

Analyse du projet disciplinaire 2011_2012, des établissements visités dans le cadre d'un suivi 2008 - 2012:

<http://ww2.ac-poitiers.fr/svt/spip.php?article392>

- Parcours de réussite pour tous les élèves

- Mise en œuvre d'un enseignement expérimental :

L'organisation de l'espace pédagogique induit un retentissement sur les pratiques pédagogiques. Selon les aménagements des salles, décidés par les collectivités, seuls 7% des équipes conduisent leur enseignement en évitant une pédagogie frontale.

Afin d'accompagner une évolution pédagogique Les conseils généraux répondent aux attentes dans le cas de restructuration pour 10% des collèges et 7% des lycées.

- Conduites de démarches d'investigations :

Si la lecture des programmes est réalisée, l'appropriation des textes se traduit partiellement dans les pratiques. Ainsi des investigations privilégiant l'autonomie des élèves se retrouvent pour 20% des observations, alors que 87% (constant) des enseignants s'appuient sur du matériel concret afin de déclencher la curiosité des élèves. L'exercice d'un enseignement sur le doute scientifique n'est pas souvent de mise, car les conditions de travail des professeurs limitent les concertations réalisées pour 27% alors que les mutualisations sont peu pratiquées (4%)..

- Prise en charge globale de l'élève:

- Prise en compte de la diversité des élèves/

L'enseignement fondé sur un projet disciplinaire n'est pas approprié par les enseignants (17% et 15% 2009-2010). Il est surprenant que des professeurs ne comprennent pas la nécessité de formaliser leurs attendus et de réfléchir sur le long terme pour réaliser une formation cohérente des élèves. Cette insuffisance de réflexion sur les pratiques se vérifie par la pauvreté d'une culture d'évaluation où les évaluations formatives, pourtant obligatoires depuis 1985, sont réalisées par 27% (33% 2010-2011, 20% 2009-2010) des professeurs inspectés alors que les travaux de mutualisations sur les bassins ne représentent que 4% des professeurs inspectés.

- Prise en compte des enjeux de société.

L'application des programmes permet de suivre une baisse à 37% (58% 2010_2011, 65% 2008_2009) des enseignements en lien avec des démarches de développement durable. L'éducation pour la santé, inscrite dans les programmes et le CESC pour 70% (67%,69%) exprime la préoccupation des enseignants désireux de répondre aux questionnements des élèves. D'ailleurs, 63% (53%, 48%) des professeurs fondent leur enseignement sur une culture scientifique construite à partir des questions d'actualité.

- Ouverture de l'école sur le monde :
Dans 47% (38%,34%) des cas l'ouverture sur la culture scientifique se traduit par une valorisation des travaux d'élèves et 40% (38%, 30%) ont participé à des opérations portes ouvertes.. La conduite de projets, sur la santé, EDD et atelier scientifique est observée dans 63%.

Il est dommage qu'une majorité importante de professeur ignore les orientations préconisées et s'isole dans un fonctionnement traditionnel sans réflexion sur l'effcience de leurs pratiques ni conscience d'un statut de fonctionnaire où la communication est première.

Formation

- Formation initiale
L'activité essentielle avant la rentrée reste de trouver des professeurs référents tuteurs de terrain qui consentent à vouloir accompagner les stagiaires, mais également des professeurs conseillers pédagogiques tuteurs refusant les conditions de formation liées à des ORS de 18h.
- Formation continue
Pour ce début d'année des reliquats de crédits absents n'ont pu permettre de conduire des animations pédagogiques sur les tâches complexes, qui ont été abordées en formation à publics désignés. Les actions transdisciplinaires en lien avec les réforme ont eu un écho favorable pour les enseignants ayant compris l'essence des réformes.
- Services éducatifs

Le manque de crédit n'a pas permis une rencontre de tous les formateurs ni de relancer des services éducatifs.

Prospectives	Parcours de réussite pour tous les élèves						
Objectifs	Cadre enseignement expérimental			Démarches expérimentales			
Stratégies et actions retenues	Locaux adaptés	Équipements adaptés		Investigations privilégiées	Supports (ateliers, méthodologie, exercice du doute)		
Mise en oeuvre	Salles adaptées	Plan équipement CG	Plan équipement Région	Autonomie des élèves	Enseignement ancré sur le concret	Temps de concertation	Liens entre les cycles
2008 / 2009	25 %	10 % (42clg)	16% (19 lyc)	34%	85%	39%	21%
2009 / 2010	12%	2% (36 clg)	2% (14 lyc)	26%	86%	16%	8%
2010 / 2011	24%	11% (27 clg)	0 (17 lyc)	40%	80%	27%	20%
2011 / 2012	7%	10% (20 clg)	7% (10 lyc)	20%	87%	27%	27%

Prospectives	Permettre une prise en charge globale de l'élève		
Objectifs	Culture d'évaluation	Prise en compte EDD	Prise en compte santé
Stratégies et actions retenues	Évaluation des compétences Référentiels	Entrées pluridisciplinaires	Diversification de l'acte pédagogique
Mise en oeuvre	Démarche de projet évaluation formative Mutualisation des réflexions par bassin.	Questionnement des élèves selon des enjeux sociétaux.	Actions dans le cadre du CESC culture scientifique selon des questions d'actualité
2008 / 2009	36% / 21 % / 11%	65%	69% / 48%
2009 / 2010	14 % / 20 % / 6 %	44 %	60% / 26 %
2010 / 2011	33% / 33% / 4%	58%	67% / 53%
2011 / 2012	17% / 27% / 0	37%	70% / 40 %

LES IMPACTS DE LA REFORME POUR LE LYCEE

Les programmes (nouveaux contenus, nouveau style d'écriture, nouvel état d'esprit, etc.),

Thèmes abordés :

Les enseignants trouvent intéressants les différents thèmes abordés dès la classe de seconde car ils sont ouverts sur l'actualité. Toutefois, la diversité des approches risque de favoriser un comportement de zapping. Cette année après un galop d'essai, certains réduisent les ambitions des utopies quantitatives au profit d'ambitions qualitatives. L'organisation des différents thèmes se complexifie de la seconde à la terminale et l'idée de cohérence verticale recherchée devient peu lisible par les élèves. Un élève de terminale fait-il réellement le lien entre le thème 1-A-1 de son programme et le thème 1 du programme de seconde ?

En 2nde et 1^{er}S l'approche par tâches complexes se révèle être une entreprise de longue haleine. Les élèves revendiquent des cours magistraux, des fiches méthodes toutes faites et applicables à toutes les situations, c'est à dire exactement l'inverse d'une démarche d'investigation. En seconde, le programme est très lourd, mais un tri dans les thèmes abordés est possible. Plusieurs d'entre eux n'étant pas poursuivis en première et terminale (ex : pression artérielle, voire pétroles si on choisit de traiter un exemple local en 1S) seront traités très rapidement et de façon dogmatique.

Cette approche est plus gênante en première S où la formation aux savoirs complète celle de terminale (en géologie et en génétique, sur l'épidémiologie). Il y a plus de difficultés pour trier car le programme est très lourd, au regard des 3 h hebdomadaires allouées aux SVT.

En première ES et L le temps est insuffisant afin de développer chez les élèves un embryon de formation scientifique citoyenne, à la mise en place de débats ou de réflexions.

En première S, des thèmes plus abstraits rendent difficiles les manipulations, aussi de nombreux travaux portent sur de la modélisation ou de la simulation par ordinateur, ce qui est intéressant, mais est un peu trop systématique dans le programme.

Des approches intéressantes pour de nombreuses manipulations possibles, des apports concrets simples à trouver et des thèmes variés. Le végétal reste cependant un peu laissé de côté alors qu'il est plus facile de manipuler dessus.

Les nouveaux élèves de première S, qui ont vécu la réforme, ont beaucoup de mal à faire des liens entre les différents éléments de cours : la non appropriation des concepts de fait en seconde à cause de l'absence de cours, se poursuit par habitude : l'apprentissage se fait de manière très superficielle (et très rapide !) Ainsi la réforme, en supprimant des heures professeurs devant élèves, reporte sur les élèves le travail qui n'est pas fait en classe, ce qui à terme va favoriser les bons élèves, capables de travailler de manière personnelle.

Analyse des programmes

Le préambule des programmes commun aux différents niveaux est très informatif quant à la mise en œuvre des programmes et à la philosophie de ces derniers. Le fait qu'il soit commun à tous les niveaux permet de donner une cohérence à l'enseignement au niveau de tout le lycée. Il permet une certaine liberté pédagogique qui permet de s'appesantir sur certaines parties et de passer plus rapidement sur d'autres.

• Points positifs :

- Une plus grande prise en compte de l'histoire des sciences.
- L'utilisation de l'épidémiologie, conforte les travaux en lien avec ceux de nombreux chercheurs.
- L'introduction du développement durable dans les parties "enjeux planétaires contemporains".
- Une volonté d'ouvrir la discipline à une réflexion sur l'orientation des élèves.
- Une plus grande part laissée à l'autonomie des professeurs dans le choix de la programmation annuelle et dans l'organisation de leur projet d'enseignement.

• Points négatifs :

- Un abandon de transversalité pour les outils mathématiques et physiques de base dans la discipline. Les approches sont perçues comme qualitatives au détriment du quantitatif. Cet abandon des outils mathématiques dans les disciplines scientifiques conduit les élèves à ne plus comprendre l'utilisation des mathématiques en sciences. Autant le "français transversal" à l'école et au collège a permis de relayer dans l'ensemble des disciplines l'importance de la langue française, autant il existe le ressenti de ne plus pratiquer de calcul, opération, proportionnalité et autres conversions pour ne pas détourner les élèves des sciences .
- L'importance des apprentissages des savoir-faire en SvT, le développement des pédagogies actives ainsi que l'évaluation par compétences donnent également l'impression aux élèves que les savoirs sont relayés au second voire au troisième plan. Des efforts de plus en plus grands sont imposés pour obtenir une mémorisation des savoirs. Les mémoires d'un geste technique, d'une attitude, ou d'un savoir-faire sont trop souvent vécues comme suffisantes pour la réussite des élèves. Si certes, la maîtrise de ces savoir-faire constitue indéniablement un atout majeur pour une insertion réussie dans un monde de plus en plus technique, il conviendrait d'affirmer que sans une solide culture scientifique fondamentale, ces savoir-faire "tournent à vide" et conduisent à une impasse.
- Pour quelques collègues la part faite à l'enseignement des sciences de la Terre est un peu trop développée par rapport à celle faite aux sciences de la vie dans les spécialités scientifiques.

La liberté pédagogique et en particulier la démarche de projet nous permet de compenser et d'adapter les pratiques aux besoins recensés, tout en restant dans le cadre des objectifs des programmes. Il existe suffisamment de liberté pour adapter, innover et orienter les pratiques à ces besoins. Sans attendre des réformes les implications dans le soutien méthodologique et la participation à l'orientation des élèves étaient déjà instaurées.

• Programme de seconde.

Les équipes, en début d'année scolaire, élaborent la trame à suivre dans les différents thèmes. Pour le fonctionnement au cours des séances, deux remarques importantes sont à noter. La première, pour des élèves, attentistes au départ, qui apprécient le travail en autonomie et en groupe sur un sujet qu'ils ont choisi, dès lors que nous les outils nécessaires sont associés à ce type d'activités. L'autre, avec trois enseignants (Maths, SPC, SvT) à avoir en charge un "groupe" de MPS (d'une vingtaine d'élèves), pour des services pour 0,5h par semaine, il est difficile d'envisager alors une interdisciplinarité (ou plutôt une co-disciplinarité) sans augmenter des temps de service en bénévolat.

· Programme de 1^{ère} S.

Les équipes s'accordent sur la progression à tenir en début d'année, tout en soulignant que le programme reste encore trop ambitieux, et de ce fait ne laisse aucune marge de manœuvre. Avec la perception d'un enchaînement des notions, les équipes ressentent leur efficacité diminuée selon les comportements des élèves.

Au niveau de la cohérence du programme, des remarques sont apportées.

- Dans la partie expression, stabilité et variation du patrimoine génétique, les professeurs trouvent nécessaire de faire une séance sur la structure d'une protéine (notion qui n'est pas attendue dans le programme officiel) pour que les élèves appréhendent mieux cette partie. De plus constamment l'action des enzymes est évoquée avec les élèves (notion qui reste vague au regard des 1^{ère} puisqu'on n'a pas le temps de faire une séance (hors programme).
- Dans la partie corps humain et santé : Variation génétique et santé. Une interrogation en lien avec la cohérence verticale du programme du lycée est posée sur la notion de la résistance bactérienne.
- Dans la partie corps humain et santé : procréation. Le nombre de notions à faire acquérir est conséquent vis-à-vis du temps imparti.

· Les programmes de première ES et L

La représentation visuelle :

Chapitre dans la continuité de l'ancien programme de première L mais il apparaît peu judicieux vu la longueur du programme de traiter la partie concernant les photorécepteurs et l'évolution. Elle n'apporte rien de plus pour la compréhension du phénomène de la vision.

Féminin masculin :

Chapitre dans lequel on retrouve le circuit de la récompense déjà en partie traité lors de la vision. Pourquoi ne pas le développer plus dans ce chapitre au détriment de son développement dans la représentation visuelle.

Nourrir l'humanité

Il semble intéressant de parler d'agronomie aux élèves mais ont-ils les acquis nécessaires pour en profiter ? Ne vaudrait-il pas mieux insister davantage sur les relations entre alimentation et santé. (Aspect nutritionnel dans une société où l'obésité devient un problème de santé publique).

L'impact induit sur les équipements et/ou besoins d'équipements,

La notion de classe et de salle de TP s'est profondément transformée ces dernières années avec notamment l'apparition des TPE, des EdEx, Les équipements de certaines salles datent de 1966 (paillasse des élèves, robinetteries, etc....)et au mieux de 1986, les salles sont conçues selon les normes en vigueur à l'époque et sont devenues obsolètes et inconfortables. Il est difficile de mettre des élèves en travail de groupe par exemple, les paillasse ou tables de toutes les classes étant fixées au sol. Selon les réformes et les orientations des enseignements, la nécessité d'avoir des équipements informatiques est prégnante.

Avec l'évolution des programmes, il est dommage de voir que les manipulations sur l'ADN ayant nécessité des investissements assez lourds (électrophorèse) ne sont plus dans les programmes alors que ces techniques sont à priori utilisées en labo.

Une question se pose quant à la communication des résultats où le dessin doit de plus en plus laisser la place à de la photo numérique. Il y a un aspect matériel à cette question car une photo numérique nécessite un appareil photo, et un PC, ce qui n'est pas le cas partout. Il sera sans doute utile de se pencher sur l'opportunité d'utiliser les téléphones des élèves afin d'éviter des investissements, mais ils sont pour le moment pris en défaut pour les photos sur microscope. Un autre aspect de cette question est la nécessité de garder une place au dessin.

Pour un établissement, un projet "tablettes"+"Cloud" en cours, car l'accès aux données numériques est devenu quasi permanent au détriment de certaines manipulations, .mais de manière transitoire, visant à développer quelques TP avec une vision d'ensemble de la seconde à la terminale des programmes et de leur mise en œuvre, implique que les plans de formation sont à (re)construire.

Mais la durée est souvent courte pour faire un TP sur une séance de 1h15. Les choix sont rudes entre une démonstration pour distiller quelques notions, et le temps de la réflexion sur la démarche en passant deux voire 3 séances sur une notion, luxe difficile à privilégier.

Les examens (impacts des nouvelles définitions d'épreuves sur les enseignements, pas encore mises en œuvre),

Les épreuves zéros de première L et ES sont intéressantes, mais paraissent adaptées aux élèves réels de ces filières (qui sont en majorité très faible sur l'argumentation)

Pas assez de recul en L-ES sur le commentaire argumenté et les QCM qui posent des questions(!) aux équipes. Les premiers tests sur les classes montrent des difficultés à régler, il reste une petite moitié d'année pour cela, à suivre donc. La tendance est vers moins de réflexion, d'avantage de notions restituées par cœur (QCM, questions à réponse courtes). Trompeuses car paraissent faciles aux élèves alors qu'elles demandent une bonne maîtrise des notions. Le problème est que ce type de questions est inadéquat par rapport aux temps de formation : comment voir des notions précises dans une approche culturelle et /ou dans des ateliers ?

En S rien ne bouge vraiment à l'écrit, à part les QCM qui divisent pas mal les professeurs. Beaucoup reconnaissent des intérêts aux QCM. Certains craignent de les voir remplacer complètement l'écrit, et il paraît indispensable de demander à un élève de terminale générale de montrer qu'il sait argumenter.

L'évolution de l'épreuve d'ECEx sont très intéressante, mais une bonne formation nécessiterait des plages de 2 H de TP pour mener à bien des démarches de tâches complexes. Elles seront sans doute difficiles à obtenir dans les répartitions de DGH faméliques !

Là encore, la demande des élèves (et des familles) va vers un retour en force des notes, l'évaluation des compétences étant intéressante dans un but formatif (mais ils ont du mal à comprendre qu'ils sont en formation sur les 3 ans pour se préparer au post bac plus qu'au bac en lui-même.)

S'il apparaît clairement aux équipes de L et ES que l'enseignement scientifique soit commun une interrogation se pose afin de se contraindre à la DGH, tout en conservant le dédoublement des classes pour continuer le travail en autonomie des élèves.

Les organisations horaires des enseignements

L'autonomie des établissements implique pour le moment des remises en cause des modalités chaque année. Il sera utile dans les établissements de fixer des règles pluriannuelles quand on aura un peu expérimenté le nouveau lycée. Le problème de la série S, c'est qu'elle n'est pas scientifique, mais générale avec la présence de tous les enseignements (à l'exception des SES) donc l'obtention de moyens y est moins aisée. De plus, on constate à présent qu'un élève de seconde peut avoir plus d'heures de sciences qu'un élève de première S. Le nouveau lycée est donc assez peu séduisant du point de vue des sciences.

1h15 par semaine (1h30 inscrites dans les emplois du temps), en 2nde et 1°ES-L, sont des horaires insuffisants. L'absence de cours rend difficile l'appropriation des concepts par les élèves, qui devraient travailler chez eux pour effectuer cette appropriation, ce qu'ils ne font évidemment pas. Il en faudrait le double pour pouvoir faire un réel travail de formation scientifique, et non comme les professeurs le ressentent, venir en parenthèse du reste.

En 1°S le choix est 2 + 1 alors que 2+2 serait mieux. Comme les spécialités L/ES/S sont largement dispersées à travers différentes classes, les regroupements ont complexifié les emplois du temps avec une gestion difficile selon les regroupements.

En 1°L ES, les travaux se font en phase avec les SPC. Plusieurs modalités de rotations de groupes sur des ateliers de TP alternés ou conjoints, pas toujours entièrement satisfaisants offrent des perspectives intéressantes en termes de regards croisés.

en Terminale S, les prévisions sont les suivantes : 1h30 en classe entière et 2h en demi-classe

en EDEX : groupes de 24 au plus pendant 2h sur 27 semaines

La journée scolaire des élèves est par contre très lourde puisqu'ils peuvent avoir jusqu'à 9h de cours par jour (de 8h à 13h et de 14 à 18h).

La réforme ne conduit pas à consolider la place de la discipline, indispensable à la lecture du monde environnant. Ainsi, en seconde, les SPC disposent de 3h00 d'enseignement par semaine soit le double de celui attribué aux SvT. En TS, pour un même coefficient au bac, les SPC, les interviennent pour un total de 5h, contre 3h30 en SvT.

Les réactions, réflexions (application décret de 50, nombre de classes et d'élèves, suivi des compétences, Formalisation des pratiques dans des démarches de projet, etc.),

Si le décret de 1950 est reconnu comme dépassé, les professeurs trouvent qu'il a le mérite d'exister.

Selon l'évolution des DGH, les effectifs des classes croissent annuellement et les classes de 35 à 37 élèves sont de plus en plus nombreuses.

Le préambule fixant des capacités et attitudes communes aux trois niveaux, une grille de capacités en SvT peut être proposée aux élèves. Le basculement de livret de compétences formatif (LCF) à CERISE avec des fonctionnalités manquantes a fortement perturbé son utilisation cette année. Il reste des évaluations par compétence, mais leur collecte et leur diffusion est un peu au point mort. En projet la relancer du système l'année prochaine avec un nouveau CERISE plus conforme aux attentes. L'heure n'est pas vraiment à la collaboration en ce moment (en temps de crise, on a un peu trop tendance au repli sur soi), mais des engagements pour montrer l'utilité d'une évaluation par compétences au travers d'une nouvelle organisation de l'APer par ateliers.

Le maximum de service est devenu un minimum, associé avec de nombreuses heures supplémentaires. Avec ces services, les professeurs sont moins disponibles pour la réflexion pédagogique, les projets et donc on note une dérive d'une qualité moindre du travail relationnel et d'accompagnement des élèves.

Une interrogation existe en MPS, sur la conduite d'un travail interdisciplinaire avec un décompte de 6 h année pour certains, 12 pour d'autres. Le bénévolat déjà pratiqué l'an dernier pour travailler réellement en interdisciplinarité ne saurait être institutionnalisé.

Les implications des SvT dans des activités transversales, cas de CBSV, PDMF, Histoire des arts, Éducation à la santé, Développement durable, etc)

La mise en œuvre de projet (Comenius développement durable) induit des réticences de certaines familles quand le programme ne s'y retrouve pas intégralement. Le travail d'explication sur la convergence des objectifs de formation et des contenus doit être explicite. Il y a l'émergence de sollicitations d'autres professeurs qui ressentent la nécessité de mettre en commun des ressources et traiter de manière conjointe des aspects traités par différentes disciplines mais là encore le temps manque pour se concerter et élaborer des projets collectifs.

Collaboration appréciée avec les professeurs de SPC sur l'enseignement d'exploration sciences et laboratoire.

L'intérêt des EDEX est souligné par l'intervention de professionnels extérieurs à l'EN pour l'ensemble des élèves de MPS (pour la police scientifique), des visites d'expositions sur les risques majeurs et conférences. La sensibilisation des élèves aux études scientifiques passe par des organisations de rencontres entre anciens élèves du lycée faisant ou ayant fait des études scientifiques (élèves de prépa, de médecine, ancienne élève architecte spécialisée dans les risques naturels et faisant des missions pour MSF...). Des liaisons avec l'enseignement supérieur sont établies, toutefois l'approche critique des élèves sur leurs perceptions des formations abordées ne les incite guère à choisir ces voies de formation.

LES IMPACTS DE LA REFORME POUR LE COLLEGE

Les programmes (nouveaux contenus, nouveau style d'écriture, nouvel état d'esprit, etc.)

Les contenus plutôt intéressants ont l'adhésion des professeurs qui trouvent une continuité avec les réformes précédentes. Le seul problème, c'est l'inadéquation entre les demandes institutionnelles et les moyens mis à disposition. Il est intéressant de s'inspirer de pédagogies qui fonctionnent ailleurs mais cela ne peut fonctionner qu'à moyens équivalents. Les pédagogies mises en œuvre dans des classes à 30 ne peuvent être les mêmes que dans des classes à 20, en tout cas, pas avec la même efficacité. Pour quelques établissements, les thèmes de convergence seraient des tremplins pour créer de la transdisciplinarité. Mais, selon les contraintes des aménagements des emplois du temps ces approches sont très rares sur l'académie.

L'enseignement et l'évaluation par les compétences, en lien le vade-mecum, aident à la mise en œuvre des programmes de SvT. Toutefois les programmes restent très chargés, ils renforcent l'enseignement des capacités et des attitudes sans alléger les connaissances. De plus les évaluations sur les compétences de niveau 3 et la mise en œuvre des tâches complexes sont chronophages. La logique de l'évaluation par les compétences conduit à mener une réelle réflexion sur le diagnostic des compétences des élèves et par conséquent des remédiations nécessaires. Le manque de moyen oblige à organiser les remédiations sur le temps classe s'un horaire congru d'une heure trente. en travaillant avec des groupes de compétences et de besoins par l'utilisation de l'outil de suivi de formation qu'est CERISE. Tous les travaux sont intéressants, mais le manque de temps, induit des difficultés pour aborder toutes les thématiques données dans les programmes. Par cette réorientation de l'enseignement, les professeurs s'interrogent sur leur efficacité et s'ils ne pénalisent pas les meilleurs des élèves même en aidant mieux qui sont en difficultés.

L'impact induit sur les équipements et/ou besoins d'équipements

Au collège, avec le recul de quelques années de mise en place des nouveaux programmes il n'y a pas d'impact marqué sur les équipements. Toutefois, il serait opportun d'avoir des salles assez grandes avec des "pôles" (informatique, matériel scientifique, etc.) et des tables mobiles afin de favoriser les activités séparées des élèves. Ceci étant, la disparition des groupes en science va vite poser problème en ce qui concerne les équipements. Malgré les recommandations de mise en place des activités en ateliers, le fonctionnement n'est possible qu'avec des élèves autonomes et/ou motivés ce qui ne constitue pas la majorité du public. L'aspect expérimental/investigation de l'enseignement risque d'être battu en brèche au bénéfice d'une ancestrale "leçon de sciences" avec une démonstration peu satisfaisante au bureau d'une expérience unique dont on tire la seule vérité attendue.

De nombreuses salles, dites "de sciences" ne sont pas adaptées aux activités mises en œuvre; le mobilier est hétéroclite, les tables sont fixées au sol et rendent difficile, voire impossible certains recherches en groupe, débats et travaux pratiques. Des prises électriques manquent pour brancher des appareils d'expérimentation et d'observation. En attendant, essaient de s'adapter par divers aménagements. Par exemple, l'installation des vidéoprojecteurs aux plafonds a permis la généralisation de l'utilisation de ce matériel qui apporte beaucoup de liberté à l'enseignant lui permettant de se détacher du sacro – saint tableau ! De plus, la présence de quelques ordinateurs en fond de salle permet de différencier le travail des élèves à certains moments, en tout cas, d'éviter la contrainte de la migration du troupeau en salle informatique ! Enfin, l'acquisition d'une 2ème "flexcam" permet d'avoir cet outil installé dans chaque salle, prêt à servir.

Les examens (impacts des nouvelles définitions d'épreuves sur les enseignements, pas encore mises en œuvre).

Un sentiment de mal être pour une image professionnelle non cohérente vers la société, avec la mise en place chaotique des compétences d'une discipline à une autre, par l'épreuve d'histoire des arts dont la variabilité des consignes comme être prévenu au mois de décembre pour Mai manque de sérieux pour préparer les élèves dans les meilleures conditions, sans parler des explications qui changent tout au long de l'année auprès des élèves et des familles.

Quant au brevet la prise en compte du socle commun pour la validation de l'examen et mise en contradiction avec la réussite aux épreuves écrites. Il y aurait une dichotomie à établir. D'un côté un examen (écrits et oral d'histoire des arts) qui aurait une vraie valeur sur un CV par exemple comme une réussite à une performance. De l'autre une certification de fin d'étude prenant en compte le socle, le PSC1, l'ASSR, le B2i qui est la compétence 4 du socle.

Les modalités d'évaluation sont très intéressantes sur le principe, notamment pour ce qu'elles impliquent dans la préparation des progressions et de la pédagogie qu'elles incitent à mettre en œuvre. Toutefois, l'écart entre les objectifs et les pratiques réelles de classes est considérable. Ainsi, il est normal d'attendre une réflexion des élèves concernant un questionnement scientifique, c'est en tout cas satisfaisant intellectuellement. Cependant, il est logique, sous la pression des chefs d'établissement, ne jurant que par les indicateurs de réussite et des parents d'élèves, de mettre en place des tactiques d'enseignement visant à la réussite du plus grand nombre aux examens et ce, au détriment de la démarche et du plan de formation de l'élève. Les élèves sont conditionnés à appliquer des recettes de cuisine pour avoir une bonne note s'ils font bien la cuisine le jour du baccalauréat ! Un élève plus réfléchi, s'il ne sait pas faire la cuisine, risquera même d'être moins bien évalué. Si l'on replace tout cela dans le contexte d'un emploi du temps d'élève recevant de multiples enseignements, il est logique qu'il aille au plus simple : l'efficacité passe par l'obtention du meilleur résultat avec un minimum d'effort, tel que Darwin aurait pu le prôner et à résultat égal. Ces usages ont comme conséquence de former des exécutants et non des décisionnaires, formation confortée par la nature des épreuves des examens terminaux.

Les organisations, horaire des enseignements

D'une manière générale, selon les restrictions budgétaires, on s'achemine par les disparitions des groupes à effectif réduit pourtant nécessaire afin de permettre aux élèves d'être autonomes. Toujours pour répondre au besoin induit par l'esprit des compétences il serait intéressant d'avoir une heure dans l'emploi du temps des élèves réservée aux évaluations (pour toutes les disciplines et encadrée par un assistant d'éducation). Ainsi pourrait-on proposer de façon individuelle aux élèves de refaire une évaluation ou encore de faire une évaluation sur leur demande lorsqu'ils se sentent prêts. Durant les cours, le suivi des compétences se ferait en formation et non sur des épreuves certificatives.

Une question apparaît sur les volumes horaires, supputant une valorisation disciplinaire inférieure pour l'heure et demi en SVT, opposée aux deux heures de technologie et des SPC.

Les réactions, réflexions (application décret de 50, nombre de classes et d'élèves, suivi des compétences, Formalisation des pratiques dans des démarches de projet, etc.)

La gestion purement économique des personnels sans aucune considération ni pédagogique, ni humaine, ne constitue pas un facteur de motivation pour les personnels en question. Globalement le statut des enseignants se dégrade, de plus en plus de professeurs cherchent à se recycler alors que d'autres dépriment et doivent avoir un suivi de santé. En outre la multiplication des BMP non assuré par un professionnel de l'enseignement ne facilite pas la formation des élèves.

Selon les établissements, le nombre d'élèves dans les classes, peut traduire des conditions de travail favorables avec des dédoublements alors que pour des DGH contraintes les effectifs pléthoriques ne favorisent pas les enseignements expérimentaux.

La confusion entre la certification et le suivi de formation des élèves inhibent l'évolution des pratiques d'évaluation. Comme la société, la majorité des professeurs posent leur objectivité d'évaluateurs dans la réalisation de moyennes, sans réflexion critique sur le mélange de performances dont les natures sont différentes. Ainsi, serait-il plus efficace de conserver des notes indépendantes pour chaque performance visant à tester le niveau de maîtrise d'un élève ayant la connaissance de son suivi de formation. En outre, les temps de remédiation devrait pouvoir reposer sur d'autres disciplines ayant des horaires plus conséquents avec les élèves.

Les implications des SvT dans des activités transversales, cas de CBSV, PDMF, Histoire des arts, Éducation à la santé, Développement durable, etc.

Au sein des collèges, les SvT permettent la cohésion avec toutes les autres disciplines en lien avec tous les projets suivis.

Pour les projets, leur réalisation dépend trop souvent de la bonne volonté des instigateurs, qui travaillent souvent bénévolement pour mener à bien leur réalisation et pouvant être aidés par les chefs d'établissements selon leurs moyen en HSE.