

Jacqueline BECKERS

Secrétaire Scientifique du Cifen, Service de Didactique des Sciences Psychologiques et de l'éducation, Université de Liège.

ENSEIGNER DANS L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT : INVITE À UNE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE STIMULANTE

Lors de son Université d'été d'août 2006, le Cifen a choisi de mettre l'enseignement qualifiant au centre de ses débats. Celui-ci apparaît en effet, à bien des égards, comme une source importante de réflexion. C'est peut-être en son sein que les indicateurs de changement du métier d'enseignant prennent le plus de relief. C'est sans doute là aussi que le rôle de ce dernier, difficile, apparaît comme le plus crucial et appelle aux innovations qui permettent de l'exercer dans un contexte où rien n'est acquis d'avance ni une fois pour toutes. Gageons que chacun, là où il travaille pourra dégager des conférences et témoignages, pas mal de grains à moudre pour alimenter le moulin de son action propre.

L'exercice du métier d'enseignant a changé, particulièrement au niveau secondaire

Les enseignants qui, dans les années 60-70, s'étaient engagés avec enthousiasme dans les réformes de l'égalité des chances sont déçus : l'échec et la relégation qui s'en suit restent liés à l'origine sociale (BECKERS, 2006). Les restrictions et rationalisations imposées par la crise depuis la fin des années 70 sont légitimées par un discours sur l'inefficacité de l'école prenant appui sur les évaluations des apprentissages

des élèves et sur plusieurs audits relatifs au fonctionnement du système. Les cités sont devenues plurielles bâties sur des valeurs et des normes diverses. Des évolutions semblables sont observées dans l'école (DEROUET, 1992 ; VINCENT, 1994 ; MARTUCELLI, 1998), elle devient un lieu semi-autonome de production de normes, de projets et de sens, ce qui signe une forme de désinstitutionnalisation. Les difficultés pour atteindre l'égalité des acquis sont grandes et elles ne sont pas seulement d'ordre technique ou matériel, des résistances relèvent aussi de choix idéologiques difficiles à poser.

Une des spécificités du métier d'enseignant est de travailler avec des collectifs, cette caractéristique génère des tensions d'ordre éthique. Les élèves regroupés dans une même classe sont différents (en aptitude, en intérêt, en proximité par rapport à l'école). Cette hétérogénéité s'est accrue au niveau secondaire en conséquence du phénomène de massification des années 60 et a rendu moins confortables les conditions d'exercice du métier d'enseignant. Celui-ci doit néanmoins conduire ces élèves différents aux mêmes niveaux de maîtrise jugés indispensables. Vouloir à la fois augmenter le niveau des exigences par rapport à l'école et garantir l'égalité des acquis de base tient de l'impossible aux yeux des enseignants ; ils se débattent dans cette tension que les choix portés par

les pilotes du système (au travers des référentiels) n'ont pas encore permis de lever entièrement.

L'occasion a été récemment donnée aux enseignants de s'exprimer sur leur métier. Les ministres qui avaient l'éducation en charge, respectivement J.-M. Nollet pour l'enseignement fondamental et P. Hazette pour l'enseignement secondaire et spécialisé, ont commandité au Centre d'étude sociologique des Facultés Universitaires Saint-Louis (voir VAN CAMPENHOUDT *et al.*, 2004a et b) une vaste consultation de l'ensemble des enseignants et directeurs. Les rapports ont été publiés en février 2004, en mai 2004 et en décembre 2004.

Méthodologiquement, les enquêtes sont intéressantes ; elles visent à saisir l'expérience concrète du métier d'enseignant, à partir de la manière dont ils la perçoivent eux-mêmes et à appréhender l'impact des réformes sur la pratique du métier. Tous les enseignants et directeurs ont été individuellement sollicités par un questionnaire court mais permettant d'exprimer cette expérience du métier (l'impact des réformes, les difficultés rencontrées, les propositions pour améliorer le métier, le récit d'une expérience précise significative de l'exercice du métier).

Les enseignants ont également été associés à l'analyse des réponses, particulièrement des récits, à l'occasion de deux journées de travail proposées à un

échantillon de volontaires sélectionnés pour leurs profils contrastés et répartis en groupes diversifiés. La synthèse de leurs propositions a été soumise à un groupe de responsables institutionnels (représentants de la commission de pilotage, des réseaux, des syndicats, de l'administration, de l'inspection, des associations de parents, du CEF, des cabinets ministériels, du conseil général des Hautes Écoles) réunis pour une journée de travail, dont les réactions ont été retournées aux enseignants analystes lors d'une troisième journée de travail.

Au niveau primaire, plus de 40 000 questionnaires ont été adressés, 6 000 réponses reçues, soit $\pm 15\%$ (1) ; près de 600 enseignants se sont portés volontaires pour l'analyse dont 60 ont été retenus. Au niveau secondaire, plus de 45 000 questionnaires ont été adressés, 5 000 réponses reçues, soit $\pm 11\%$, 900 enseignants se sont portés volontaires dont 75 ont été retenus. Au niveau de l'enseignement spécialisé, plus de 9 000 questionnaires ont été adressés, plus de 1 000 réponses reçues, soit environ 12% , 250 répondants étaient volontaires pour l'analyse, 42 d'entre eux ont été retenus.

Nous reprendrons ici quelques éléments de la consultation des enseignants du secondaire (VAN CAMPENHOUDT *et al.*, 2004b).

Par rapport aux enseignants du fondamental, les enseignants du secondaire sont moins nombreux à répondre et produisent davantage de commentaires désabusés ou « peu amènes » selon l'expression des auteurs du rapport, signes du découragement et du manque de confiance dans la capacité du système à remédier aux problèmes rencontrés. Ce deuxième rapport s'ouvre sur l'expérience enseignante mise en récit.

Dans le fondamental, les enseignants se distinguent les uns des autres principalement en fonction de l'âge et de l'expérience. Dans le secondaire, le corps enseignant est le plus disparate de l'ensemble du système éducatif. Au critère distinctif de l'âge s'en ajoutent trois autres, probablement plus discriminants : le niveau d'études (régendat, licence universitaire ou études techniques), le niveau auquel on enseigne et

le type de matière enseignée (cours général ou de pratique professionnelle). Ces différences favorisent la constitution de « clans » souvent en tension : entre les professeurs du général et ceux du technique et professionnel, mais aussi au sein du professionnel entre professeurs de cours généraux et professeurs de pratique professionnelle. Trois dimensions de l'expérience vécue par les enseignants du secondaire ressortent comme saillantes : la confrontation à un public difficile emmenant en classe avec lui son lot de problèmes sociaux, familiaux et psychologiques, souvent démotivé et caractérisé par une culture du « tout, tout de suite » ; l'insécurité liée notamment à la juridicisation des relations via les recours et les pressions parfois exercées sur eux en conséquence par la direction, l'insécurité parfois liée à l'inspection ; enfin la question de l'autorité à la dérive en raison de l'éclatement des règles du « vivre ensemble », de l'absence de soutien des parents, des jeux de pouvoir avec la direction et entre collègues, du manque d'emprise sur les décisions qui influent sur leur travail.

Si les participants insistent tant sur le droit, c'est essentiellement parce que l'éclatement du dispositif scolaire classique a brouillé les cartes. Alors que les règles du jeu scolaire étaient autrefois strictement scolaires², elles le sont aujourd'hui beaucoup moins clairement et ce, à cause de nouvelles dispositions prises par les autorités du système scolaire : le droit au recours, les limites aux procédures d'exclusion, aux refus d'inscription, les interdictions de redoublement au sein du premier cycle...

Cette expérience est marquée de tensions plus exacerbées qu'au niveau fondamental mais les axes restent les mêmes. Tensions entre des rôles (enseignants mais aussi psychologues, assistant social, policier...) et des finalités (augmenter les exigences et faire réussir le plus grand nombre) perçus comme contradictoires.

« Participer à l'émancipation sociale, d'accord : mais pas au prix du niveau d'études. Favoriser un haut niveau de compétences, c'est notre métier, mais comment le faire sans recourir à l'ex-

clusion ou la relégation, d'autant plus injustes que le mérite n'est pas forcément en cause ? » (VAN CAMPENHOUDT *et al.*, 2004b, p. 28).

En fait, la question qui préoccupe au premier chef les enseignants est la difficulté croissante qu'ils éprouvent à « faire classe » dans de bonnes conditions et c'est en référence à cette difficulté qu'ils rapportent (58 % des répondants) l'impact négatif que les réformes³ ont eu sur leur travail : la complexité et le flou des nouveaux programmes entraînant un sentiment de perte de maîtrise du métier, la détérioration des conditions d'exercice du métier (classes surchargées et hétérogènes, manque d'outils et de temps) et la démotivation des élèves.

Les propositions formulées par les enseignants pour améliorer l'exercice de leur métier sont, selon les chercheurs, sous-tendues par trois attentes :

- une demande de protection (moins d'élèves par classe, une action sur l'image des enseignants, une amélioration des conditions d'entrée dans la carrière et de fin de celle-ci et surtout une aide et un soutien dans la gestion de la relation pédagogique et éducative avec les élèves, dans le maintien des exigences, particulièrement en cas de litige) ;
 - une demande d'accompagnement via des outils, des formations continuées appropriées, du personnel spécialisé dans la gestion des problèmes sociaux ou psychologiques des élèves ;
 - une demande de légitimation traduite par plus de cohérence (donner aux enseignants les moyens et les outils pour mener à bien les missions qui leur sont confiées, par exemple pour renforcer les apprentissages de base, prendre des mesures structurelles qui favoriseraient les changements souhaités, par exemple l'instauration d'un 1^{er} degré indépendant pour objectiver les avis d'orientation, donner des possibilités de concertation entre acteurs et reconnaître leurs compétences en les associant aux réformes, en leur laissant l'autonomie de leurs pratiques...).
- Alors que la journée avec les acteurs institutionnels de l'enseignement fondamental avait révélé un relatif consensus, au niveau secondaire, elle a plutôt laissé entrevoir les divergences

de points de vue entre les différents acteurs, en particulier à propos de l'usage même de la consultation : les suites qui seront données et les choix politiques qui seront effectués en termes de moyens et de structures ; la méfiance prévaut.

On le voit, c'est la perte de maîtrise sur leur métier qui transparait avant tout des réponses et discussions. L'engagement des enseignants dans leur métier avec sa nouvelle donne : travailler, dans un contexte où plus rien ne va de soi, à l'égalité des acquis de base pour tous, aura comme condition, pour les professeurs en place, une restauration de leur sentiment d'efficacité (BANDURA, 1980, 1997).

La consultation des enseignants de ce niveau a mis en évidence le fossé qui sépare leur vécu dans la réalité des classes des réformes qui leur sont proposées dont ils ne remettent pas nécessairement en cause les orientations. Plus qu'à convaincre, c'est à combler ce fossé qu'il faut travailler avec eux : proposer des outils non pas clés sur porte mais à adapter à leur contexte et leur public ; aider les professeurs à créer ou à recréer des dispositifs de classe qui permettent de donner cours. Le rôle essentiel de la direction est constamment réaffirmé, il doit garantir, à l'échelle de l'établissement, le maintien des règles qui permettent de fonctionner et le respect des frontières entre l'intérieur et l'extérieur.

Une participation croissante de l'enseignant aux décisions prises dans son établissement semble aussi un facteur puissant d'engagement professionnel. Une des modalités de cette participation est instituée dans le Décret-missions par le Conseil de participation (art. 69) où les enseignants ont des représentants. Le fonctionnement dans l'établissement n'en est pas pour autant nécessairement démocratique... En 1979 déjà, KARASEK soulignait combien la combinaison dans le travail d'une demande psychologique élevée et d'une latitude décisionnelle faible était préjudiciable à la santé physique et mentale des travailleurs. Les exigences qui portent sur l'exercice du métier d'enseignant sont de plus en plus fortes (objectifs ambitieux face à une population à l'hétérogénéité croissante

et dans un environnement mouvant et peu balisé...), la nécessité d'augmenter leur participation aux choix décisifs de leur vie professionnelle en devient d'autant plus cruciale.

Les difficultés du métier sont sans doute exacerbées dans l'enseignement qualifiant

L'enseignement technique et professionnel n'est pas sorti gagnant des réformes de l'égalité des chances. En Communauté française de Belgique, la réforme qui a concrétisé la massification de l'enseignement secondaire, « le rénové », qui poursuivait le double objectif d'égaliser les chances d'accès aux filières prestigieuses de l'enseignement quelle que soit l'origine sociale et de revaloriser les filières qualifiantes a en fait renforcé le développement d'une logique de relégation progressive. L'échec scolaire, toujours lié à l'origine sociale, conduit à des réorientations successives du général vers le technique et du technique vers le professionnel ; ces filières qualifiantes sont donc devenues plus que par le passé celles où on aboutit suite à des échecs et non par choix du métier auquel elles préparent. Leurs élèves peuvent dès lors être davantage marqués par les difficultés qu'ils ont eues avec l'école jusque-là signant à la fois des lacunes dans la maîtrise des compétences de base, un rapport pénible aux savoirs scolaires et un sentiment d'exclusion.

Ces constats ne doivent pas conduire à une vision stéréotypée de l'enseignement secondaire qualifiant dont on soulignera au contraire la grande diversité.

Dans un environnement de vie qui a brouillé pas mal de cartes, il n'est pas étonnant qu'un grand nombre d'adolescents ait du mal à se projeter dans l'avenir et notamment dans un avenir professionnel. Dans une forme d'enseignement dont la finalité qualifiante est explicite, les élèves (certains d'entre eux en tout cas) sont porteurs d'un projet professionnel positif qu'il s'agit de rencontrer ; pour d'autres, le projet, de la dernière chance, est davantage d'obtenir le diplôme de l'enseignement

secondaire qui leur ouvrira d'autres portes...

Ici comme ailleurs, l'école a pour mission de permettre aux jeunes de mieux comprendre le monde, d'y augmenter leur pouvoir d'action et de s'y construire comme personne.

Sur ce bateau, marins et passagers sont venus d'horizons divers, leurs trajectoires antérieures sont multiples et leurs destinations variables... La difficulté des manœuvres s'en voit accrue ainsi sans doute que la richesse de l'expérience à partager.

Le contrat pour l'école offre-t-il des pistes de solution ?

Ce contrat adopté par le Gouvernement de la Communauté française le 31 mai 2005 réitère en tous cas la volonté de construire une école plus efficace certes mais aussi plus équitable.

Un certain nombre de priorités mettent l'accent sur des caractéristiques du système, la proposition est pertinente puisqu'un certain nombre de facteurs explicatifs des inégalités scolaires sont imputables à l'organisation et à la structure du système scolaire.

Le Contrat pour l'école mise beaucoup sur un démarrage positif du parcours scolaire (priorités 1 : « Plus d'enseignants pour nos enfants » et 2 : « Conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base »). On sait que l'échec est inégalement réparti dans les classes sociales et que c'est sur sa base que s'enclenche le processus de relégation. Les moyens mis en œuvre au service de ces deux priorités pourraient contribuer à la réduction des inégalités devant l'école. La priorité 3 (« Orienter efficacement chaque jeune ») se saisit des enjeux d'un parcours permettant à chaque élève de mûrir un projet positif. Mais c'est la priorité 4 (« Choisir et apprendre un métier à l'école ») qui aborde le plus directement les thématiques de notre réflexion du mois d'août prochain. Elle affirme notamment la volonté d'uniformiser les exigences de différentes formes d'enseignement (de plein exercice et en alternance par exemple) et donc l'accès à des titres permettant

de sortir des voies de relégation. Elle plaide pour l'ouverture d'un accès de tous, enseignants et élèves de différents niveaux de l'enseignement qualifiant, à des centres de technologie avancés. Ces voies sont prometteuses, il faut en suivre attentivement les avancées. Par ailleurs, la proposition d'une organisation modulaire de l'enseignement qualifiant apparaît comme une alternative intéressante au redoublement, elle permettrait aux élèves de s'inscrire dans une logique positive aux objectifs plus directement accessibles (capitaliser progressivement des acquis⁴ dont on peut espérer des conséquences favorables à la restauration de l'image de soi (voir les modèles de motivation, VIAU et LOUIS, 1997).

Dans la marge d'autonomie dès à présent acquise aux établissements, des initiatives pourraient s'inspirer de cette logique et impulser chez les élèves, par cette voie aussi, une dynamique de mise en projet personnel.

Des perspectives d'action ouvertes par la recherche

Les propositions de modification structurelles telles qu'évoquées dans le « Contrat pour l'école » sont indispensables à la revalorisation de l'enseignement technique et professionnel tant de fois mise en avant dans les discours pédagogique-politiques.

Par ailleurs, dans l'aménagement même des situations d'enseignement-apprentissage et dans leur gestion, on tirera des enseignements intéressants des recherches menées par exemple par le réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) (BAUTIER *et al.*, 2004). Ces recherches soulignent de manière récurrente les difficultés éprouvées par certains élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires ; ils sont enfermés dans une logique du faire (répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes...) et guidés par la recherche de la réussite immédiate, sans chercher à saisir la signification des tâches scolaires, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre, sans voir que

les objets de ce monde scolaire sont à interroger et qu'ils peuvent (et doivent) exercer sur eux des activités de pensée et un travail spécifique (BAUTIER *et al.*, 2004, p. 91).

L'enseignant attend implicitement des élèves qu'ils mobilisent cette « attitude de secondarisation » qui, à ses yeux, va de soi, mais tous les élèves ne décodent pas cet implicite. Certains élèves, quand on leur demande par exemple une analyse critique d'une œuvre littéraire, restent à un premier niveau dans la tâche (ce que l'histoire raconte, s'ils sont d'accord avec le héros, comment ils auraient fait à sa place...). Si l'enseignant n'explicite pas ses attentes, ne les contraint pas par ses consignes, ils risquent d'être systématiquement mis hors jeu des situations scolaires. Parfois même, les pratiques des enseignants cherchant avant tout à s'assurer la participation des élèves, leur engagement dans la tâche ou à susciter leur motivation peuvent créer chez certains élèves un malentendu sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par la tâche (BAUTIER et ROCHEX, 1997). Ainsi peut-il en être par exemple des mises en situation ludiques...

La pédagogie par compétence mal comprise peut de ce point de vue être source de difficultés. Quand la tâche proposée aux élèves est trop ouverte, répondant à un contrat didactique trop flou, les élèves les plus démunis ne peuvent mobiliser que leur expérience première du monde et ne peuvent redéfinir la tâche de manière pertinente. À l'inverse cependant, ne leur proposer que des tâches morcelées ou guidées pas à pas, favorisant une réussite à court terme entretient l'illusion d'un apprentissage réussi alors qu'il n'autorise le développement d'aucune compétence... Les chercheurs du réseau RESEIDA émettent donc l'hypothèse que les pratiques enseignantes, le plus souvent, ne parviennent pas à réduire les inégalités sociales faute de prendre en charge des caractéristiques socio-cognitives et sociolinguistiques des élèves les moins performants issus des milieux populaires.

De plus, comme ces manières de faire se retrouvent dans différentes disciplines et à différents niveaux scolaires, les difficultés se cumulent et font

que les élèves se sentent hors du jeu scolaire. Ce qu'ils interprètent parfois comme une exclusion sociale et « ethnique » peut les conduire à se retirer eux-mêmes du travail scolaire. Leurs conduites non scolaires dont l'origine est devenue opaque aux yeux des enseignants peuvent être lues comme un déni du métier d'enseignant et d'élève rendant toute action pédagogique impossible...

Dans les sections professionnalisantes, l'ancrage sur l'activité professionnelle devrait prévenir le risque de l'artificialité qui dénature la qualité du travail cognitif entrepris, la finalité des tâches professionnelles est en effet plus claire que celle des tâches scolaires. Garantit-elle pour autant l'accroche des étudiants ? On l'a vu, la préparation à un métier n'est pas toujours à l'origine du choix de la section... On peut espérer des stages un revirement des points de vue mais c'est loin d'être automatique et la prise des formateurs sur la qualité des apprentissages qui se déroulent sur le terrain n'est pas totale.

De plus, l'approche des situations professionnelles n'est pas nécessairement seconde... Les échanges spontanés et non outillés empruntent souvent la voie de relations primaires : ce qui s'est passé sur mon lieu de stage, qui j'ai rencontré, ce que j'ai trouvé de bien, ce qui ressemble à ma vie personnelle... Il faut sans doute l'intervention délibérée d'un enseignant pour que l'approche des réalités professionnelles ne se limite pas à ces relations mais puisse faire l'objet d'une réflexion construisant une connaissance réexploitable dans le métier ou ailleurs (décontextualisation et institutionnalisation) et œuvre à la construction d'un positionnement identitaire. C'est aussi à ce prix que les élèves qui ne sont pas d'abord là pour le métier à apprendre trouveront à l'école une source d'enrichissement.

Bibliographie

- BANDURA, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
 BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy : The Exercise of Control*. New York : W.H. Freeman and Company.
 BAUTIER, É., & GOIGOUX, R. (2004,

juillet-août-septembre). Difficultés d'apprentissage, processus de sectorisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

BAUTIER, E., & ROCHEX, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. TERRAIL (Éd.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.

BECKERS, J. (2006). *Enseignants en Communauté française de Belgique : Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Éditions Métailié.

KARASEK, R.A. (1979). Job demands, job decisions latitude and mental strain : implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-307.

MARTUCELLI, D. (1998). Socialisation et désinstitutionnalisation : le cas des adolescents. *Recherches sociologiques*, 29³, 91-112.

VAN CAMPENHOUDT, L., HUBERT, G., VAN ESPEN, A., LEJEUNE, A., FRANSSEN, A., HUYNEN, Ph., & CARTUYVELS, Y. (2004, février). *La consultation des enseignants du fondamental : Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance*

et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis, Centre d'études sociologiques.

VAN CAMPENHOUDT, L., FRANSSEN, A., HUBERT, G., VAN ESPEN, A., LEJEUNE, A., & HUYNEN, Ph. (2004, mai). *La consultation des enseignants du secondaire : Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage*. Bruxelles : Service général du Pilotage du système éducatif, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

VAN CAMPENHOUDT, L., FRANSSEN, A., HUBERT, G., VAN ESPEN, A., LEJEUNE, A., HUYNEN, Ph., & NORRO, M. (2004, décembre). *La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé : Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage*. Bruxelles : Service général du Pilotage du système éducatif, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

VINCENT, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire, Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

VIAU, R., & LOUIS, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'Éducation*, 22(2), 144-157.

Notes

¹ On ne peut évidemment considérer les répondants comme un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants, leur grand nombre incite cependant à considérer qu'elles balayent bien les préoccupations.

² On réussissait ou non en fonction d'épreuves évaluées par les professeurs délibérant en conseil de classe.

³ - pour le 1^{er} degré : socles de compétences, non redoublement et années complémentaires ;

- pour les 2^e et 3^e degrés des humanités générales et technologiques : compétences terminales ;

- pour les 2^e et 3^e degrés des humanités professionnelles et techniques : profils de formation, compétences terminales, nouveaux programmes, options de base groupées et la formation en alternance ;

- pour tous : évaluation formative, pédagogie différenciée et nouvelles grilles horaires.

⁴ À noter que cette idée est opérationnelle depuis 1991 dans l'organisation de l'enseignement de promotion sociale. ●