



HAL
open science

Favoriser la réussite des élèves de la voie technologique par le renforcement des compétences psychosociales

Rozenn Guéguen Trégouët

► **To cite this version:**

Rozenn Guéguen Trégouët. Favoriser la réussite des élèves de la voie technologique par le renforcement des compétences psychosociales. Education. 2021. dumas-03279413

HAL Id: dumas-03279413

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279413>

Submitted on 6 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master MEEF « Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation et de la Formation »**

Mention Encadrement Éducatif

**Favoriser la réussite des élèves de la voie
technologique par le renforcement des
compétences psychosociales**

Écrit réflexif soutenu par Rozenn GUÉGUEN-TRÉGOUËT

N° étudiant : E912777Z

Sous la direction de Céline CHAUVIGNÉ, Maître de conférences-HDR

Le 11 mai 2021

Sommaire

Introduction	1
1 - Éclairage théorique	3
1.1 - De l'enseignement technique à l'enseignement technologique	3
1.1.1 - La construction de l'enseignement technique et professionnel à la fin du XIX ^{ème}	3
1.1.2 - La première moitié du XX ^{ème} siècle : extension et âge d'or de l'enseignement technique	5
1.1.3 - À partir des années soixante : l'enseignement technique est intégré au système éducatif	6
1.1.4 - Du lycée technique au lycée d'enseignement général et technologique	8
1.1.5 - Les réformes des séries technologiques au début des années 2000	9
1.2 - Place de la voie technologique et de la filière STMG dans le système éducatif	10
1.2.1 - Un système éducatif hiérarchisé	10
1.2.2 - Les élèves de filière STMG : qui sont-ils ? quel devenir ?	11
1.2.3 - La série STMG : une situation paradoxale	12
2 - État des lieux	16
2.1 - Le lycée La Colinière	16
2.1.1 - Présentation	16
2.1.2 - Formations proposées et spécificités	16
2.1.4 - La vie scolaire	17
2.1.5 - Une population moins nombreuse et de plus en plus fragile	18
2.2 - La voie technologique et les élèves de STMG au sein du lycée	19
2.2.1 - La place de la voie technologique	19
2.2.2 - La 1 ^{ère} STMG1 : fragilités sociales, économiques et scolaires	20
2.2.3 - La 1 ^{ère} STMG1 : une classe qui se distingue par ses absences, retards et punitions	21
3 - Encourager la persévérance scolaire pour favoriser la réussite de tous les élèves, notamment des STMG	23
3.1 - Cadre et objectifs	23
3.1.1 - Un projet qui s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement	23
3.1.2 - Les objectifs poursuivis	23
3.2 - Les axes d'actions	24
3.2.1 - Le suivi des élèves	24
3.2.2 - La prévention du décrochage	25
3.3 - Mobiliser des heures de vie de classe pour développer et renforcer les CPS	26
3.3.1 – Séance 1 : la compréhension des règles	27
3.3.2 – Séances 2 et 3 : la connaissance des autres et de soi	28

4 - Analyse réflexive	30
4.1 - Un bilan globalement positif	30
4.1.1 – Au niveau individuel et collectif	30
4.1.2 – Pour le CPE	31
4.2 - Analyse et perspectives	32
Conclusion	35
Annexes	38
Annexe 1 – Fiche de poste « AED référent de classe »	38
Annexe 2 - Heure de vie de classe - Séance 1	40
Annexe 3 - Heure de vie de classe - Séance 2	42
4^{ème} de couverture	44

Introduction

La réforme du lycée mise en œuvre à la rentrée 2019 pour les classes de seconde et première de la voie générale et technologique a modifié l'organisation du lycée général et technologique en supprimant notamment les séries de la voie générale (L, ES et S) et en les remplaçant par des parcours construits par les lycéens à travers le choix d'enseignements de spécialité. Cette réforme vise, entre autres, à réformer le baccalauréat devenu complexe et lourd mais également à rééquilibrer les filières pour en finir notamment avec la suprématie de la filière S.

En effet, la question du déséquilibre des filières se pose dans un système scolaire qui n'a connu, de sa création jusqu'en 1945, qu'une seule filière. Ce n'est qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que cette filière unique sera scindée en trois : philosophie, sciences expérimentales et mathématiques. La seconde moitié du XX^{ème} siècle sera marquée par l'augmentation du nombre de filières avec la création des baccalauréats technologiques puis professionnels. L'augmentation du nombre de bacheliers et le sentiment de dévalorisation de ce diplôme ont poussé un certain nombre de familles dans une logique consumériste visant à choisir la « bonne filière » dans le « bon lycée ». Cela a conduit à une vision très hiérarchique des filières : au sommet de cette pyramide la filière S suivie des voies ES et L puis les filières technologiques et enfin la voie professionnelle¹.

Le rapport remis par Pierre Mathiot à Jean-Michel Blanquer en janvier 2018 souligne qu'il « serait cependant intéressant, notamment pour lutter contre la stigmatisation qui frappe trop souvent les séries technologiques, d'envisager qu'il ne demeure qu'une seule voie et de construire des rapprochements disciplinaires qui [...] permettrait de mieux la positionner dans l'offre scolaire² ». Le rapport préconise ainsi de « trouver un nouveau point d'équilibre entre les formations générales et technologiques³. »

Auparavant professeure de SES en lycée d'enseignement général et technologique, j'ai souvent été confrontée à cette hiérarchisation des filières et témoin de la stigmatisation des élèves de la filière STMG. Que ce soit lors de l'orientation en fin de seconde qui amène à choisir entre voie générale ou technologique, à travers les remarques d'élèves de la filière ES notamment ou de la part d'enseignants, j'ai pu constater que la filière STMG est souvent

¹ Educavox. (2018). *Le rééquilibrage des filières dans la réforme du lycée : la cible réelle est le bac ES.*

² Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2018). *Rapport « Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles »* p.10.

³ Ibid. p.24.

perçue comme une filière « au rabais », à la gestion de classe plus difficile et mobilisant davantage la vie scolaire que les classes de la voie générale. Lors de ma prise de fonction en tant que CPE stagiaire au lycée La Colinière et de la répartition des classes entre CPE au sein de l'équipe, il m'a été proposé de prendre en charge le suivi d'une classe de seconde de sportifs, d'une 1^{ère} STMG et de deux classes de terminale de la voie générale. Cette possibilité de travailler avec des élèves de la voie technologique a été l'opportunité de mettre en pratique ce qui a motivé mon projet de reconversion professionnelle : travailler sur l'absentéisme, le décrochage scolaire, la motivation des élèves, le sentiment de relégation ... autant d'axes de travail que je pensais plus prégnants dans ces classes.

Mes premiers pas en tant que CPE et ma rencontre avec les élèves et l'équipe éducative et pédagogique de la classe de 1^{ère} STMG1 ont très rapidement mis en évidence la nécessité de construire avec cette classe un projet spécifique et d'approfondir ces questions.

Après m'être intéressée à la construction de l'enseignement technique dans le système éducatif français et à la place qu'occupe aujourd'hui la voie technologique et plus particulièrement la filière STMG, je procéderai dans un deuxième temps à un état des lieux de l'établissement dans lequel j'effectue mon stage et je m'intéresserai plus particulièrement à la voie technologique et aux élèves de la classe de 1^{ère} STMG1 que je suis. Dans une troisième partie, je présenterai le projet mis en œuvre cette année pour encourager la persévérance scolaire afin de favoriser la réussite de tous les élèves et notamment des STMG avant de conduire, dans une quatrième partie, une analyse réflexive.

1 - Éclairage théorique

Alors que les bacheliers technologiques et professionnels représentent 46 % des candidats au baccalauréat à la session 2020 (21 % dans les séries technologiques et 25.1 % dans la voie professionnelle)⁴, l'enseignement technologique et professionnel français reste largement méconnu et « son image, quand elle existe, est le plus souvent synonyme d'échec et d'enseignement de seconde zone⁵ ». Pourtant, si les baccalauréats technologiques et professionnels tels que nous les connaissons actuellement sont relativement récents, il n'en demeure pas moins que ces filières sont l'aboutissement « d'une longue histoire liée aux profondes transformations économiques, scientifiques et techniques⁶ » qu'a connu la France.

1.1 - De l'enseignement technique à l'enseignement technologique

Jusqu'à la Révolution, la transmission des savoirs appliqués aux techniques s'opère en dehors de l'espace scolaire. En milieu rural, les techniques - immuables - sont transmises dans le cadre familial alors que les corporations remplissent ce rôle dans l'espace urbain. Ces dernières contrôlent la formation et constituent alors le seul cadre légal de la formation professionnelle. Au XVIII^{ème}, les corporations sont dénoncées par les partisans du libre-échange qui les accusent de freiner l'expansion économique. L'État va intervenir et fonder des écoles pour toutes les formations liées au rayonnement culturel et commercial de la France ou à des enjeux militaires mais « les initiatives privées, philanthropiques, patronales ou municipales sont plus nombreuses⁷ ».

1.1.1 - La construction de l'enseignement technique et professionnel à la fin du XIX^{ème}

Si le XIX^{ème} est marqué par un très fort développement de la scolarisation primaire - les effectifs scolarisés dans le public et le privé sont multipliés par six entre 1817 et 1887- il se caractérise également par la construction de l'enseignement technique et professionnel. À la fin du XIX^{ème}, l'État va peu à peu se substituer à la diversité des initiatives privées et à l'apprentissage traditionnel dans le domaine de la formation des ouvriers et des employés qualifiés en organisant et en structurant une filière de formation technique. En effet, la

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Les résultats du baccalauréat 2020*.

⁵ Bouyx, Benoît. (1997). *L'enseignement technologique et professionnel*. CNDP. p.5.

⁶ IGEN-IGAENR. (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique. Rapport n°2016-060*.

⁷ Ruano-Borbalan, Jean-Claude, & Troger, Vincent. (2015). *Histoire du système éducatif*. PUF. p.81.

révolution industrielle bouleverse les modes de production : l'exploitation de nouvelles sources d'énergie, la mécanisation, la concentration industrielle ont favorisé le développement de sociétés industrielles nécessitant une main d'œuvre ouvrière nombreuse et qualifiée que la formation professionnelle ne permettait pas alors de satisfaire⁸.

La loi Guizot de 1833, qui oblige les communes à ouvrir une école primaire, prévoit aussi la création d'écoles primaires supérieures (EPS). Ces écoles, destinées à approfondir les acquis de l'école élémentaire pendant deux à trois années supplémentaires, créent une filière complète d'enseignement (de l'élémentaire au secondaire), parallèle aux lycées et collèges et explicitement destinée aux enfants du peuple. Il s'agit d'une conception instrumentale des savoirs, les élèves des EPS n'ayant pas accès au latin, au baccalauréat ou à l'Université⁹.

En 1865, Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique, met en place un enseignement parallèle à l'enseignement classique au sein des lycées : l'enseignement secondaire spécial d'une durée de quatre ans. Cet enseignement, qui conduit à un examen spécifique, propose des enseignements adaptés au contexte local pour répondre aux besoins des entreprises. Après avoir rencontré un franc succès, les spécificités de cet enseignement vont peu à peu s'estomper et « les sections de l'enseignement secondaire spécial deviennent les sections modernes des lycées en 1891¹⁰ ».

La loi de 1880, qui vise à développer l'enseignement technique, distingue deux types d'école :

- les écoles manuelles d'apprentissage, fondées par les collectivités locales, sont placées sous la tutelle du ministère du Commerce. Elles visent à « développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques » (décret d'application du 30/07/1881).
- les écoles primaires complémentaires ou supérieures (EPS) dispensent également des enseignements professionnels mais sont quant à elles sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique.

Cette organisation duale reflète alors des conceptions opposées de la formation : d'un côté les défenseurs de la préparation à un métier, de l'autre les défenseurs de l'instruction publique. Cette distinction instaure alors une concurrence entre le ministère du

⁸ Pelpel, Patrice, & Troger, Vincent. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette éducation.

⁹ Ruano-Borbalan, Jean-Claude, & Troger, Vincent. (2015). *Histoire du système éducatif*. PUF.

¹⁰ IGEN-IGAENR. (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique. Rapport n°2016-060*. p.4.

Commerce et celui de l'Instruction publique et ne permet pas de réunir les conditions favorables au développement de l'enseignement technique en France.

En 1892, l'enseignement technique passe sous le seul contrôle du ministère du Commerce¹¹ ; les EPS à section professionnelle deviennent des écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) et vont se développer rapidement.

1.1.2 - La première moitié du XX^{ème} siècle : extension et âge d'or de l'enseignement technique

L'entre-deux-guerres se caractérise tout d'abord par une extension de l'enseignement technique. La loi Astier (1919) qui définit l'enseignement technique comme « l'étude théorique et pratique des sciences et des arts ou métiers en vue de l'industrie et du commerce, sans préjudice d'un complément d'enseignement général¹² » met en place, pour les jeunes de moins de dix-huit ans employés dans le commerce ou l'industrie, une obligation de cours professionnels gratuits. Elle transfère également l'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique. Si ce transfert a, selon Vincent Troger, une valeur essentiellement symbolique, cette loi a cependant une portée historique en raison du principe de responsabilité nationale en matière de formation ouvrière qu'elle énonce implicitement. L'État n'intervient pas pour se substituer aux entreprises mais il prend sa part de responsabilité et tente d'inciter le patronat à prendre la sienne en lui rappelant qu'une classe ouvrière sans instruction constitue un danger potentiel pour l'ordre social. Malgré ces avancées, la formation technique est encore sous-développée à la veille de la Seconde Guerre mondiale et la formation professionnelle dépend largement des situations locales, tant au niveau des formations proposées que des diplômes délivrés.

Le contexte de la guerre, avec les besoins accrus de main d'œuvre de l'industrie de guerre notamment, puis la défaite et l'occupation vont entraîner une extension de l'intervention de l'État dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel : création de centres de formation professionnelle en 1939 pour former de manière accélérée des personnels qualifiés, contrôle accru des écoles privées qui interviennent dans la formation technique et création des collèges techniques qui remplacent les EPCI. A la fin de la guerre, seul l'État peut organiser et délivrer des diplômes techniques et professionnels en France.

¹¹ Pelpel, Patrice, & Troger, Vincent. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette éducation.

¹² Ibid. p.61.

L'enseignement technique va connaître un accroissement remarquable au cours de la IV^{ème} République (1946-1958), porté par la priorité dans la reconstruction et par le consensus autour de l'intervention de l'État dans l'économie et dans le domaine de la formation professionnelle car il faut agir vite et de manière massive. Cela va se traduire par une scolarisation des apprentissages et par une politique volontariste menée en faveur des centres d'apprentissage¹³. Les collèges d'enseignement technique et les écoles nationales professionnelles (ENP) font l'objet de réorganisations :

- création en 1946 du baccalauréat « mathématiques et techniques » puis du baccalauréat « techniques économiques de gestion ».
- les diplômes délivrés par les CET (brevets d'études) et par les ENP (diplôme d'élève breveté) se rapprochent du diplôme du baccalauréat en 1952 mais ce sont des diplômes d'insertion professionnelle qui ne permettent pas de poursuivre d'études à l'Université. Toutefois, la création des brevets de techniciens, en 1952 également, permet aux titulaires d'un brevet d'études ou d'un baccalauréat de prolonger leur formation dans l'enseignement supérieur pendant une durée de deux ans.

1.1.3 - À partir des années soixante : l'enseignement technique est intégré au système éducatif

L'économie française connaît, après la Seconde Guerre mondiale, une période de très forte croissance économique, les « Trente glorieuses », au cours de laquelle les métiers et le marché du travail vont connaître de profondes mutations. Ces transformations vont conduire à intégrer la formation technique au système éducatif en mettant en place un système unifié, hiérarchisé par niveau (premier cycle, seconds cycles général, technologique et professionnel) pour remplacer l'ensemble de structures cloisonnées en systèmes parallèles (secondaire, primaire, supérieur, technique, professionnel) qui existait jusqu'alors¹⁴.

Les bases de l'unification sont tout d'abord posées en 1959 par le ministre de l'Éducation nationale Jean Berthoin. Les filières professionnelles et techniques sont scindées en deux :

- un parcours court destiné à former des ouvriers qualifiés au sein des collèges de l'enseignement technique (CET) qui remplacent les centres d'apprentissage¹⁵.
- un parcours plus long qui formera les techniciens supérieurs au sein des lycées

¹³ Pelpel, Patrice, & Troger, Vincent. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette éducation.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ruano-Borbalan, Jean-Claude, & Troger, Vincent. (2015). *Histoire du système éducatif*. PUF.

techniques. Les écoles de l'enseignement technique sont alors transformées en lycées techniques avant de devenir les actuelles filières technologiques des lycées¹⁶.

La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans va conduire à l'émergence de nouveaux types de publics :

- alors que le collège d'enseignement technique (CET) accueillait auparavant les meilleurs élèves des classes populaires qui ne pouvaient pas poursuivre des études générales après l'âge de 14 ans, il accueille désormais les élèves qui ne sont pas autorisés à entrer en quatrième générale mais qui n'ont pas atteint le terme de leur obligation scolaire.

- à partir de 1966, les élèves de troisième qui ne poursuivent pas leurs études au lycée. En 1967 les CET accueillent un nouveau public appelé à préparer un nouveau diplôme : le brevet d'études professionnelles (BEP) dont la première session a lieu en 1969.

Les CET assurent alors deux types de formation : le CAP préparé en trois ans après la cinquième et le BEP préparé en deux ans après la troisième. En 1976 les CET deviennent les lycées d'enseignement professionnel (LEP) ; l'enseignement technique passe de la logique des collèges à celle des lycées en recrutant désormais les élèves en fin de troisième et non plus en fin de cinquième.

Créés en 1959, les lycées techniques continuent dans un premier temps à recruter leurs élèves après la cinquième après des procédures d'orientation et non plus par concours. En 1963, l'orientation vers les lycées techniques est repoussée après la troisième qui préparent alors en 3 ans au baccalauréat « mathématiques et techniques », au brevet de technicien et au brevet de technicien supérieur. Sont créés en 1965 des baccalauréats de technicien (F, G et H) qui remplacent le brevet de technicien et dont la première session a lieu en 1969. Les lycées techniques conduisent désormais au même diplôme que les filières du lycée classique et moderne ce qui consacre l'intégration de l'enseignement technique dans le système scolaire général. Les lycées techniques vont alors se multiplier et les formations tertiaires se développer fortement ; les effectifs des terminales G passent de 38 000 en 1969-1970 à plus de 60 000 en 1979-1980¹⁷.

Ces évolutions vont contribuer à la massification scolaire et favoriser la revalorisation de la filière technique : le futur technicien fréquente maintenant le collège (devenu CES en 1963) et choisit à l'entrée en seconde entre filière générale et technique, devenues concurrentes. Il peut poursuivre sa formation après le baccalauréat en section de technicien

¹⁶ Ruano-Borbalan, Jean-Claude, & Troger, Vincent. (2015). *Histoire du système éducatif*. PUF.

¹⁷ Bouyx, Benoît. (2006). *L'enseignement technologique et professionnel*. Analyse et perspectives. Foucher.

supérieur (STS) ou dans un institut universitaire de technologie (IUT). Le baccalauréat constituant le premier grade de l'enseignement supérieur, il peut aussi envisager de poursuivre ses études à l'Université. Si la dichotomie voie professionnelle / voie technique est maintenue, l'étanchéité n'est pas totale, la détention d'un BEP offrant une passerelle vers la filière technique grâce à la classe de première d'adaptation.

1.1.4 - Du lycée technique au lycée d'enseignement général et technologique

À partir de la fin des années soixante-dix, le système productif va connaître de profondes mutations liées notamment au développement et aux progrès considérables des techniques de l'information et de la communication. Ces mutations, qui nécessitent une augmentation du niveau de qualification de la population active, vont se traduire dans l'objectif politique affiché d'amener « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ».

Les lycées techniques, qui deviennent des lycées technologiques en 1985 puis se fondent dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) en 1992 connaissent deux grandes évolutions¹⁸ : la transformation progressive du rôle de la classe de seconde et de l'accès aux baccalauréats F et G d'une part et la transformation du baccalauréat de technicien en baccalauréat technologique d'autre part.

Jusqu'en 1980, l'accès aux baccalauréats techniques se fait après une classe de seconde technique mais la massification scolaire a fait du choix du « technique » un choix parmi de nombreux autres possibles dans la hiérarchie des formations au lycée avec une dévalorisation particulière de certaines séries comme la série G et plus particulièrement la série G1. Cette dernière est en effet la seule qui pouvait accueillir les élèves en échec en mathématiques car il n'y avait pas d'épreuve de mathématiques au baccalauréat. À partir de 1980, la mise en place de la seconde de détermination vise à retarder l'orientation vers les différentes séries et à la préparer grâce à des enseignements optionnels. Cependant, ces options aux horaires dissuasifs sont davantage des prérequis pour accéder aux séries techniques que de véritables options de découverte. En 1992, la réforme des lycées introduit la seconde indifférenciée qui n'impose aucune option pour accéder à une série ou spécialité de première mais, malgré ces différentes réformes, la technologie n'est jamais parvenue à devenir un enseignement « banalisé » et le poids des enseignements optionnels va peu à peu diminuer. Le cycle technologique ne démarrant réellement qu'en classe de première,

¹⁸ Bouyx, Benoît. (1997). *L'enseignement technologique et professionnel*. CNDP.

cela pèse sur les orientations en fin de troisième car les élèves et leurs familles ont une représentation limitée des caractéristiques et débouchés des séries technologiques.

La transformation du baccalauréat de technicien en baccalauréat technologique modifie la finalité des diplômes : les baccalauréats technologiques n'ont plus de finalité professionnelle et doivent majoritairement permettre l'accès au BTS et au DUT. Au début des années 90, les séries ne sont plus nommées par des lettres et les séries technologiques sont réorganisées en séries comportant chacune des spécialités : « sciences et techniques industrielles » (STI), « sciences et technologies tertiaires » (STT), « sciences médico-sociales » (SMS), « sciences et techniques de laboratoire » (STL), « sciences et technologie de l'hôtellerie » (STH) et « sciences et techniques de la musique et de la danse » (STMD). Contrairement aux autres séries de la voie technologique, seules les séries STH et STMD ne sont accessibles qu'après une seconde spécifique¹⁹.

1.1.5 - Les réformes des séries technologiques au début des années 2000

À la rentrée 2005, la série STT devient la série STG « sciences et technologies de la gestion ». La réforme vise notamment à favoriser la poursuite d'études postbac des bacheliers technologiques en STS et IUT prioritairement mais elle cherche également à développer les orientations vers les diplômes de comptabilité et de gestion, vers les classes préparatoires aux écoles de commerce ou encore vers les licences professionnelles. Cela passe par une transformation des contenus des enseignements et des approches pédagogiques : renforcement de la démarche fondée sur l'observation, l'analyse et les commentaires de situations réelles, élargissement de l'étude des entreprises à celle des organisations ... Les élèves choisissent entre deux spécialités en classe de première qui se scindent en quatre spécialités en terminale.

Les effectifs et profils d'élèves sont restés sensiblement identiques et la réforme n'a pas permis d'améliorer l'attractivité de la filière ou de rétablir un équilibre entre les différentes spécialités, les spécialités tournées vers la gestion ne parvenant pas à attirer davantage d'élèves et à concurrencer la filière commerciale²⁰.

Dans le cadre de la réforme du LEGT initiée en 2010 (personnalisation et sécurisation du parcours de l'élève : accompagnement personnalisé, stages passerelles, tutorat, parcours d'orientation plus ouvert et plus progressif sur le cycle terminal ...), la série

¹⁹ Pelpel, Patrice, & Troger, Vincent. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette éducation.

²⁰ IGEN-IGAENR. (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique. Rapport n°2016-060*.

« sciences et technologies du management et de la gestion » (STMG) remplace la série STG à la rentrée 2012. Un des objectifs affichés est alors d'orienter davantage d'élèves vers les spécialités « gestion et finance » et « systèmes d'information de gestion » qui attirent de moins en moins d'élèves alors même qu'elles permettent de poursuivre des études et d'obtenir des diplômes de l'enseignement supérieur qui offrent des débouchés professionnels importants²¹.

1.2 - Place de la voie technologique et de la filière STMG dans le système éducatif

1.2.1 - Un système éducatif hiérarchisé

Alors que l'enseignement technique était devenu, à la fin des années cinquante, une « filière scolarisée, autonome et élitiste, capable d'assurer une promotion sociale²² », les réformes engagées à partir de 1959 n'ont pas permis de promouvoir l'enseignement technique et professionnel, l'enseignement général restant la référence culturellement légitime. L'enseignement technique, souvent sélectif auparavant, a ainsi été contraint, du fait de la hausse des effectifs liée à l'allongement des études, d'accueillir un grand nombre d'élèves qui n'auraient pas auparavant poursuivi leur scolarité au-delà de quatorze ans ou n'auraient pas fréquenté l'enseignement secondaire. En 1967, la suppression de l'examen d'entrée dans les CET a favorisé l'identification de cette filière à une voie de relégation dans laquelle on est orienté ou on s'oriente par défaut.

La massification scolaire ne s'est pas accompagnée d'une « démocratisation entendue comme l'égalisation des chances scolaires rendant l'accès aux études moins dépendant du milieu social, du sexe²³ ». Dans un système qui produit de la hiérarchisation entre les filières, cet enseignement est nécessaire et dominé car il limite l'expansion de l'enseignement général puis universitaire en absorbant une partie des nouveaux publics accueillis.

Les élèves qui choisissent aujourd'hui les enseignements techniques et professionnels le font souvent par défaut, en raison d'un niveau insuffisant pour rester dans l'enseignement général. Ils sont, sauf exception, « les exclus de l'intérieur²⁴ », comme les a nommés Pierre Bourdieu et ce pour deux raisons principales :

²¹ IGEN-IGAENR. (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique. Rapport n°2016-060*.

²² Lembré, Stéphane. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. La Découverte. p.81.

²³ Ibid. p.94.

²⁴ Cité par Ruano-Borbalan, Jean-Claude, & Troger, Vincent. (2015). *Histoire du système éducatif*. PUF. p.88.

- Le système scolaire continue de privilégier les savoirs généraux pour filtrer l'accès aux filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur. Les savoirs professionnels de base sont donc réservés à la formation de ceux qui ne réussissent pas suffisamment en enseignement général. Les coefficients du baccalauréat et les volumes horaires accordés aux disciplines technologiques constituent en ce sens des marqueurs explicites du processus de hiérarchisation à l'œuvre²⁵.

- Dans un contexte de scolarisation massive, les enseignements techniques et professionnels ne peuvent plus jouer le rôle méritocratique qu'ils ont joué jusque dans les années soixante²⁶. En effet, la massification scolaire et l'augmentation du nombre de diplômés a engendré un effet pervers : les titulaires des diplômes professionnels ou techniques ont de moins en moins de probabilité d'accéder à une promotion interne au sein des entreprises car les places sont occupées par les diplômés de niveau supérieur.

1.2.2 - Les élèves de filière STMG : qui sont-ils ? quel devenir ?

À la rentrée 2019, 1 619 600 élèves sont scolarisés dans les formations générales et technologiques en lycée en France métropolitaine et dans les DOM. Les séries générales accueillent sept élèves sur dix contre trois sur dix pour les séries technologiques. Si la voie technologique a vu sa part augmenter entre 1994 et 2003 avec le développement des séries tertiaires STT/STMG et SMS/ST2S notamment, on observe depuis 2004 une tendance inverse au profit de la voie générale. En 2019, 150 672 élèves sont scolarisés en première ou terminale STMG ce qui représente 14 % des élèves du cycle terminal des LEGT²⁷.

Quand on s'intéresse à l'origine sociale des élèves de la voie technologique, on observe une sous-représentation des enfants de professions libérales, cadres et enseignants et une surreprésentation des enfants d'employés et ouvriers. À la rentrée 2019, 15 % des élèves de première générale et technologique ont des parents cadres ou exerçant une profession libérale contre 25.6 % pour l'ensemble des élèves suivant une formation générale ou technologique (GT) au lycée. Inversement, 26.4 % des élèves de première et terminale technologique ont des parents ouvriers contre 18.9 % des élèves qui suivent une formation GT en lycée, c'est 7.5 points de plus. On constate également que 40 % des élèves de premières et terminales technologiques de l'enseignement public sont issus d'une catégorie sociale défavorisée et 16.6 % d'une catégorie très favorisée ; c'est le cas,

²⁵ Troger, Vincent. (2009). Du latin à la terminale S, l'héritage élitiste des lycées. *Regards sur l'actualité*.

²⁶ Ruano-Borbalan, Jean-Claude, & Troger, Vincent. (2015). *Histoire du système éducatif*. PUF.

²⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Repères et références statistiques*.

respectivement, de 29.9 % et 28.7 % des élèves en formation GT au lycée²⁸.

En 2019, 85.1 % des candidats de la filière STMG ont obtenu le baccalauréat ; c'est le résultat le plus faible de la voie technologique, 88 % des élèves de série technologique ayant obtenu leur baccalauréat. Ces résultats sont inférieurs au taux de réussite au baccalauréat général (91.1 %) mais supérieurs au taux de réussite au baccalauréat professionnel (82.4 %). Après avoir vu leur taux de réussite augmenter entre 1995 et 2015 jusqu'à atteindre 89.5 %, le taux de réussite des élèves de STMG ne cesse de diminuer et a baissé de 4.4 points entre 2015 et 2019²⁹.

À la session 2019, 74.7 % des étudiants de STS issus de la série STMG ont obtenu un BTS, leur taux de réussite en DUT est de 58.1 % et de 14.2 % en licence (réussite en 3 ou 4 ans). Seuls 7.7 % des étudiants titulaires d'un baccalauréat STMG ont obtenu leur licence en trois ans. Les étudiants titulaires d'un baccalauréat STMG ont des taux de réussite dans l'enseignement supérieur inférieurs aux détenteurs d'un baccalauréat général mais ils réussissent mieux que ceux qui sont issus de la voie professionnelle. Par ailleurs, si les bacheliers STMG ont des taux de réussite plus faibles que les autres séries technologiques au BTS, ils réussissent mieux en revanche en IUT³⁰.

1.2.3 - La série STMG : une situation paradoxale

Si la série STMG est celle qui compte aujourd'hui le plus d'élèves au sein de la voie technologique (52 % des élèves de première et terminale technologique en 2019³¹) et qu'elle a su s'adapter pour répondre aux mutations et aux exigences du monde économique, il n'en demeure pas moins qu'elle souffre d'un lourd déficit d'image et se trouve aujourd'hui dans une situation paradoxale. Dans un rapport de 2016 qui dresse un bilan de la réforme de la voie technologique, l'IGEN met en évidence le contraste entre le ressenti des élèves et des enseignants et la perception de la voie technologique³².

Parmi les points forts de la série STMG, le rapport de l'IGEN fait tout d'abord apparaître qu'élèves et enseignants sont satisfaits des programmes et des enseignements dispensés en STMG en raison de leur cohérence, de leur diversité et de l'ouverture qu'ils offrent sur le monde économique. Par ailleurs, la série STMG accueille un certain nombre

²⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Repères et références statistiques*.

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² IGEN-IGAENR. (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique. Rapport n°2016-060*.

d'élèves qui, de par leurs fragilités, auraient eu des difficultés à obtenir un baccalauréat général. En revanche, ces mêmes élèves accèdent, grâce à leur baccalauréat technologique, à de nombreuses possibilités d'études dans l'enseignement supérieur. Enfin, en s'adaptant aux transformations de l'industrie et des services, cette série favorise l'adaptation des qualifications de la main d'œuvre aux attentes et aux besoins des employeurs et joue de ce fait un rôle économique et social important³³.

Cependant, il m'est apparu au cours de mon expérience professionnelle antérieure en tant qu'enseignante et de façon encore plus marquée lors de mon entrée dans le métier de CPE que, malgré ses atouts, la série STMG ne parvient pas, contrairement à d'autres séries de la voie technologique, à gagner en attractivité. Plusieurs raisons peuvent être invoquées.

L'IGEN a ainsi relevé de « nombreux témoignages d'élèves de STMG qui se plaignent de l'image dégradée de leur série, parfois au sein même de la voie technologique³⁴ ». Pour de nombreux élèves, la série STMG se situe au bas de l'échelle et cette image dégradée, qui remonte au bac G, peut aussi s'expliquer par la proximité des champs disciplinaires et des débouchés avec la série ES de la voie générale, la STMG étant alors perçue comme une « ES de second rang ». Avant que les filières de la voie générale ne disparaissent avec la réforme mise en œuvre à la rentrée 2019, il n'était pas rare d'entendre des commentaires négatifs et discriminants de la part d'élèves de ES soulagés d'avoir « échappé à la STMG ». Cette stigmatisation peut sembler surprenante dans la mesure où les élèves de STMG ont une image plutôt positive de leur scolarité au sein de cette filière.

Par ailleurs, alors que la série STMG accueille un certain nombre de jeunes motivés par une poursuite d'études dans le secteur du commerce ou de la gestion, elle fonctionne également comme une « filière de délestage de la voie générale³⁵ » en accueillant des élèves qui s'y orientent par défaut parce qu'ils n'ont pas été admis dans la voie professionnelle à l'issue du collège ou après une seconde en raison des capacités d'accueil insuffisantes.

Cette perception négative est renforcée par le fait que la série STMG a perdu ces dernières années des élèves qui se sont tournés vers la voie générale, et notamment la

³³ IGEN-IGAENR. (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique. Rapport n°2016-060*.

³⁴ Ibid. p.43.

³⁵ Ibid. p.42.

série ES, alors même que leur projet d'orientation et leur profil auraient fait d'eux des élèves moteurs en voie technologique. Le rapport souligne que la série STMG y a perdu ainsi « quelques-uns de ses meilleurs éléments³⁶ ».

L'IGEN souligne enfin qu'un certain nombre de proviseurs font état de « multiples difficultés éducatives³⁷ » qui rendent plus complexes la gestion de classe. Le manque de motivation d'élèves qui se trouvent parfois au bord de la rupture avec le système scolaire et l'hétérogénéité des publics sont source de perturbations et de conflits qui contribuent à son image dégradée et à sa mauvaise réputation.

Cet éclairage théorique montre que la série STMG est le résultat d'un long processus d'évolution de l'enseignement technique et que le sentiment de relégation ressenti par certains élèves peut s'expliquer notamment par l'héritage élitiste issu de l'histoire de la construction du système éducatif. Il met en lumière également les atouts de cette série : des élèves satisfaits des enseignements dispensés, une formation cohérente qui s'adapte aux mutations économiques et sociales tout en permettant une ouverture sur l'environnement économique. Enfin, la détention d'un baccalauréat technologique offre aujourd'hui la possibilité de poursuivre des études et d'accéder aux formations de l'enseignement supérieur.

Toutefois, les classes de la voie technologique, et tout particulièrement de la série STMG, sont des classes dans lesquelles le sentiment de relégation est fortement perçu par les élèves. Ce sont également des classes qui posent un certain nombre de difficultés de mise au travail et de gestion de classe et pour lesquelles le service vie scolaire va être plus souvent sollicité. Les lectures effectuées dans le cadre de ce travail et le rapport de l'IGEN rejoignent les premières observations que j'ai effectuées dans le cadre de mon entrée dans le métier de CPE. En effet, les premiers élèves que j'ai été amenée à rencontrer au sein du lycée, que ce soit dans un cadre individuel ou collectif, sont les élèves de la 1^{ère} STMG1 dont j'assure le suivi en tant que CPE. Alors que j'ai été peu amenée à intervenir pour les classes de la voie générale, j'ai été sollicitée par les élèves, professeurs ou familles de la 1^{ère} STMG1 dès la rentrée pour de multiples raisons (incidents, problèmes de gestion de classe, questions liées à l'emploi du temps, absences, conflits ...) qui ont nécessité une

³⁶ IGEN-IGAENR. (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique. Rapport n°2016-060*. p.42.

³⁷ Ibid.p.63.

attention particulière de ma part.

Cela m'interpelle, en tant que CPE, quant au rôle et à la place que je peux occuper dans la « mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République³⁸ ».

C'est la raison pour laquelle la question de recherche qui va orienter mon travail sera la suivante : jusqu'où le CPE peut-il, dans un système éducatif hiérarchisé, contrebalancer l'effet filière afin de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective³⁹ » qui leur permettront de réussir et de s'épanouir ?

Mes hypothèses sont les suivantes :

- 1 - Le système éducatif, tel qu'il s'est construit et organisé, contribue à faire des voies technologiques, et en particulier de la filière STMG, une voie de relégation.
- 2 - Les a priori sur les élèves des séries STMG étant nombreux, cela justifie que les élèves les plus en difficulté soient orientés vers cette filière dévalorisée au sein des EPLE qui abritent essentiellement des filières générales.
- 3 - Le travail sur l'orientation est peu présent dans ces filières qui offrent des poursuites d'études courtes et un accès à l'emploi à court ou moyen terme.

³⁸ Missions des Conseillers Principaux d'Éducation, Circulaire n° 2015-139 du 10-08-2015

³⁹ Ibid.

2 - État des lieux

2.1 - Le lycée La Colinière

2.1.1 - Présentation

Située à l'est de Nantes dans un parc de 11 hectares, la cité scolaire La Colinière a accueilli ses premiers élèves à la rentrée 1962. Conçue à l'origine comme une annexe du lycée Clémenceau, dont elle deviendra indépendante en 1968, elle devait permettre, dans un contexte de massification scolaire, de soulager les classes surchargées de ce dernier. Dix ans plus tard, collège et lycée deviendront autonomes, dotés d'équipes de direction et de vie scolaires distinctes⁴⁰.

Le lycée comprend deux bâtiments principaux d'enseignement de deux ou trois étages (bât.C et E), un internat avec des salles de cours et l'infirmerie (bât.A), un bâtiment qui accueille l'équipe de direction, les services de secrétariat, de comptabilité et gestion et le CDI (bât.F), un bâtiment consacré à la restauration, une Maison des Lycéens, un gymnase et des terrains de sport.

L'établissement offre 265 places d'internat au sein duquel sont accueillis, pour 4 ou 5 nuits par semaine, des lycéens et quelques collégiens de la Colinière ainsi que des élèves des lycées professionnels du Grand Blottereau et Léonard De Vinci.

D'après l'outil d'Aide au Pilotage et à l'Auto-Évaluation (APAE), le lycée La Colinière emploie 105 personnels enseignants, 15 personnels ATSS, 5 conseillers principaux d'éducation, 23 autres personnels de vie scolaire et 4 personnels de direction en 2019.

2.1.2 - Formations proposées et spécificités

À la rentrée 2020, le lycée accueille 1255 élèves répartis entre enseignement pré-bac et postbac (10 % des effectifs). On dénombre 344 élèves de seconde répartis dans onze divisions, huit classes de première générale et quatre premières technologiques (1ST2S, 1STI2D et 2STMG), huit classes de terminale générale et quatre terminales technologiques (2ST2S, 1STI2D et 1STMG). Les étudiants des BTS SIO (Services Informatiques aux Organisations) et SP3S (Services et Prestations des Secteurs Sanitaire et Social) sont quant à eux répartis dans quatre classes.

⁴⁰ Guillet, Noël. (2004). *La Colinière*. Association « Doulon-Histoire ».

Le Lycée de la Nouvelle Chance 44 (LNC44), installé depuis 2017 au sein de l'établissement, scolarise des jeunes de moins de 26 ans ayant quitté le système scolaire depuis au moins six mois pour reprendre leurs études afin d'obtenir le baccalauréat. Enfin, 12 jeunes bacheliers n'ayant pas obtenu de place en BTS à l'issue de la procédure Parcoursup ont intégré une classe passerelle ouverte à la rentrée 2020.

La diversité de l'offre de formation, notamment dans les domaines sportifs et artistiques, constitue un des points forts de l'établissement qui comprend quatre Sections Sportives Scolaires (athlétisme, rugby, judo et football féminin), deux Sections d'Entraînement et de Formation (cyclisme et escrime) et offre par ailleurs des parcours sportifs personnalisés. Les élèves peuvent également suivre des enseignements de spécialité et optionnels en Arts plastiques et Théâtre et le lycée propose un enseignement de langue russe de la seconde à la terminale.

2.1.4 - La vie scolaire

En 2020-2021, l'équipe vie scolaire compte cinq CPE dont deux mi-temps soit quatre équivalents temps plein (ETP), vingt-deux AED pour treize postes ETP répartis sur l'internat et l'externat. Le contrat d'objectifs du 12/07/2019 souligne « l'instabilité au sein de l'équipe CPE » ces dernières années, à laquelle est venue s'ajouter depuis la rentrée 2020, une rotation importante des AED. Des arrêts maladie et démissions de la part d'AED ayant obtenu un emploi en lien avec leur formation initiale ont conduit à effectuer plusieurs recrutements à l'automne 2020. L'équipe de CPE a également débuté cette rentrée scolaire avec une équipe composée principalement de remplaçants et d'une stagiaire.

L'espace vie scolaire comprend la vie scolaire du bâtiment C au sein de laquelle se situent les bureaux des CPE, le bureau des AED et deux salles d'étude. Dans le bâtiment A se trouvent l'internat et un bureau de vie scolaire où sont principalement effectuées les tâches liées à l'internat (accueil et encadrement des internes, contrôle de leurs absences et retards, contrôle des plateaux repas pour les élèves absents au moment du dîner). En journée, l'AED qui occupe ce poste contrôle l'accueil des élèves ayant cours dans ce même bâtiment et traite tous les mails reçus par la vie scolaire. L'établissement comprend une Maison des Lycéens (MDL) située dans un bâtiment distinct et animée par une AED référente recrutée sur ce poste.

2.1.5 - Une population moins nombreuse et de plus en plus fragile

Conçu à l'origine pour accueillir 1600 élèves, le lycée a vu ses effectifs augmenter considérablement entre 1968 et la fin des années 90 ; 1800 élèves sont ainsi scolarisés en 1999. Depuis l'ouverture du lycée Nelson Mandela à Nantes (2014) et du lycée Honoré d'Estienne d'Orves à Carquefou (2017), le lycée connaît une baisse de ses effectifs. Entre 2015 et 2019, le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants ont diminué respectivement de 26.2 % et de 17.9 % alors que les effectifs lycéens augmentaient au niveau départemental et académique (APAE, 2019). Le contrat d'objectifs⁴¹ souligne que « la baisse brutale des effectifs » s'est accompagnée « d'une fragilisation marquée ».

Le « basculement de l'établissement d'une population plutôt favorisée vers une population plus fragile⁴² » s'observe notamment à travers l'étude des caractéristiques sociales des élèves. On observe tout d'abord une sous-représentation des enfants de cadres supérieurs et enseignants et une surreprésentation des enfants d'ouvriers et d'inactifs. En 2019, 28.7 % des élèves du lycée ont des parents cadres supérieurs et enseignants contre 39.5 % au niveau départemental et 26.7 % des élèves de l'établissement ont des parents ouvriers ou inactifs, c'est 7.5 points de plus qu'au niveau départemental. L'indice de position sociale (IPS), construit à partir de données telles que le diplôme des parents, les revenus, les pratiques culturelles et les conditions de logement, conforte les constats effectués jusqu'à présent puisque l'IPS du lycée est de 115.1 en 2019 contre 118 au niveau académique. Cela traduit une position sociale moins favorisée des familles des élèves comparativement aux élèves de l'académie (APAE, 2019). La baisse du nombre d'élèves s'est par ailleurs accompagnée d'une augmentation de la part des élèves boursiers depuis 2015 (27.4 % d'élèves boursiers en 2019 contre 16.9 % en 2015 soit une hausse de 10.5 points) et la part de boursiers à l'échelon 6 est deux fois plus importante qu'au niveau académique en 2019 (5.9 % contre 2.7 %). Cette fragilisation économique et sociale s'observe enfin à travers la part des élèves qui résident en quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) : c'est le cas de 8.1 % des élèves du lycée en 2018 contre 3.3 % au niveau académique.

Quand on s'intéresse aux caractéristiques scolaires des élèves, on constate que le niveau scolaire des élèves qui entrent en seconde au lycée La Colinière est inférieur à celui des élèves de l'académie. Ainsi, 26.7 % des élèves entrant en seconde en 2019 ont une

⁴¹ Contrat d'objectifs du LGT La Colinière du 12/07/2019.

⁴² Ibid.

note inférieure à 9, c'est presque deux fois plus qu'au niveau départemental (13.9 %). En revanche, seuls 20.1 % des élèves ont une note supérieure à 13 contre 36.8 % des élèves entrant en seconde dans le département (APAE). On remarque aussi que les élèves sont deux fois plus nombreux que les autres élèves du département à entrer en seconde avec un retard d'un an et plus (10.9 % contre 5.1 %).

Concernant les indicateurs de performance de l'établissement, 88 % des candidats ont obtenu le baccalauréat en 2019. Le taux de réussite a diminué de 3 points depuis 2015 et cette baisse s'observe dans toutes les séries, sauf en STMG. En effet, 93 % des bacheliers STMG ont obtenu leur baccalauréat en 2019 contre 84 % en 2015. D'autre part, 38 % des bacheliers ont obtenu une mention à la session 2019, c'est 18 points de moins que ce qui est attendu pour l'établissement (APAE, 2019). À la fin du cycle terminal, les élèves sont relativement plus nombreux à doubler en terminale puisque 7.6 % des élèves de terminale doublent en 2019 contre 4.2 % au niveau du département ; ils sont aussi moins nombreux à intégrer une CPGE, le taux de passage en CPGE étant de 5.3 %, c'est deux points de moins qu'au niveau départemental (APAE, 2019). Enfin, 31.7 % des élèves sont en retard d'un an ou plus en classe de terminale, c'est deux fois plus qu'au niveau départemental.

2.2 - La voie technologique et les élèves de STMG au sein du lycée

2.2.1 - La place de la voie technologique

Quand on observe la répartition des séries technologiques au sein des lycées de l'agglomération nantaise, il peut être intéressant de remarquer que La Colinière fait partie de ces établissements situés en périphérie qui accueillent des séries technologiques, ce qui n'est pas le cas des lycées dits « de centre-ville ». On peut se poser la question de savoir si le sentiment de relégation ressenti par les élèves de la série STMG que nous avons évoqué précédemment ne peut pas également s'expliquer par cette « mise à l'écart » géographique.

Trois séries technologiques sont proposées aux élèves au sein du lycée : les séries STI2D, ST2S et STMG qui accueillent respectivement 3.1 %, 8.4 % et 9.1 % des élèves de seconde, première et terminale du lycée. Si un cinquième des élèves sont scolarisés en voie technologique, on remarque que celles-ci n'occupent qu'une part relativement faible des élèves, la série STMG étant celle qui accueille le plus d'élèves.

Les difficultés rencontrées par les équipes avec les classes de STMG ont conduit l'établissement à mobiliser davantage de moyens pour ces classes par la constitution de groupes à effectifs réduits dans de nombreuses disciplines et notamment en français et mathématiques.

2.2.2 - La 1^{ère} STMG1 : fragilités sociales, économiques et scolaires

La classe de 1^{ère} STMG1 compte 34 élèves dont 22 filles (64.7%) et 12 garçons. La fragilisation de la population scolaire du lycée s'observe de façon encore plus marquée dans cette classe dans laquelle on recense une faible part d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (12.9% des responsables légaux 1 dont la PCS est connue) alors que les enfants d'employés (29%), d'ouvriers (12.9%) et d'inactifs (12.9%) sont surreprésentés. Les élèves appartiennent également à des familles fragilisées sur le plan économique : 47.1% des élèves de la classe sont boursiers, c'est 20 points de plus que pour l'ensemble des élèves du lycée. On remarque par ailleurs que 18 élèves vivent avec un seul de leur parent et 3 élèves ne vivent pas au quotidien sous le même toit que leurs parents (internat, hébergement chez une tante, appartement indépendant) ; la moitié des élèves sont demi-pensionnaires.

Quand on se penche sur le parcours scolaire des élèves, on constate qu'un peu plus de la moitié d'entre eux (52.9%) étaient scolarisés l'an dernier au sein du lycée en classe de seconde générale et technologique, onze élèves (32.4%) ont fait leur année de seconde dans un autre établissement, trois proviennent d'une classe de seconde de lycée professionnel et deux élèves doublent leur année de première (STMG effectuée à distance avec le CNED et réorientation de la voie générale vers la voie technologique). Si une majorité des élèves (56%) est née en 2004 et n'a donc jamais redoublé et qu'un élève est en avance d'une année, on remarque en revanche que 14 élèves (41%) sont en retard d'un an. Les élèves de la classe de 1^{ère} STMG1 ont rencontré davantage de difficultés dans leur parcours scolaire ; en effet, en 2020-2021, 11.5% des élèves de première générale du lycée sont en retard d'un an ou plus et 5.7% des élèves sont en avance d'une année. La classe de 1^{ère} STMG1 compte donc 3.5 fois plus d'élèves ayant déjà redoublé que les classes de première générale. Enfin, 10 élèves sont scolarisés en Section Sportive Scolaire ou suivent un enseignement optionnel (EPS, théâtre ou arts plastiques).

Les résultats du premier trimestre font apparaître une moyenne inférieure de 0.9 point à la moyenne des classes de première générale, résultat proche de celui des autres classes de la voie technologique. Le conseil de classe a délivré 11 mentions : 7 encouragements et

4 félicitations. Les appréciations portées par les professeurs sur le bulletin de la classe mettent en évidence un hiatus entre les disciplines dans lesquelles les élèves sont essentiellement en demi-groupe et celles pour lesquelles les cours en classe entière sont majoritaires. Si, dans les premiers, les enseignants notent que les élèves sont globalement investis, actifs et attentifs malgré des résultats hétérogènes et un travail personnel parfois insuffisant, les professeurs qui les ont en classe entière disent que « c'est une classe difficile », « dont la gestion est compliquée » avec des élèves perturbateurs et « peu respectueux des règles de la vie de classe ».

2.2.3 - La 1^{ère} STMG1 : une classe qui se distingue par ses absences, retards et punitions

Les données du logiciel Pronote permettent tout d'abord de remarquer que les classes de STMG se distinguent par un taux d'absentéisme supérieur aux autres classes. Ainsi, entre le 1^{er} septembre et le 15 novembre 2020, le taux d'absence de la 1^{ère} STMG1 s'élève à 11.10 % (9.2 % pour la 1^{ère} STMG 2), soit 5 points de plus que le taux d'absence global de l'établissement. Un tiers des élèves de 1^{ère} STMG ont été absents plus de 4 demi-journées et, pour la moitié d'entre eux, ces absences ne sont pas justifiées. Les raisons principales avancées sont d'ordre médical sans être toutefois justifiées par un certificat médical ou liées au contexte sanitaire actuel. 16.7 % de ces absences n'ont pas de motif connu à la fin du 1^{er} trimestre.

La 1^{ère} STMG1 se distingue également par ses retards ; c'est la classe qui a en effet le taux de retard le plus élevé de tout l'établissement. Au 15 novembre 2020, on comptabilise 203 retards dans cette classe pour 1703 retards au niveau de l'établissement soit 12 % de l'ensemble des retards alors qu'elle ne représente que 6.1 % des élèves.

Concernant les punitions (exclusions de cours et retenues), 13 exclusions de cours ont été prononcées en 1^{ère} STMG1 depuis la rentrée, soit 20.6 % des exclusions de cours de l'établissement et 12 retenues ont été effectuées soit 13.5 % des retenues du lycée. C'est la classe qui comptabilise le nombre le plus élevé de punitions. En revanche, aucune sanction n'a été prononcée au cours du premier trimestre.

Concernant les passages à l'infirmerie, 10 passages ont été recensés, c'est un chiffre relativement élevé au regard d'autres classes mais qui n'est pas cependant le plus élevé de l'établissement.

Ces constats effectués au premier trimestre (taux d'absentéisme élevé, nombre important de retards et de punitions) sont similaires aux observations des années passées. Ainsi, en 2019-2020, le taux d'absence de la 1^{ère} STMG, parmi les plus élevés de l'établissement, était supérieur de 1.6 points au taux d'absence relevé dans l'établissement. Par ailleurs, les élèves de 1^{ère} STMG qui représentaient 4 % des élèves ont enregistré 6.3 % des retards l'an dernier et la 1^{ère} STMG comptabilisait 7.3 % des exclusions de cours et 6 % des retenues du lycée.

Ces données liées à l'absentéisme, aux retards et aux punitions permettent d'illustrer et de comprendre que les classes de la voie technologique, et tout particulièrement les STMG, mobilisent davantage que les autres le service vie scolaire et notamment les CPE au sein d'un lycée. Ces données confirment le ressenti que j'avais d'avoir été davantage sollicitée pour le suivi de la classe de 1^{ère} STMG1. Il m'est alors apparu important de mettre un place un projet spécifique visant la série STMG dans le cadre du projet d'établissement.

3 - Encourager la persévérance scolaire pour favoriser la réussite de tous les élèves, notamment des STMG

3.1 - Cadre et objectifs

3.1.1 - Un projet qui s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement

Le projet mené pendant mon année de stage au lycée La Colinière avec la classe de première STMG1 s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement 2018-2022. En effet, le premier objectif du projet d'établissement, qui en comprend quatre articulés autour de dix axes, est de « *développer l'accompagnement pédagogique et les dispositifs innovants qui visent à garantir la réussite de tous les élèves.* » Un des axes stipule notamment qu'il faut veiller à « *encourager, accompagner, développer l'ambition scolaire, notamment pour les élèves des séries technologiques [...] tout en soutenant l'égalité de dignité de toutes les filières d'enseignement.* »

Le contrat d'objectifs présenté au conseil d'administration du 27 juin 2019 souligne également les difficultés des élèves, notamment en filières technologiques, qui « *ne construisent pas, en amont, un projet de poursuite d'études cohérent* » et invite à consolider le travail sur l'accompagnement des élèves fragiles et sur l'orientation.

3.1.2 - Les objectifs poursuivis

Le diagnostic effectué en début d'année et la multiplication des incidents au cours du premier trimestre m'ont conduit à élaborer et mettre en place un projet spécifique avec la classe de première STMG1 autour de trois objectifs principaux.

Le premier point que je souhaite travailler avec les élèves est relatif à la règle. En effet, de nombreux incidents signalés par les professeurs font état d'un manquement à la règle et les élèves, lors des entretiens que je conduis, semblent souvent méconnaître les règles liées à l'assiduité, à la ponctualité, au travail scolaire ou personnel ou, de manière plus large, les règles de vie au sein de l'établissement.

Il me semble par ailleurs que la construction d'un projet d'orientation, élaboré avec l'ensemble de l'équipe éducative et qui facilite la projection dans l'enseignement supérieur, est essentiel pour renforcer la motivation des élèves, donner du sens à leur scolarité et lutter contre l'orientation subie. En effet, les entretiens menés avec les élèves confirment que derrière l'absentéisme, les retards ou les incidents se cachent très souvent un manque de

motivation et de perspectives. Quand je les questionne sur la construction de leur projet d'orientation, nombreux sont ceux qui me disent : « *je ne pouvais pas faire autre chose* », « *je ne sais pas ce que je ferai après, j'ai le temps* », « *de toute façon, je n'avais pas le choix* ». Cette absence de perspectives m'apparaît être un facteur explicatif déterminant des difficultés rencontrées.

Enfin, renforcer l'estime de soi, travailler sur les relations à autrui et développer les compétences psychosociales sont indispensables pour améliorer le climat scolaire et les conditions d'apprentissages de tous les élèves. Au cours des entretiens, l'absence de respect est souvent invoquée pour justifier des incidents : « *il m'a manqué de respect, il faut qu'il me respecte aussi* » alors même que le non-respect de certaines règles de la part de ces élèves les conduit souvent à des heures de retenue ou exclusions de cours. Il me semble important de pouvoir travailler avec eux sur la notion de responsabilité mais je pense également que ce travail ne peut se faire sans chercher à développer et renforcer les compétences psychosociales.

3.2 - Les axes d'actions

Les actions menées avec la classe de première STMG1 se sont articulées autour de deux axes principaux : le suivi des élèves et la prévention du décrochage scolaire.

3.2.1 - Le suivi des élèves

L'entrée dans le métier de CPE m'a amenée, au cours du premier trimestre, à m'approprier des outils comme Pronote qui permet d'assurer un suivi rigoureux des élèves dans la gestion et le traitement des retards et des absences notamment. J'ai aussi mis à profit cette période pour développer mes propres outils : fiches de suivi des élèves, de conduite d'entretien ou document préparatoire au conseil de classe par exemple. Affectée à mi-temps dans l'établissement, je me suis rendue compte qu'il m'était parfois difficile de suivre des élèves en n'étant présente qu'en fin de semaine au lycée. De nombreux incidents ayant lieu le vendredi après-midi au sein de la classe de première STMG1, il m'a semblé pertinent de demander à deux assistantes d'éducation (AED), présentes sur l'externat quand je suis en formation, d'être référentes des classes que j'ai en charge pour améliorer le suivi des élèves en début de semaine. Le contexte sanitaire et les modifications d'emploi du temps (enseignement alternant présentiel et distanciel) ont repoussé la mise en place de ce dispositif au mois de février. J'ai à cet effet élaboré une fiche de poste qui précise les objectifs, les missions et la procédure interne des AED référents (Annexe 1).

Par ailleurs, il m'est apparu assez tôt qu'un certain nombre de problématiques rencontrées dans le suivi et l'accompagnement des élèves nécessitent une prise en charge collective dépassant les compétences du seul CPE. Si j'échange très régulièrement des informations avec les infirmières, les Psy-EN ou avec les autres CPE de l'établissement, l'absence de cellule de veille ou de GPDS au sein de l'établissement constitue un frein pour assurer une meilleure prise en charge collective des élèves. La demande auprès de l'équipe de direction de réactiver ces dispositifs a conduit à la tenue d'une réunion-bilan pour la première STMG1 au mois de novembre et la mise en place de cellules de veille pour certaines classes mais cela ne concerne pas la première STMG1 qui nécessiterait pourtant, me semble-t-il, une réflexion et des actions collectives.

Enfin, certaines procédures internes de l'établissement relatives au traitement et suivi des retards, aux passages à l'infirmerie ou concernant les exclusions de cours mériteraient d'être travaillées et débattues en équipe vie scolaire et au sein du conseil pédagogique.

3.2.2 - La prévention du décrochage

« *Le décrochage scolaire est un processus multifactoriel, progressif et singulier produit par l'interaction complexe de facteurs externes et internes au système scolaire*⁴³ ». Parmi les facteurs internes, Christophe Marsollier (IGEN) cite l'orientation des élèves ; accompagner de manière active les élèves dans leur projet d'orientation est ainsi une condition essentielle pour prévenir le décrochage, en particulier dans les classes de la voie technologique. Je n'ai cependant pas investi cet axe de travail car les heures d'accompagnement orientation au sein du lycée sont dédiées au professeur principal qui a notamment organisé l'intervention d'une association sur ces questions.

Un autre facteur interne cité par Marsollier pour comprendre le processus du décrochage est l'incompréhension des règles. Dès la rentrée, je suis intervenue en classe pour me présenter aux élèves de la première STMG1 et rappeler, à la demande du professeur principal, l'obligation d'assiduité et de ponctualité figurant dans le règlement intérieur du lycée. Cependant, face à la multiplication des incidents liés au non-respect des règles, j'ai été amenée à proposer une heure de vie de classe pour travailler ce point de manière plus approfondie.

⁴³ Marsollier, Christophe. (2019). *Enjeux relationnels et besoins psychologiques fondamentaux des élèves en classe*. IFÉ.

Enfin, il m'a semblé important, pour encourager la persévérance scolaire des élèves de la première STMG1, de mettre en place un dispositif visant à développer et renforcer les compétences psychosociales, celles-ci désignant « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* » (OMS, 1993). En effet, l'estime de soi, la confiance en ses possibilités, ses ressources, ses compétences scolaires sont des facteurs importants de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel. La mise en œuvre de ce projet, qui dépasse le travail sur la règle entrepris initialement, conforte le rôle pédagogique du CPE.

3.3 - Mobiliser des heures de vie de classe pour développer et renforcer les CPS

L'arrêté du 16 juillet 2018 portant sur l'organisation et les volumes horaires des enseignements des classes de première et terminale technologiques⁴⁴ a supprimé les heures de vie de classe (10 heures annuelles) et l'accompagnement personnalisé (2 heures hebdomadaires) en vigueur précédemment. Il ne prévoit plus d'heures de vie de classe dans les emplois du temps des élèves mais un accompagnement personnalisé déterminé selon les besoins des élèves et un accompagnement au choix de l'orientation à raison de 54 heures annuelles (à titre indicatif) selon les besoins des élèves et les modalités de l'accompagnement à l'orientation mises en place au sein de l'établissement. Ainsi, au sein du lycée La Colinière, une heure hebdomadaire en demi-groupe d'accompagnement orientation est prévue dans l'emploi du temps des élèves que le professeur principal peut mobiliser selon les besoins.

Après avoir obtenu l'accord du Proviseur adjoint qui suit la classe de première STMG1 de pouvoir utiliser ce créneau horaire, j'ai élaboré un projet de six séances visant à développer et renforcer les compétences psychosociales des élèves. Ces heures de vie de classe ont été mises à profit pour travailler avec les élèves sur la compréhension des règles (séance 1), la connaissance des autres et de soi (séances 2 et 3), la résolution de conflits et la communication non-violente (séances 4, 5 et 6).

⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2018). *Arrêté du 16 juillet 2018 portant organisation et volumes horaires des enseignements des classes de première et terminale des lycées sanctionnés par le baccalauréat technologique.*

3.3.1 – Séance 1 : la compréhension des règles

La nécessité de travailler avec les élèves de la classe de première STMG1 sur les règles est apparue très tôt dans l'année en raison de la multiplication des incidents liés au non-respect des règles. Par ailleurs, lors des entretiens menés avec les élèves, j'ai été surprise par leur méconnaissance, supposée ou réelle, du règlement intérieur du lycée. Suite à des incidents qui se sont déroulés lors d'un cours, le vendredi 20 novembre, et qui ont conduit à des demandes de mise en retenue de la part du professeur et à des sanctions, nous avons décidé, avec le Proviseur adjoint, d'intervenir en classe pour un temps d'échange avec les élèves. Lors de la préparation de cette intervention commune, j'ai proposé au Proviseur adjoint d'approfondir les échanges et le travail avec les élèves sur les règles et le règlement intérieur lors d'une heure de vie de classe.

Cette première heure de vie de classe s'est déroulée vendredi 4 décembre 2020 sur le temps dédié à l'accompagnement orientation, à raison d'une heure par demi-groupe (groupes A et B). J'ai utilisé pour cette première séance une salle de classe disposée en U pour favoriser les interactions avec les élèves (Annexe 2).

Après un temps d'accueil au cours duquel j'ai présenté le projet que nous allions mener, nous avons débuté par une activité de sensibilisation à partir de deux images. L'objectif était d'amener les élèves à réfléchir à la nécessité et au rôle des règles dans un groupe, quel qu'il soit. Ce temps d'échange, pendant lequel nous n'avons pas fait référence au cadre scolaire, a conduit les élèves à comprendre que les règles favorisent le vivre-ensemble et permettent de protéger les individus, que ce soit dans un cadre sportif, familial ou professionnel notamment. Nous avons ensuite prolongé la réflexion en prenant appui sur le règlement intérieur du lycée. J'ai remis à chaque binôme un court extrait du règlement intérieur qu'il devait, après en avoir pris connaissance, présenter à l'ensemble du groupe en expliquant pourquoi, au regard de ce que nous avons évoqué précédemment (vivre-ensemble, protection ...), cette règle figurait dans le règlement intérieur du lycée. Ce temps de réflexion et de présentation, qui a suscité de nombreuses questions et échanges, fut l'occasion de découvrir certaines règles, de les expliciter et de comprendre les raisons pour lesquelles certaines d'entre elles, qui leur semblent parfois contraignantes, figurent dans le règlement intérieur du lycée. J'avais en revanche envisagé de terminer cette séance par un travail sur le préambule du règlement intérieur et sur les valeurs qui le guident mais nous n'avons pas eu le temps d'aborder cette question. Enfin, j'aurais souhaité prolonger ce

travail en rédigeant une charte de vie de classe avec les élèves et certains professeurs volontaires.

3.3.2 – Séances 2 et 3 : la connaissance des autres et de soi

Avant d'aborder le travail sur la résolution de conflits et la communication, il m'a semblé important de prendre du temps pour que les élèves apprennent à mieux se connaître et à connaître les membres du groupe. En effet, si les classes de première générale sont composées majoritairement d'élèves scolarisés en seconde dans le même établissement, ce n'est pas le cas des premières de la voie technologique ; 47% des élèves de la première STMG1 n'étaient pas à La Colinière l'an dernier. Par ailleurs, le choix fait par l'établissement d'assurer une grande partie des enseignements en groupes à effectifs réduits différents selon les disciplines entraîne une faible connaissance des autres élèves qui ne s'identifient pas à un groupe-classe. J'ai donc fait le choix, avant d'approfondir la connaissance de soi et notamment de ses qualités et compétences, de proposer une séance qui favorise l'interconnaissance au sein de la classe (séance 2). La séance 3 pourra quant à elle être remobilisée quand les élèves travailleront l'orientation au mois de mars avec le professeur principal et l'association Article 1. Ces séances visent enfin, grâce au travail mené sur les qualités et compétences, à renforcer l'estime de soi des élèves de la série STMG.

Les séances relatives à la connaissance des autres et de soi ont eu lieu vendredi 15 janvier et vendredi 5 février. Pour ces deux séances, j'ai choisi de sortir du cadre de la classe et de les organiser à la Maison des Lycéens (MDL) qui présente plusieurs atouts : c'est un lieu neutre propice aux échanges et au dialogue, c'est également un espace favorable à la mise en place d'activités nécessitant des déplacements et des travaux de groupe et cela m'a conduit à mener ces séances en coanimation avec l'AED référente de la MDL notamment. En effet, suite aux recherches effectuées pour construire ce projet, je me suis aperçue que les séances de développement et de renforcement des CPS devaient être menées en coanimation. J'ai donc sollicité l'AED référente de la MDL pour un groupe et une collègue CPE intéressée pour intégrer ce projet pour l'autre groupe. J'ai également informé les familles et les élèves par mail et le Proviseur adjoint a modifié l'emploi du temps des élèves pour que ces séances apparaissent dans Pronote en lieu et place de l'accompagnement orientation. Après avoir préparé les séances, je les ai soumises à l'AED et à la CPE qui m'ont accompagnées dans ce projet, ce qui nous a conduit à effectuer des modifications et à choisir les rituels de début et fin de séance notamment.

La séance du vendredi 15 janvier, axée sur la connaissance des autres, a débuté par une présentation aux élèves du fonctionnement des séances à venir car le projet a évolué depuis le mois de décembre. Après avoir fait un lien avec l'heure de vie de classe sur le rôle et l'importance des règles, nous avons cherché avec les élèves quelles étaient les règles importantes à fixer pour un bon déroulement de ces séances. Ce temps sur les règles et leur rappel sera ensuite intégré au temps d'accueil et nous le remplacerons par un rituel de début de séance. La première activité menée – « *J'appelle qui comme moi ...* » - a donné aux élèves l'occasion de se découvrir des points communs et de prendre conscience de leur place dans le groupe. Une deuxième activité – « *Jeu ... te connais mieux* » - réalisée en groupe de 3 ou 4 élèves leur a permis d'aller plus loin dans la connaissance des autres en les découvrant sous d'autres facettes. Nous avons choisi, comme rituel de fin de séance, d'utiliser un dé – « *Dé de la connaissance de soi* » - à travers lequel chaque élève peut exprimer une facette de sa personnalité avant de terminer par une évaluation rapide de la séance.

La séance du vendredi 5 février a été consacrée à un travail sur la connaissance de soi. Pour contrer l'image négative d'eux-mêmes qu'ont un certain nombre d'élèves de la classe, j'ai choisi de mener une activité intitulée « *Une réalisation personnelle* ». Cette activité visait à renforcer le sentiment de réussite personnelle pour nourrir une image positive de soi tout en reconnaissant et exprimant ce qu'on apprécie chez l'autre. Après avoir invité les élèves à réfléchir individuellement à une réalisation personnelle dont ils étaient fiers ou qui les avaient rendus heureux, chacun partageait en petit groupe sa réussite personnelle. Les membres du groupe devaient alors identifier les qualités qu'ils avaient reconnues chez l'élève et sur lesquelles il s'était appuyé pour mener cette réalisation.

4 - Analyse réflexive

4.1 - Un bilan globalement positif

4.1.1 – Au niveau individuel et collectif

Si les séances menées en heure de vie de classe semblent avoir suscité l'intérêt des élèves, comme en témoigne leur investissement et les évaluations de fin de séance, elles ont aussi facilité la création d'une relation particulière avec les élèves de la classe de 1^{ère} STMG1. L'AED qui a coanimé ces séances a ainsi été sollicitée par des élèves qui l'identifient désormais comme une personne-ressource, ce qui n'était pas le cas auparavant. De mon côté, j'ai remarqué que les rapports que j'entretiens avec les élèves de cette classe ont évolué : la meilleure connaissance réciproque favorise la confiance et ces séances ont permis de développer les échanges avec les élèves dans un cadre extérieur à la vie scolaire et à ses questions et problématiques (absences, retards, punitions ou sanctions ...). Temps de parole et d'échange, les élèves sont sensibles au fait qu'on prenne en compte les difficultés qu'ils rencontrent (sentiment d'injustice, manque de respect ressenti à leur égard ...). Les écouter en portant attention à leur parole, les considérer en tant qu'individus, les valoriser par les attitudes des animateurs et par les activités proposées (« Une réussite personnelle » - séance 3) renforce l'estime de soi qui peut faire défaut aux élèves des voies technologiques. Ces séances participent au renforcement des compétences psychosociales favorables à la réussite scolaire mais sources également d'épanouissement personnel.

Au sein des groupes classes, ces séances favorisent la dynamique de groupe. Même si les interactions sont parfois difficiles en début de séance, on se rend compte qu'en encourageant la prise de parole, en sollicitant leur avis, en favorisant l'écoute, les activités proposées aident à développer la communication entre les élèves. Le rôle de l'animateur est alors essentiel pour transmettre une dynamique au groupe en veillant à réguler les plus actifs et à solliciter les plus discrets tout en ménageant ceux qui ne souhaitent pas intervenir.

Si le retour du professeur principal, soucieux du « climat » de la classe (suivi, travail, résultats ...), est positif, les effets de ces séances menées en heure de vie de classe sont difficilement évaluables. En effet, malgré une baisse des incidents ou de l'absentéisme au second trimestre et un bilan de mi-trimestre dans lequel le professeur principal note « *une amélioration de l'attitude générale de la classe malgré un travail qui reste faible* », cette amélioration est à modérer. Le contexte sanitaire actuel et la mise en place d'un enseignement hybride alternant présentiel et distanciel, le travail mené dans le suivi des

élèves de la classe, leur maturité ou les autres dispositifs actionnés constituent ainsi des facteurs dont il faut tenir compte. Enfin, le retour d'un professeur après une absence d'un mois et dont les relations conflictuelles avec la classe sont sources de nombreux incidents m'a fait prendre conscience qu'au-delà de la proposition faite au professeur principal de coanimer ces heures de vie de classe, je n'avais pas impliqué dans ce projet l'équipe enseignante. Cela constitue à ce jour une limite dont il faudra tenir compte en veillant à engager l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Les séances de renforcement des CPS qui supposent une coanimation sont l'occasion de développer le travail mené collectivement au sein de la communauté éducative. Menées ici avec une AED et une collègue CPE, j'aurais pu dans un autre contexte solliciter le professeur principal, des enseignants mais également les Psy-EN ou infirmières de l'établissement. Cela peut engager une dynamique de réflexion sur le positionnement des adultes de l'ensemble de la communauté éducative qui ne peut que profiter, me semble-t-il, à l'établissement. Ce n'est que par une réflexion collective et un engagement de la part de nombreux acteurs que l'on pourra mesurer les effets de ce type de projet à l'échelle d'un établissement. En effet, ce projet, qui n'a été mené qu'avec une classe sans avoir été pensé collectivement ni travaillé au sein d'instances, est donc peu visible ce qui constitue selon moi une limite supplémentaire.

4.1.2 – Pour le CPE

Le Proviseur-adjoint qui suit la classe de 1^{ère} STMG1 m'a accordé son soutien et des conditions matérielles qui ont favorisé le bon déroulement de ces séances : heures en demi-classes sur l'horaire dédié à l'accompagnement orientation, accès à la MDL, inscription des heures de vie de classe dans Pronote pour une meilleure visibilité auprès des élèves et des familles et un absentéisme modéré puisque ces heures figuraient à l'emploi du temps des élèves. Par ailleurs, le cartable des CPS de l'IREPS des Pays de la Loire sur lequel je me suis appuyé m'a permis de construire des séances avec un conducteur facilitant la gestion du temps.

Sur un plan plus personnel, le travail en coanimation, même s'il aurait pu être approfondi, répond au souci que j'ai, dans le cadre de ma reconversion professionnelle de développer le travail collaboratif. Il répond aussi au souhait que j'avais de « sortir de la classe » et d'une discipline pour m'orienter vers une prise en charge plus globale des élèves avec le souci de les accompagner dans tous les aspects de la vie de lycéen. Les

compétences développées en tant que professeure et mon intérêt pour l'animation de séances ont ainsi constitué un appui pour construire et mener ces heures de vie de classe.

Intervenir dans ce cadre me semble essentiel pour affirmer le rôle pédagogique du CPE. Concevoir ces séances nécessitait en effet de réfléchir aux objectifs que je souhaitais atteindre avec cette classe, de les prioriser (progression entre les séances, choix des activités ...) et de m'interroger sur ma posture éducative. De façon plus large, cela m'a incitée également à me questionner sur mes pratiques et sur la place de ces classes au sein de l'établissement et du système éducatif.

L'élaboration des différentes séances a également été l'occasion d'articuler la formation à l'INSPE et le stage au lycée puisque j'ai pu remobiliser certaines activités découvertes lors des journées de formation. Enfin, la construction de conducteurs de séance (progression, rythme et timing, déroulement des séances pour coanimation) rend ces séances reproductibles ; elles pourraient alors être animées par un autre intervenant ou reconduites dans un autre établissement.

4.2 - Analyse et perspectives

S'il est difficile à ce stade de pouvoir mesurer l'impact d'un tel projet avec des indicateurs objectifs quantitatifs, il n'en reste pas moins que le bilan globalement positif et les limites mises en évidence permettent d'en tirer quelques enseignements pour l'avenir.

Il me semble tout d'abord primordial qu'un projet de ce type ne soit pas mené de manière isolée comme je l'ai expérimenté cette année mais qu'il soit intégré dans un véritable projet d'établissement. L'IREPS souligne en effet que « *mettre en place un projet à l'échelle d'un établissement [...] est un gage de meilleur impact* »⁴⁵. Cela suppose de s'interroger sur les actions qui auraient pu être mises en place auparavant ou qui sont menées par ailleurs, de s'accorder sur des objectifs et d'inscrire le projet dans une dynamique propre à celle de l'établissement et en cohérence avec le contexte local. Si les actions menées cette année n'ont concerné qu'une classe, il me semble nécessaire de penser l'articulation des séances par niveau avec des objectifs spécifiques et d'engager une réflexion avec les professeurs principaux, les personnels médico-sociaux et au sein d'instances comme le conseil pédagogique ou le CESC notamment.

⁴⁵ IREPS Pays de la Loire. *Le cartable des compétences psychosociales*.

Cela ne peut donc se faire sans impliquer l'ensemble de la communauté éducative. Il faut alors chercher à susciter l'engagement de tous les acteurs en s'appuyant sur leurs compétences propres. Je pense que ce travail nécessite notamment de mobiliser les enseignants par une information des actions menées avec les classes mais également par une formation au développement des CPS. Selon l'IREPS, la présence des enseignants est indispensable (en tant qu'observateur ou coanimateur) pour assurer le prolongement des séances dans la classe au quotidien car il est nécessaire de « *renforcer les CPS par des attitudes au quotidien* »⁴⁶ qui dépassent le cadre de ces séances : poser un cadre clair et des règles claires, être cohérent avec les règles posées, porter un regard positif ... S'il n'est pas possible, dans l'enseignement secondaire, d'associer l'ensemble de l'équipe enseignante aux séances, formation et information sont toutefois essentielles. Je pense que l'impact du projet mené cette année avec la classe de 1^{ère} STMG1 risque d'être limité car je n'ai pas mené d'action spécifique à destination des enseignants de la classe. Cela aurait pu se faire par une présentation du projet et des activités menées dans le cadre des différentes séances.

Il m'est apparu également que j'aurais pu lier ce projet de renforcement des CPS avec le travail sur l'orientation. Les heures d'accompagnement orientation étant dédiées aux professeurs principaux au sein du lycée, je n'ai pas investi ce champ mais je me suis rendue compte au cours de l'année qu'il restait un espace vacant que j'aurais pu investir en faisant le lien entre l'acquisition des compétences psychosociales et le travail sur l'orientation. Il m'aurait été possible dans ce cadre de préparer en amont les interventions de l'association Article 1 ou de réinvestir les compétences développées en participant à ces séances. Cela suppose d'avoir une connaissance plus fine des dispositifs mis en place au sein de l'établissement et d'anticiper mon activité sur l'année, ce qui n'a pas été le cas du fait de mon statut de stagiaire et de mon arrivée dans un établissement que je ne connaissais pas. Je me suis en effet appuyée sur mon expérience antérieure dans un autre établissement sans tenir compte des spécificités de ce nouvel environnement, en considérant comme acquises les actions que j'avais développée par ailleurs alors que j'aurais pu m'appuyer dessus pour être force de proposition, notamment auprès du professeur principal de la classe.

La réflexion engagée au sujet du renforcement des compétences psychosociales et les actions menées cette année m'ont enfin convaincue de la nécessité de réfléchir à la

⁴⁶ IREPS Pays de la Loire. *Le cartable des compétences psychosociales.*

mise en œuvre d'un programme de renforcement des CPS à l'échelle d'un établissement pour améliorer le climat scolaire et favoriser la réussite et l'épanouissement de tous les élèves. La prise en compte de leurs besoins et les réponses apportées et travaillées collectivement me semblent aujourd'hui indispensables et ce d'autant plus que la réflexion engagée interrogera nécessairement, à un moment donné, la question de la justice scolaire, des sanctions, de la bienveillance, autant de sujets dont l'École ne peut faire l'économie de la réflexion.

Conclusion

Les hypothèses sur lesquelles je me suis appuyée pour mener cet écrit réflexif étaient les suivantes :

- 1 - Le système éducatif, tel qu'il s'est construit et organisé, contribue à faire des voies technologiques, et en particulier de la filière STMG, une voie de relégation.
- 2 - Les a priori sur les élèves des séries STMG étant nombreux, cela justifie que les élèves les plus en difficulté soient orientés vers cette filière dévalorisée au sein des EPLE qui abritent essentiellement des filières générales.
- 3 - Le travail sur l'orientation est peu présent dans ces filières qui offrent des poursuites d'études courtes et un accès à l'emploi à court ou moyen terme.

Le projet mené avec la première STMG1 au cours de cette année de stage a conforté ces hypothèses et le travail de recherche sur la construction du système éducatif et de l'enseignement technique m'a plus particulièrement permis de comprendre la place spécifique accordée à la filière STMG au sein du système éducatif français qui fait d'elle une voie de relégation. Il m'a aussi montré que le CPE avait un rôle important à jouer pour contrebalancer l'effet filière dans un système éducatif hiérarchisé. Le CPE peut influencer le volet éducatif du projet d'établissement pour impulser, coordonner et mettre en œuvre des actions qui présentent aux élèves des occasions de réussir et de s'épanouir. Si j'ai pu m'appuyer au cours de ce projet sur certaines compétences développées auparavant en tant qu'enseignante, il a aussi validé ce qui a motivé ma reconversion professionnelle : suivi et prise en charge plus globale des élèves, actions en-dehors du cadre de la classe, prévention du décrochage, amélioration du climat scolaire ... J'ai aussi pu, à travers ce travail, me rendre compte que le projet mené faisait apparaître des limites que je devrai intégrer dans ma pratique à venir : nécessité de le construire en impliquant l'ensemble de la communauté éducative, d'articuler les différents niveaux avec des objectifs clairement identifiés et qui répondent à une situation particulière notamment. Enfin, même si un tel projet ne peut à lui seul suffire à résoudre la problématique du décrochage scolaire chez les élèves de la voie technologique et notamment de la filière STMG, il me semble être un élément déterminant ; renforcer les compétences psychosociales renforce en effet l'estime de soi, la capacité à résoudre des problèmes ou à communiquer indispensables pour favoriser la réussite de tous les élèves, tant sur le plan scolaire que sur celui de leur orientation.

Bibliographie

Bouyx, Benoît. (1997). *L'enseignement technologique et professionnel*. CNDP.

Bouyx, Benoît. (2006). *L'enseignement technologique et professionnel*. Analyse et perspectives. Foucher.

Educavox. (2018). *Le rééquilibrage des filières dans la réforme du lycée : la cible réelle est le bac ES*. Consulté à l'adresse : <https://www.educavox.fr/accueil/debats/le-reequilibrage-des-filieres-dans-la-reforme-du-lycee-la-cible-reelle-est-le-bac-es>

Guillet, Noël. (2004). *La Colinière*. Association « Doulon-Histoire ».

IGEN-IGAENR. (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique. Rapport n°2016-060*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-bilan-de-la-reforme-de-la-voie-technologique-6509>

IREPS Pays de la Loire. *Le cartable des compétences psychosociales*. Consulté à l'adresse : <http://www.cartablecps.org/page-0-0-0.html>

Lembré, Stéphane. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. La Découverte.

Marsollier, Christophe. (2019). *Enjeux relationnels et besoins psychologiques fondamentaux des élèves en classe*. IFÉ. Consulté à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/81/7/Conf-PNF-Decrochage-C-Marsollier_1088817.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2018). *Rapport « Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles »*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bac-2021-remise-du-rapport-un-nouveau-baccalaureat-pour-construire-le-lycee-des-possibles-4688>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2018). *Arrêté du 16 juillet 2018 portant organisation et volumes horaires des enseignements des classes de première et terminale des lycées sanctionnés par le baccalauréat technologique*. Consulté à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037202894/>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Les résultats du baccalauréat 2020*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/les-resultats-du-baccalaureat-2020-1124>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Repères et références statistiques*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

Pepel, Patrice, & Troger, Vincent. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Hachette éducation.

Ruano-Borbalan, Jean-Claude, & Troger, Vincent. (2015). *Histoire du système éducatif*. PUF.

Troger, Vincent. (2009). Du latin à la terminale S, l'héritage élitiste des lycées (dossier : les lycées : état des lieux). *Regards sur l'actualité*, 353, 8-21.

Annexes

Annexe 1 – Fiche de poste « AED référent de classe »

Fiche de poste AED RÉFÉRENT DE CLASSE	AED d'externat
--	----------------

COMPÉTENCES REQUISES		
SAVOIR	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
<ul style="list-style-type: none">• Connaissance de Pronote	<ul style="list-style-type: none">• Porter attention aux élèves• Participer au suivi• Rendre compte• Savoir utiliser l'outil informatique (bureautique et logiciels spécifiques)	<ul style="list-style-type: none">• Savoir s'exprimer, savoir communiquer• Respecter la confidentialité des informations• Sens du travail en équipe• Être organisé

OBJECTIFS
<ul style="list-style-type: none">• Assurer un meilleur suivi individuel et collectif des élèves, notamment pour les postes de CPE à mi-temps.• Repérer plus efficacement les difficultés particulières et les situations de décrochage.• Offrir une véritable place aux AED dans un accompagnement éducatif et pédagogique.

MISSIONS PRINCIPALES
<ul style="list-style-type: none">• Suivi des absences et des retards.• Suivi des incidents et punitions.• Transmission des informations importantes au CPE référent de la classe : être un interlocuteur privilégié.• Repérer, notamment à partir des indicateurs de vie scolaire (absences, retards, passages à l'infirmerie, punitions, sanctions, résultats scolaires) les élèves en difficulté ou les situations préoccupantes.

PROCÉDURE INTERNE

	CPE	AED	
Nom Prénom	Rozenn G.	Kim B.	Pauline D.
N° de téléphone			
Adresse mail			
Présence au lycée	mercredi : 8h00 – 16h15 jeudi : 10h30 – 16h45 vendredi : 9h00 - 12h00	lundi : 12h – 22h00 + nuit mardi : 7h00 - 12h15 mercredi au jeudi : 13h00 – 22h00 + nuit jeudi : 7h00 – 13h45	dimanche : nuit lundi : 7h45 – 17h15 mardi : 7h45 – 14h30
Classes concernées	2GT03, 1STMG1, TG01, TG02		

SUIVI DES ABSENCES ET RETARDS

- ✓ Repérer sur Pronote les élèves absents dont les absences ne sont pas justifiées ou pour lesquelles le motif avancé interroge.
- ✓ Repérer les retards répétés.
- ✓ Relancer les élèves qui n'ont pas justifié leur(s) absence(s) et appeler les familles si besoin.

En début de semaine (lundi et mardi)

SUIVI DES INCIDENTS ET PUNITIONS

- ✓ Assurer le suivi des incidents et punitions.
- ✓ S'assurer que les retenues ou rattrapages de devoirs ont été réalisés.

En début de semaine (lundi et mardi)

TRANSMISSION DES INFORMATIONS

- ✓ Transmission hebdomadaire des informations au CPE référent. Cette communication peut se faire en prenant appui sur le document ci-dessous.

Le mardi en fin de journée (document rempli et déposé sous S)

- ✓ Bilan des absences et retards par classe
- ✓ Bilan des incidents et punitions par classe

Une fois par mois, en fin de mois

Annexe 2 - Heure de vie de classe - Séance 1

Séance	1/6
Thème	De la règle au règlement intérieur
Date et durée	Vendredi 04/12/2020 sur l'horaire « accompagnement orientation » (1 heure par groupe)
Animateur(s)	Mme G. (CPE)
Public	Élèves de première STMG1
Nombre d'élèves	Groupe A (11h-12h) : 17 élèves Groupe B (9h-10h) : 18 élèves
Lieu	Salle de classe disposée en U
Objectif général	Développer et renforcer les CPS
Objectifs spécifiques	Travailler sur la règle et le règlement intérieur
Matériel nécessaire	Documents photocopiés : <ul style="list-style-type: none">- images BD : images 1 et 2- extraits RI du lycée
Prolongements possibles	Rédaction d'une Charte de vie de classe

Déroulement de la séance

Accueil - Présentation du projet mené et annonce des objectifs de la séance auprès des élèves.	5'
Activité 1 – « Le remonte-pente » (sensibilisation)	10'
Activité 2 - Temps d'échange : le rôle des règles	10'
Activité 3 - Le règlement intérieur du lycée	25'
Activité 4 - Préambule et valeurs (si temps restant)	...
Conclusion	5'

Activité 1 – « Le remonte pente »

- Objectif : Activité de sensibilisation permettant de comprendre la nécessité d'établir des règles pour bien vivre ensemble.
- Source : Maryse Delobea, Michel Llorca, Fabien Pujervie, Pierrick Vivien, *Des mots à dessein, Parcours Civique*, éd. Scéren/CRDP de Haute-Normandie, 2004.
<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2014/08/Fiche-R%C3%A8gles-01-Le-remonte-pente.pdf>

Image 1

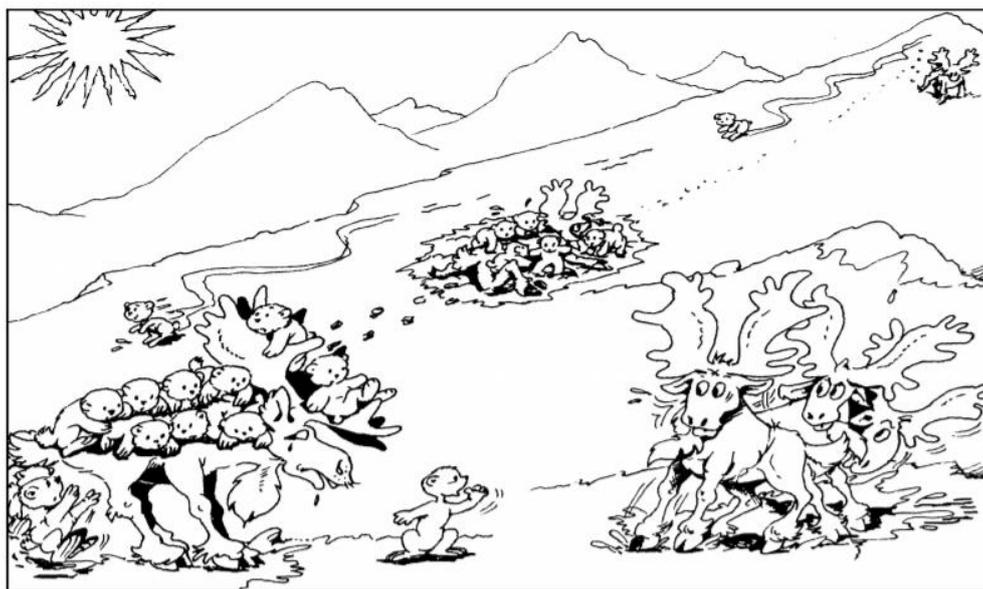
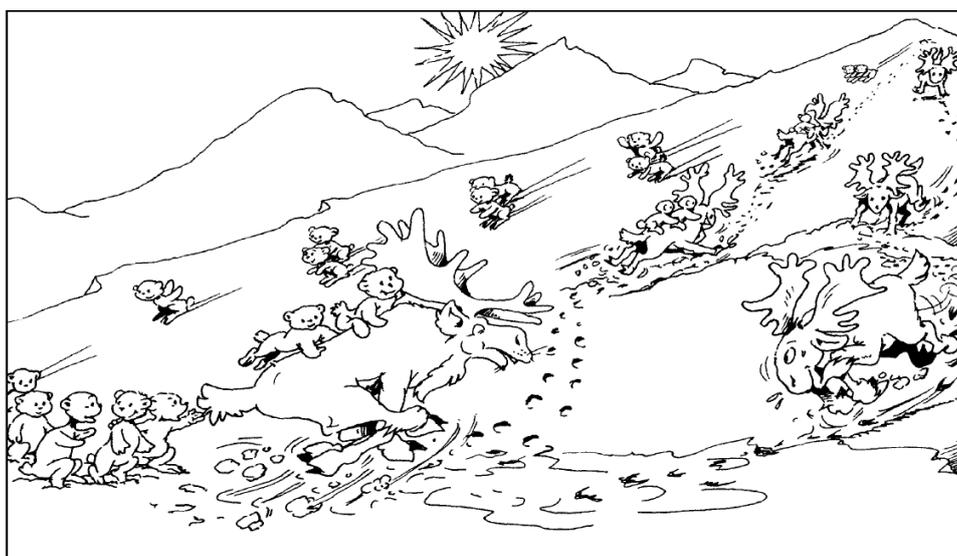


Image 2



Annexe 3 - Heure de vie de classe - Séance 2

Séance	2/6
Thème	Développer et renforcer les compétences psychosociales
Date et durée	Vendredi 15 janvier 2021 sur l'horaire « accompagnement orientation » (1 heure par groupe)
Animateur(s)	Mme G. (CPE) et Mme B. (AED - Groupe B) / Mme M. (CPE - Groupe A)
Public	Élèves de première STMG1
Nombre d'élèves	Groupe A (11h-12h) : 17 élèves Groupe B (9h-10h) : 18 élèves
Lieu	MDL
Objectif général	Faire connaissance
Objectifs spécifiques	Créer un cadre favorable au renforcement des CPS Apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître les autres Renforcer la cohésion de groupe
Matériel nécessaire	« Jeu ... te connais mieux » : un plateau de jeu par groupe (PDF), un dé par groupe, un pion de couleur par participant Rituel de fin de séance : « Dé de la connaissance »

Déroulement de la séance

Accueil	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation des animateurs puis des élèves - Présentation du projet et des modalités : calendrier, durée, lieu, organisation des séances (rituel pour démarrer la séance, temps d'activité, échange, rituel pour terminer la séance, évaluation de la séance) - Annonce des objectifs de la séance 	5'
Activité préalable Les règles	<p><u>Brainstorming</u> : « Qu'est-ce qui est nécessaire pour que ces heures de vie de classe se déroulent bien ? »</p> <p><u>Objectif</u> : fixer les règles qui seront rappelées à chaque début de séance (<i>Respect de soi / Respect des autres / Respect et dynamique de groupe</i>)</p>	8'
Activité 1 J'appelle qui comme moi ...	<p><u>Introduction</u> « Avez-vous le sentiment de vous connaître dans le groupe ? »</p> <p><u>Objectifs</u> = se découvrir des points communs / prendre conscience de sa place dans le groupe / vivre une activité dynamique en groupe</p>	10'

	<p><u>Déroulement</u> Se mettre en cercle, inviter un élève à avancer d'un pas et dire ses goûts ou caractéristiques ... puis avancent ceux qui sont comme lui (l'animateur participe).</p> <p><i>Exemples : « J'appelle qui comme moi n'était pas à La Colinière l'an dernier »</i></p> <p><u>Débriefing</u></p>	
<p>Activité 2</p> <p>Jeu ... te connais mieux</p>	<p><u>Objectifs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à mieux se connaître. - Découvrir les autres sous différentes facettes <p><u>Déroulement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves constituent des groupes de 3 à 4 et s'installent autour des plateaux de jeu. - L'animateur donne les règles du jeu : 1) le plus jeune commence 2) on tourne dans le sens des aiguilles d'une montre 3) chaque élève répond à la question sur laquelle son pion arrive. Il est intéressant de répondre de façon détaillée ; les autres élèves peuvent donc poser des questions pour approfondir la réponse 4) la partie est terminée quand on rejoint exactement la case centrale. - <i>En fonction du temps</i> : quand plusieurs joueurs sont arrivés au bout du parcours, recomposer les groupes pour une nouvelle partie en veillant à mélanger les élèves pour briser les associations spontanées. <p>Source https://www.universitedepaix.org/cache/FACJpdf/jeuteconnais.pdf</p>	20'
Rituel	Dé de la connaissance de soi	5'
Évaluation	Évaluation à l'aide des « pouces »	2'

4^{ème} de couverture

Mots clés : voie technologique – STMG – persévérance scolaire – CPE - suivi des élèves - compétences psychosociales.

Résumé : Les classes de la voie technologique, et particulièrement de la filière STMG, sont des classes qui mobilisent la vie scolaire et au sein desquelles la gestion de classe peut se révéler problématique. Comment expliquer le sentiment de relégation ressenti fortement par les élèves ? Comment le CPE peut-il, à travers le suivi et l'accompagnement des élèves ou par la mise en place d'actions spécifiques visant à renforcer les compétences psychosociales, favoriser la réussite de tous les élèves et notamment des classes de la voie technologique ? Un projet de renforcement des compétences psychosociales peut-il être un moyen de favoriser la persévérance scolaire ?

Keywords : vocational studies – technological studies – tenacity in the studies – Assistant Principal - follow-up of students - Psychosocial skills.

Summary : Vocational classes and more particularly technological ones, are classes that draw on the Student Service Office, and with whom class discipline requires all talent and diplomacy. How can we explain the feeling of relegation that angers them ? How can the Assistant Principal encourage and stimulate the students towards success especially in technological classes, with a close follow-up of the students and his support or thanks to the implementation of specific actions to reinforce the psychosocial skills ? Can a project of reinforcing the psychosocial skills be a successful means to boost their tenacity in the studies ?