans l'état actuel des choses, tenter de spécialiser les trois séries de l'enseignement désigné aujourd'hui comme « général » équivaldrait sans doute à faire disparaître la voie générale ou à la fondre avec la voie technologique – une hiérarchisation sans doute encore plus forte s'établissant entre les différentes spécialités, sur la base d'une sélection par les matières scientifiques.

C'est donc un retour vers une vraie logique de formation générale que préconise la mission pour la voie du second cycle long qui porte, précisément, le nom de « lycée d'enseignement général ». Il n'est pas inutile de rappeler que sa vocation est de préparer à des études

supérieures longues. La formation de base qui y est dispensée, doit être conçue en conséquence et rendre accessible à tous ses élèves de larges débouchés : elle doit développer des compétences de base et des connaissances transversales, fondamentales, transposables à des domaines variés afin de pouvoir être réinvesties dans des études supérieures.

Cette ambition de privilégier une formation « généraliste » n'empêche pas une première familiarisation avec un domaine d'application professionnel futur pour ces compétences et connaissances générales. D'abord parce que, pour générales qu'elles soient, ces connaissances et compétences ne sont pas nécessairement abstraites: elles ne prennent leur sens et ne peuvent être acquises ou développées que dans un contexte déterminé. La seconde c'est qu'il faut aujourd'hui répondre à une attente sociale qui n'est plus celle d'il y a un demi-siècle : le souci légitime des élèves et de leur famille de choisir des études donnant le maximum de chances de trouver un emploi conduit à donner l'indication explicite et claire d'un champ professionnel où les compétences générales et les connaissances transversales acquises trouveront à s'appliquer.

La difficulté est donc de « contextualiser » la formation pour préparer les choix professionnels sans pour autant la professionnaliser. Ce qui permet à la formation de conserver alors son caractère « général », c'est que les acquis sont transposables à d'autres domaines, qu'ils peuvent être mis en perspective pour entrer dans un champ plus vaste de problématisation.

C'est à cet objectif de contextualisation que doivent répondre les enseignements optionnels. La mission propose de les restructurer autour d'un nombre limité de pôles, centrés sur une dominante complétée par des options mineures et faisant directement écho aux grands domaines d'études supérieures auxquels les littéraires peuvent prétendre.

La question qui s'est posée, à ce stade, est de savoir s'il fallait continuer à distinguer au sein du cycle long général trois séries? Les arguments avancés pour justifier le retour à une formation « généraliste » ne plaident-ils pas en faveur d'une voie unique, différenciée exclusivement par les options? Ou, à tout le moins, ne faudrait-il pas regrouper les enseignements en deux séries, l'une consacrée aux sciences « dures » et l'autre aux sciences humaines, aux lettres et à l'économie ? Faut-il vraiment maintenir une série spécifique, identifiée par son rapport aux lettres, aux arts, aux sciences humaines, pour une partie des élèves de la voie générale?

Deux arguments plaident en faveur du maintien de séries diversifiées :

- Les compétences et connaissances qui constituent le socle nécessaire à des études supérieures longues, pour être « générales » n'en sont pas moins diverses. Sans nécessairement aller jusqu'à opposer « l'esprit de géométrie » à « l'esprit de finesse »,

on peut admettre que les outils intellectuels et méthodologiques utilisés pour préparer aux études scientifiques, qui font une large place à la méthode expérimentale, sont sensiblement différents de ceux que cultivent les sciences humaines, les arts, la philosophie ou la littérature, dont la rigueur n'est certes pas exclue, mais qui privilégient d'autres approches du réel, la prise de distance critique et la problématisation. Ces approches, qui correspondent à des profils différents, doivent être maintenues si l'on veut répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité.

- Par ailleurs, il faut garder à l'esprit qu'un cursus indifférencié exclut davantage qu'une somme de parcours distincts. La confrontation à des normes communes et à des exercices identiques (où les disciplines scientifiques joueraient nécessairement un rôle discriminant) d'élèves d'origines et d'aptitudes variées, dont les projets peuvent être sensiblement différents, conduit à écarter de la progression commune un plus grand nombre d'élèves qu'un dispositif diversifié, qui permet de valoriser les talents des uns et des autres. Dans un dispositif « à voie unique », les élèves ayant, à la fois, des aptitudes et de bons résultats dans l'ordre scientifique et dans l'ordre « littéraire » seraient sans aucun doute promis à un très bel avenir, mais ils risquent fort de ne constituer qu'une élite très restreinte. Seul un dispositif comportant plusieurs séries distinctes permet de concevoir et de dispenser un enseignement des mathématiques et des disciplines scientifiques eux-mêmes diversifié en fonction de dominantes choisies. On offre ainsi aux « littéraires » la possibilité de redécouvrir le savoir scientifique sous un jour nouveau, dans des contextes qui leur conviennent mieux et qui donnent du sens aux apprentissages, et de disposer des outils intellectuels et des références culturelles désormais indispensables à la poursuite d'études supérieures dans presque tous les domaines.

L'ambition du lycée du XXI^e siècle, de conduire à des études supérieures réussies le plus grand nombre des élèves issus du collège hétérogène que nous connaissons aujourd'hui, se trouve mieux servie si l'on conserve le cadre de séries différenciées pour mettre en œuvre les principes de refondation et les préconisations de la mission, résumées ci-dessous. Elle peut en outre bénéficier des importantes réflexions pédagogiques menées depuis six ans à l'intérieur des différentes disciplines, qui permettent aujourd'hui de mieux faire apparaître les spécificités et les finalités d'une formation littéraire.

Résumé des propositions

I- Les principes

- réaffirmer le caractère **général** de l'ensemble des études secondaires conduisant à des études supérieures longues
 - en rééquilibrant le poids des différentes disciplines dans les enseignements communs proposés à tous les élèves, notamment ceux de la série « littéraire »,
 - en redonnant notamment aux mathématiques et aux sciences une place qu'elles ont perdue dans l'actuelle série L, sous réserve d'adapter leurs programmes et la pédagogie qu'elles mettent en œuvre aux objectifs et aux besoins des élèves ayant fait le choix de cette formation ;
- **compléter les enseignements communs de la série par des enseignements optionnels**
 - structurés autour **d'options «majeures »**
 - permettant, y compris par leur dénomination, d'identifier des débouchés porteurs et attractifs : «communication et maîtrise des langages», «arts et cultures», «littératures et civilisations», «sciences humaines», «institutions et droit»,
 - favorisant le travail interdisciplinaire des enseignants et l'initiation à la conduite de projet;
 - approfondies ou spécifiées par des **options « mineures »** permettant notamment d'ajouter un temps de pratique et de valoriser des aptitudes particulières des élèves.

II - Les conditions de réussite

- **repenser l'organisation des enseignements optionnels en Seconde** pour restaurer leur caractère d'enseignements de détermination, permettant aux élèves de découvrir les voies possibles d'approfondissement en Première et en Terminale et de mieux faire le choix de leur orientation,
- **favoriser l'accès des bacheliers de la nouvelle série à des études supérieures porteuses d'emploi** qui leur sont aujourd'hui trop rarement ouvertes ainsi qu'à des parcours d'excellence encore trop malthusiens – et faire largement connaître ces possibilités nouvelles,

- **piloter fermement la mise en place de la nouvelle** organisation en demandant aux recteurs de veiller particulièrement à la cohérence de la carte académique des options et à la sensibilisation de tous les acteurs de l'orientation.
- **communiquer largement** sur les finalités, les enjeux et la cohérence du dispositif qui sera mis en place.



Catherine BECCHETTI-BIZOT

Inspecteur général de l'éducation nationale



Philippe FORSTMANN

*Inspecteur général de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Liste des personnes rencontrées	p. 103
Annexe 2	Liste des EPLE visités et des académies ayant fourni des informations	p. 105
Annexe 3	Comparaison des grilles horaires	p. 106
Annexe 4	Principales sources	p. 114

Liste des personnes rencontrées

Ministère de l'éducation nationale

Cabinet du ministre

Monsieur NEMBRINI
Conseiller technique

Monsieur Christian FORESTIER
Ancien président du Haut Comité pour l'évaluation de l'école
Membre du Haut conseil de l'éducation
Président du CEREQ

Monsieur Alain BOISSINOT
Recteur de l'Académie de Versailles

Direction générale de l'enseignement scolaire

Monsieur Jean-Luc BENEFIGE
Sous-directeur
Sous-direction des écoles, des collèges et des lycées généraux et technologiques

Monsieur Jean-François BERNADAC-DUFFAU
Chef du bureau des Lycées

Monsieur HASSAN
Bureau des Lycées

Direction générale de l'enseignement supérieur

Monsieur Jean-Marc MONTEIL
Directeur général

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Madame Chantal BRUTEL
Chef du bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Monsieur J-P CAILLE
Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire
Monsieur Alain LOPES
Bureau des études statistiques sur le personnel
Madame TOMASINI
Bureau des études statistiques sur l'enseignement supérieur

Monsieur Guy CHERQUI
Doyen des IA-IPR de l'académie de Grenoble
et le collège des IA-IPR de l'académie de Grenoble

CEREQ

Monsieur Alberto LOPEZ
Chef du département des entrées dans la vie active

**Ecole Normale Supérieure
Lettres Sciences humaines**

M. Olivier FARON
Directeur

Mme Christine de BUZON
Directrice adjointe, chargée de études

Ecole Nationale d'Administration

Monsieur Renaud DORANDEU
Directeur des études

Université Paris IV

Monsieur MOLINIE,
Ancien Président de l'université Paris IV

CELSA

(Ecole des hautes études en sciences de l'information et de la communication,
Université Paris IV)

Mme Véronique RICHARD
Directrice

CLEMI

Mme France RENUCCI
Directrice

**Liste des lycées visités
et des académies ayant fourni des informations**

Liste des Lycées visités

Académie de Reims

Lycée Georges Clémenceau (Reims)
Lycée Jean Jaurès (Reims)

Académie de Dijon

Lycée Charles de Gaulle (Dijon)
Lycée Alain Colas (Nevers)
Lycée Henri Parriat de Montceau-les-Mines

Académie de Lille

Lycée de Grande Synthe
Lycée Paul Claudel (Laon)

Académie de Nice

Lycée Massena (Nice)

**Liste des académies
ayant fourni à la mission des éléments d'information**

Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Caen, Dijon, Grenoble, Guadeloupe,
Lille, Martinique, Nantes, Reims, Rennes.

Comparaison des grilles horaires

(Source : DGESCO, Juin 2006)

Classe de Seconde :	p. 107
Classe de Première ES :	p. 108
Classe de Terminale ES :	p. 109
Classe de Première S :	p. 110
Classe de Terminale S :	p. 111
Classe de Première L :	p. 112
Classe de Terminale L :	p. 113

COMPARAISON DES GRILLES HORAIRES - CLASSE DE SECONDE

Arrêté 1992		Arrêté mars 1999		Horaires actuels : arrêtés des 19 juin 2000 et 27 juin 2001	
Matières	horaire élève	Matières	horaire élève	Matières	horaire élève
enseignements communs		Enseignements communs		Enseignements communs	
Français	4+(0,75 Mod)	Français	3,5 + (0,5 Mod)	Français	4 + (0,5 Mod)
Histoire-Géographie	3+(0,75 Mod)	Histoire-géographie	3 + (0,5 Mod)	Histoire-Géographie	3 + (0,5 Mod)
EPS	2h	Langue vivante 1	2 + (1 Mod)	Langue vivante 1	2 + (1 Mod)
LV1	2,5+(0,75 Mod)	Mathématiques	2 + (1,5 Mod)	Mathématiques	3 + (1 Mod)
Maths	2,5+(1)+(0,75 Mod)	Physique-chimie	2 + (1,5)	Physique-chimie	2 + (1,5)
Physique-Chimie	2+(1,5)	Sciences de la vie et de la Terre	0,5 + (1,5)	Sciences de la vie et de la Terre	0,5 + (1,5)
SVT ou	0,5+(1,5)	Education physique et sportive	2	Education physique et sportive	2
TSA	0+(3)	Education civique, juridique et sociale	(0,5)	Education civique, juridique et sociale	(0,5)
2 options obligatoires au choix		2 enseignements de détermination au choix		2 enseignements de détermination au choix parmi	
SVT	0,5+(1,5)	Langue vivante 2	2 + (0,5)	Langue vivante 2	2 + (0,5)
LV2	3	Langue vivante 3	2 + (0,5)	Langue vivante 3	2 + (0,5)
LV3	3	Latin	3	Latin	3
Sciences économiques et sociales	3	Grec	3	Grec	3
STT	2+(1)	Arts	3	Arts	3
Latin	3	Sciences économiques et sociales	2 + (0,5)	Sciences économiques et sociales	2 + (0,5)
Grec ancien	3	Informatique de gestion et de communication	1 + (2)	Informatique de gestion et de communication	1 + (2)
Arts	3	Informatique et électronique en sc. physiques	0 + (3)	Mesures physiques et informatique	0 + (3)
Informatiq. et électron. en sc. phys.	0+(3)	Systèmes automatisés	0 + (3)	Initiation aux sciences de l'ingénieur	0 + (3)
Productique	0+(4)	Productique	0 + (3)	Informatique et systèmes de production	0 + (3)
Sc. et techniques biolog. et param.	1+(3)	Physique et chimie de laboratoire	0 + (3)	Physique et chimie de laboratoire	0 + (3)
Sc. et techniques médico sociales	0+(4)	Biologie de laboratoire et paramédicale	0 + (3)	Biologie de laboratoire et paramédicale	0 + (3)
Techniques des sciences physiques	0+(4)	Sciences médico-sociales	0 + (3)	Sciences médico-sociales	0 + (3)
TSA	0+(3)	EPS	4 + (1)	Education physique et sportive	4 + (1)
Création-design	0+(5)	Création-design	0 + (5)	Création-design	0 + (5)
Culture-design	0+(3)	Culture-design	0 + (3)	Culture-design	0 + (3)
EPS	2	Aide individualisée	2	Aide individualisée	2
une option facultative au choix		Mise à niveau informatique	18 h annuelles	Mise à niveau informatique	18 h annuelles
LV2, LV3, latin, grec ancien, arts, EPS,	3	Heures de vie de classe	10 h annuelles	Heures de vie de classe	10 h annuelles
informatique (25 h annuelles)	10+(15)	Atelier d'expression artistique	72 h annuelles	Atelier artistique	72 h annuelles
		Option facultative, 1 au choix		Option facultative, 1 au choix	
		Langue vivante 2	2 + (0,5)	Langue vivante 2	2 + (0,5)
		Langue vivante 3	2 + (0,5)	Langue vivante 3	2 + (0,5)
		Latin	3	Latin	3
		Grec	3	Grec	3
		Education physique et sportive	3	Education physique et sportive	3
		Arts	3	Arts	3

COMPARAISON DES GRILLES HORAIRES DE LA SERIE ECONOMIQUE ET SOCIALE : CLASSE DE PREMIERE

Arrêté 1993		Arrêté mars 1999		Horaires actuels : arrêtés des 19 juin 2000 et 27 juin 2001	
Matières	horaire élève	Matières	Horaire élève	Matières	horaire de l'élève
enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires	
Sciences économiques et sociales	5	Sciences économiques et sociales	4 + (0,5)	Sciences économique et sociales	4 + (1)
Histoire-Géographie	4	Histoire-géographie	4	Histoire-géographie	4
Français	4	Français	4	Français	4
maths appliquées	3	Mathématiques	2,5 + (0,5)	Mathématiques	2,5 + (0,5)
LV1	3	LV1	1,5 + (1)	Langue vivante 1	1,5 + (1)
LV2 ou Langue ancienne	3	LV2	1 + (1)	Langue vivante 2	1 + (1)
EPS	2	Enseignement scientifique	1 + (0,5)	Enseignement scientifique	1 + (0,5)
modules (1h en SES et 1h au choix de l'établissement)	(2)	EPS	2	Education physique et sportive *	2
		Education civique, juridique et sociale	(0,5)	Education civique, juridique et sociale	(0,5)
1 option obligatoire au choix		1 enseignement obligatoire au choix		1 enseignement obligatoire au choix	
Mathématiques appliquées	2	Mathématiques	2	Mathématiques	2
Sciences économiques et sociales	2	Sciences économiques et sociales	2	Sciences économiques et sociales	2
Langue renforcée		Langue vivante 1	2	Langue vivante 1 (complément)	2
Enseignement scientifique	2	Langue vivante 2	2	Langue vivante 2 (complément)	3
LV2	2,5+(1,5)	Travaux personnels encadrés	10 h annuelles	Travaux Personnels Encadrés	10 h annuelles
LV3	3	Heures de vie de classe	72 h annuelles	Heures de vie de classe	72 h annuelles
Latin	3	Atelier d'expression artistique		Atelier artistique	
Grec ancien	3	1 option facultative au choix		Options facultatives : 2 au plus	
Arts	3	Latin	3	Latin	3
Informatique	1+(1)	Grec	3	Grec	3
EPS	3	Langue vivante 3	3	Langue vivante 3	3
		Education physique et sportive	3	Education physique et sportive	3
		Arts	3	Arts	3

COMPARAISON DES GRILLES HORAIRES DE LA SERIE ECONOMIQUE ET SOCIALE : CLASSE TERMINALE

Arrêté 1993		Arrêté mars 1999		Horaires actuels : arrêtés des 19 juin 2000, 27 juin 2001, 9 décembre 2004	
Matières	horaire élève	matières	horaire élève	Matières	horaire de l'élève
Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires	
Sciences économiques et sociales	4+(1)	Sciences économiques et sociales	5 + (0,5)	Sciences économiques et sociales	5 + (1)
Histoire-Géographie	4	Histoire-Géographie	4	Histoire-Géographie	4
Philosophie	4	Philosophie	4	Philosophie	4
Maths appliquées	4	Mathématiques	4	Mathématiques	4
LV1	3	Langue Vivante 1	1 +(1)	Langue Vivante 1	1 +(1)
LV2 ou langue ancienne	3	Langue Vivante 2	1 +(1)	Langue Vivante 2	1 +(1)
EPS	2	Education Physique et Sportive	2	Education Physique et Sportive	2
		Education civique, juridique et sociale	(0,5)	Education civique, juridique et sociale	(0,5)
1 enseignement de spécialité au choix		1 enseignement de spécialité au choix		1 enseignement de spécialité au choix	
Sciences économiques et sociales	2	Mathématiques	2	Mathématiques	2
Maths appliquées	2	Sciences économiques et sociales	2	Sciences économiques et sociales	2
LV étrangère renforcée	2	Langue vivante 1	2	Langue vivante 1 (complément)	2
		Langue vivante 2	2	Langue vivante 2 (complément)	3
Un ou plusieurs enseignements facultatifs au choix		Travaux Personnels Encadrés		Heures de vie de classe	10 h annuelles
Lettres	2	Heure de vie de classe	10 h annuelles	Atelier d'expression artistique	72 h annuelles
Enseignement scientifique	1+(1)	Atelier d'expression artistique	72 h annuelles	Options facultatives : 2 au plus	
LV2	3	1 option facultative au choix		Latin	3
LV3	3	Latin	3	Grec	3
Latin	3	Grec ancien	3	Langue vivante 3	3
Grec ancien	3	Langue vivante 3	3	Education physique et sportive	3
Arts	3	Education physique et sportive	3	Arts	3
EPS	3	Arts	3		
Informatique	1+(1)				

COMPARAISON DES GRILLES HORAIRES DE LA SERIE SCIENTIFIQUE : CLASSE DE PREMIERE

Arrêté 1993		Arrêté mars 1999		Horaires actuels : arrêtés des 19 juin 2000 et 27 juin 2001	
Matières	horaire élève	Matières	horaire élève	Matières	horaire de l'élève
Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires	
Mathématiques	5	Mathématiques	4 + (1)	Mathématiques	4 + (1)
Physique-chimie	2,5+(1,5)	Physique-chimie	2,5 + (2)	Physique-chimie	2,5 + (2)
SVT ou technologie industrielle	1,5+(1,5)	SVT ou Sciences de l'ingénieur	2 + (2)	Sciences de la vie et de la Terre ou (Sciences de l'ingénieur	2 + (2)
Français	2 + (6)	Français	2 + (6)	Français	2 + (6)
LV1	4	Français	4	Français	4
Histoire-géographie	3	Histoire-géographie	2,5	Histoire-géographie	2,5
EPS	3	Langue vivante 1	1 + (1)	Langue vivante 1	1 + (1)
Modules	2	Langue vivante 2	1+(1)	Langue vivante 2	1 + (1)
(1h de maths et 1h au choix de l'établissement)	(2)	EPS	2	Education physique et sportive	2
options dont une obligatoire		Education civique, juridique et sociale	(0,5)	Education civique, juridique et sociale	(0,5)
Sciences expérimentales	0+(3)	Travaux personnels encadrés	10 h annuelles	Travaux Personnels Encadrés	10 h annuelles
Technologie industrielle	0+(3)	Heure de vie de classe	72 h annuelles	Heures de vie de classe	72 h annuelles
LV2	3	Ateliers d'expression artistique		Atelier d'expression artistique	
LV3	3	1 option facultative au choix		Options facultatives : 2 au plus	
Latin	3	Latin	3	Latin	3
Grec	3	Grec	3	Grec	3
Arts	3	Langue vivante 3	3	Langue vivante 3	3
EPS	3	Education physique et sportive	3	Education physique et sportive	3
Informatique	3	Arts	3	Arts	3
nombre d'options facultatives non limité à choisir dans liste ci-dessus	1+(1)				

COMPARAISON DES GRILLES HORAIRES DE LA SERIE SCIENTIFIQUE : CLASSE TERMINALE

Arrêté 1993		Arrêté mars 1999		Horaires actuels : arrêtés des 19 juin 2000, 27 juin 2001 et 9 décembre 2004	
Matières	horaire élève	Matières	horaire élève	Matières	horaire de l'élève
Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires	
Mathématiques	6	Mathématiques	4,5 + (1)	Mathématiques	4,5 + (1)
Physique-chimie	3,5+(1,5)	Physique-chimie	3 + (2)	Physique-chimie	3 + (2)
SVT ou	1,5+(1,5)	Sciences de la vie et de la Terre ou	2 + (1,5)	(Sciences de la vie et de la Terre ou	2 + (1,5)
Technologie industrielle	2+(6)	Sciences de l'ingénieur	2 + (6)	(Sciences de l'ingénieur	2 + (6)
Philosophie	4	Philosophie	2 + (1)	Philosophie	2 + (1)
LV1	3	Histoire-géographie	2 + (0,5)	Histoire-géographie	2 + (0,5)
Histoire-géographie	3	Langue vivante 1	2	Langue vivante 1	1 + (1)
EPS	2	Education physique et sportive	2	Langue vivante 2	1 + (1)
		Education civique, juridique et sociale	(0,5)	Education physique et sportive	2
				Education civique, juridique et sociale	(0,5)
1 enseignement de spécialité au choix		1 enseignement de spécialité au choix		1 enseignement de spécialité au choix	
Mathématiques	2	Mathématiques	2	Mathématiques	2
Physique-chimie	0+(2)	Physique-chimie	(2)	Physique-chimie	(2)
SVT	0+(2)	Sciences de la vie et de la Terre	(2)	Sciences de la vie et de la Terre	(2)
		Travaux personnels encadrés		Heures de vie de classe	10 h annuelles
		Heures de vie de classe	10 h annuelles	Atelier d'expression artistique	72 h annuelles
		Atelier d'expression artistique			
options facultatives		1 option facultative au choix		Options facultatives : 2 au plus	
Technologie industrielle	0+(3)	Langue vivante 2	3	Grec	3
LV2	3	Langue vivante 3	3	Latin	3
LV3	3	Latin	3	Langue vivante 3	3
Latin	3	Grec	3	Education physique et sportive	3
Grec	3	Education physique et sportive	3	Arts	3
Arts	3	Arts	3		
EPS	3				
Informatique	1+(1)				

COMPARAISON DES GRILLES HORAIRES DE LA SERIE LITTERAIRE : CLASSE DE PREMIERE

Arrêté 1993		Arrêté mars 1999		Horaires actuels : arrêtés des 19 juin 2000, 27 juin 2001, 24 juillet 2002, 17 février 2003 et 13 mai 2003	
Matières	horaire élève	Matières	horaire élève	Matières	horaire de l'élève
Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires	
Français	5	Français	4 + (1)	Français et littérature	5 + (1)
Histoire-géographie	4	Histoire-géographie	4	Histoire-géographie	4
LV1	4	Langue vivante 1	1,5 + (1)	LV1	2,5 + (1)
LV2 ou Latin ou Grec ou arts	3 ou 4	LV2 ou Latin	2 + (0,5)	(LV2 ou Latin)	1 + (1)
Enseignement scientifique	2,5+(1,5)	Mathématiques-informatique	3	Mathématiques-informatique	3
Modules	(2)	Enseignement scientifique	1 + (1)	Enseignement scientifique	1 + (1)
(1h de français et 1h au choix de l'établissement)		EPS	(1,5)	Education physique et sportive	(1,5)
EPS	2	Education civique, juridique et sociale	2	Education physique et sportive	2
			(0,5)	Education civique, juridique et sociale	(0,5)
options dont une obligatoire parmi		2 enseignement obligatoires au choix		1 enseignement obligatoire au choix	
LV 2	3	Littérature	3	Latin	3
LV 3	3	Latin	3	Grec	3
Latin	3	grec	3	Langue vivante 1 (complément)	2
Grec	3	Langue vivante 1 ou 2	3	Langue vivante 2 (complément)	3
Mathématiques	3	Langue vivante 3	3	Langue vivante 2	1 + (1)
Arts	4	Arts	4 + (1)	Langue vivante 3	3
EPS	3			Mathématiques	3
Informatique	1+(1)			Arts	4 + (1)
		Travaux personnels encadrés	10 h annuelles	Travaux personnels encadrés	10 h annuelles
nombre d'options facultatives non limité à choisir dans liste ci-dessus		Heures de vie de classe	72 h annuelles	Heures de vie de classe	72 h annuelles
		Atelier d'expression artistique		Atelier d'expression artistique	
		1 option facultative au choix		Options facultatives : 2 au plus	
		Latin	3	Latin	3
		Grec	3	Grec	3
		Langue vivante 3	3	Langue vivante 3	3
		Education physique et sportive	3	Education physique et sportive	3
		Mathématiques	3	Mathématiques	3
		Arts	3	Arts	3

COMPARAISON DES GRILLES HORAIRES DE LA SERIE LITTERAIRE : CLASSE **TERMINALE**

Arrêté 1993		Arrêté mars 1999		Horaires actuels : arrêtés des 19 juin 2000, 27 juin 2001 24 juillet 2002, 17 février 2003, 13 mai 2003 et 9 décembre 2004.	
Matières	horaire élève	Matières	horaire élève	Matières	horaire de l'élève
Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires		Enseignements obligatoires	
Philosophie	8	Philosophie	7	Philosophie	8
Lettres	2	Lettres	2,5	Littérature	4
Histoire-géographie	4	Histoire-géographie	4	Histoire-géographie	4
LV1	3	Langue vivante 1	1 + (1)	Langue vivante 1	2 + (1)
LV2 ou Latin ou Grec ou Arts	3 ou 4	Langue vivante 2 ou	1 + (1)	(Langue vivante 2 ou	1 + (1)
Enseignement scientifique	1+(1)	Latin	3	(Latin	3
EPS	2	Education physique et sportive	2	Education physique et sportive	2
		Education civique, juridique et sociale	(0,5)	Education civique, juridique et sociale	(0,5)
Enseignement de spécialité au choix		2 enseignements de spécialité au choix		1 enseignement de spécialité au choix	
LV2	3	Littérature	3	Latin	3
LV3	3	Latin	3	Grec	3
Latin	3	grec	3	Langue vivante 1 (complément)	2
Grec	3	Langue vivante 1 ou 2 renf.	3	Langue vivante 2 (complément)	3
Mathématiques	4	Langue vivante 2	3	Langue vivante 2	1 + (1)
		Langue vivante 3	3	Langue vivante 3	3
		Arts	4 + (1)	Mathématiques	3
				Arts	4 + (1)
options facultatives		Travaux personnels encadrés		Heures de vie de classe	10 h annuelles
LV2	3	Heures de vie de classe	10 h annuelles	Atelier d'expression artistique	72 h annuelles
LV3	3	Atelier d'expression artistique	72 h annuelles		
Latin	3				
Grec	3	1 option facultative au choix		Options facultatives : 2 au plus	
Arts	3	Latin	3	Latin	3
EPS	3	Grec	3	Grec	3
Informatique	1+(1)	Langue vivante 3	3	Langue vivante 3	3
		Education physique et sportive	3	Education physique et sportive	3
		Mathématiques	3	Arts	3
		Arts	3		

Principales sources utilisées pour la partie 1 (données quantitatives)

- L'état de l'école n° 15 (octobre 2005)
- Education et formations n° 70 (décembre 2004)
- Education et formations n° 72 (septembre 2005)
- Notes d'information de la DEP (24 mai 2005, 19 juin 2005, 21 juillet 2005, 22 septembre 2005, 24 septembre 2005, 25 septembre 2005, 16 mai 2006)
- Repères et références statistiques (2004 et 2005)
- Note Desco du 4 octobre 2005 : "L'évolution de la série L depuis 10 ans"
- Bref n° 200 de septembre 2003 (publication du Céreq)
- Notes emploi et formations de juin 2003 : "enquête génération 98" du Céreq
- Note Céreq du 21 février 2006 : "les jeunes de la génération 98 passés par un bac L"