



**MINISTÈRE  
DE L'AGRICULTURE  
ET DE L'ALIMENTATION**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

DGER - Inspection de l'enseignement agricole

**Analyse de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité  
et de l'accompagnement à l'épreuve orale terminale  
dans le baccalauréat technologique rénové**

R21 006

Novembre 2021

Rapport établi par

Sylvie Campario

Xavier Citron

Myriam Gaujoux

Isabelle Gouegoux

Nancy Goullier

Arnaud Lathélize

Olivier Le Jannou

# Table des matières

<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Bilan de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans le baccalauréat technologique STAV renouvelé.....</b>	<b>7</b>
1.1 Une adhésion forte des équipes à la nouvelle pluridisciplinarité malgré une mise en œuvre hétérogène.....	7
1.2 Une disparité des moyens et du pilotage qui fragilise l'ingénierie collective .....	8
1.2.1. Une allocation inégale des moyens.....	8
1.2.2. Une organisation délicate à mettre en œuvre .....	8
1.2.3. Un pilotage variable voire insuffisant qui limite l'innovation et alourdit la tâche des coordonnateurs.....	8
1.2.4. Un regard des équipes contrasté mais plutôt positif sur l'absence de fléchage disciplinaire de la pluridisciplinarité.....	9
1.2.5. Une première année inégalement affectée par la crise sanitaire .....	9
1.3 Des choix pédagogiques et didactiques en évolution .....	9
1.3.1. Des tensions entre recyclage et opportunité .....	9
1.3.2. Une prise en compte inégale mais en progrès des Questions Socialement Vives .....	12
1.3.3. Une innovation pédagogique encore timide.....	12
1.3.4. Des réajustements au fil des deux ans, signes d'une réflexivité accrue des équipes.....	13
<b>2. Bilan de l'accompagnement de l'Épreuve Orale Terminale.....</b>	<b>13</b>
2.1 De fortes disparités dans la planification et dans la mise en œuvre.....	14
2.1.1. Des disparités structurelles .....	14
2.1.2. Des disparités conjoncturelles liées au contexte de la première année de l'EOT .....	15
2.2 Une implication et des configurations d'équipe différentes qui pèsent sur la cohérence de l'accompagnement des élèves .....	15
2.2.1. Le ressenti et les postures des enseignants : une situation contrastée .....	15
2.2.2. Un pilotage irrégulier et une implication inégale des enseignants .....	16
2.2.3. Une concertation insuffisamment formalisée au sein des équipes .....	16
2.3 Un processus de formation à l'EOT encore « tâtonnant », révélateur des tensions entre besoins et moyens .....	17
2.3.1. Une préparation à l'EOT à géométrie variable .....	17
2.3.2. Le recours à des dispositifs pédagogiques multiples.....	17
2.3.3. Des outils de suivi nombreux d'une efficacité inégale .....	18
2.4 Une perception ambivalente de l'EOT par les élèves et les équipes.....	19
2.4.1. Des difficultés cumulées chez les élèves .....	19
2.4.2. Des difficultés pour les équipes et des interrogations non résolues.....	20
2.4.3. Mais des effets bénéfiques reconnus.....	21
2.5 Des leviers déjà identifiés par les équipes .....	22
2.5.1. Penser la formation sur le cycle de trois années.....	22
2.5.3. Renforcer les compétences langagières à l'oral .....	22
2.5.4. Soutenir le travail .....	23
<b>3. Place et nouveau positionnement des stages dans la formation .....</b>	<b>23</b>
3.1 Un changement de finalités .....	24
3.2 Un questionnement accru sur une meilleure intégration des stages .....	24
3.2.1. Des choix et des combinaisons variables pour articuler stage individuel et préparation de l'EOT .....	24
3.2.2. Une plus grande souplesse dans le parcours des élèves .....	25

3.2.3.	Le renforcement du stage « à dominante orientation » .....	25
3.3	L'accompagnement et le suivi des stages .....	26
3.4	La « carte à jouer » des stages collectifs .....	26
3.5	Les incidences de la crise sanitaire sur l'organisation des stages et le parcours de formation des élèves .....	27
<b>4.</b>	<b>Bilan des harmonisations de l'Épreuve Orale Terminale .....</b>	<b>28</b>
4.1	Des difficultés d'ordre organisationnel .....	28
4.1.1.	Une mobilisation des jurys tendue qui a fragilisé les conditions d'évaluation des candidats .....	28
4.1.2.	Un pilotage inégal dans la gestion régionale des examens .....	29
4.1.3.	Une disparité des approches de l'harmonisation malgré une formation commune des Présidents Adjointes de Jury (PAJ) .....	30
4.2	La constitution des binômes, une des clefs de voûte de l'évaluation .....	30
4.2.1.	Une représentation significative des professeurs de langues vivantes .....	31
4.2.2.	Les professeurs des enseignements S3 et S4 insuffisamment sollicités .....	31
4.2.3.	Un nombre insuffisant de binômes et des disciplines inégalement représentées .....	31
4.3	Des résultats à l'EOT encourageants, malgré les difficultés .....	32
4.3.1.	Une première session éclairante .....	32
4.3.2.	Le poids du dossier technologique .....	32
4.3.3.	La complémentarité insuffisamment perçue des compétences d'investigation, de questionnement et d'argumentation .....	33
4.3.4.	Un oral desservi par l'abondance de notes dont disposent certains candidats .....	33
<b>5.</b>	<b>Des malentendus autour de l'épreuve et de son évaluation .....</b>	<b>33</b>
5.1	Rappels sur l'épreuve .....	33
5.1.1.	Un projet centré sur un sujet questionné dans ses enjeux sociotechniques et éthiques .....	33
5.1.2.	Un point de vue argumenté et porté à l'oral avec conviction .....	34
5.1.3.	Évaluer des compétences sans évaluer des connaissances ? .....	35
5.2	Points de vigilance relevés par les jurys .....	35
5.3	Pistes d'amélioration proposées par les jurys .....	36
5.3.1.	Encadrer davantage la validation du thème .....	36
5.3.2.	Aménager la grille d'évaluation .....	37
<b>6.</b>	<b>Perspectives et préconisations .....</b>	<b>37</b>
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>40</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>42</b>

## RÉSUMÉ

La rénovation du baccalauréat technologique série STAV, inscrite dans la réforme du « baccalauréat 2021 » conduite par le ministère en charge de l'éducation nationale, a conforté une architecture modulaire et une visée de formation plus systémique pour l'acquisition d'une culture humaniste scientifique et technologique. Si elle a peu transformé sur le fond les enseignements disciplinaires et les orientations pluridisciplinaires déjà marqués par les nouvelles mutations agricoles, écologiques et sociétales, elle en a modifié la présentation et a introduit une épreuve orale terminale (EOT) affectée d'un coefficient élevé. Emblématique de la réforme du lycée, celle-ci exige le développement de compétences orales jusqu'alors peu valorisées dans le parcours des élèves et les conduisant à défendre un projet adossé aux enseignements de spécialité dans une perspective citoyenne et à prendre position.

Le télescopage de la mise en place de la réforme avec la situation sanitaire liée au Covid-19 a pénalisé la mise en œuvre des stages et des activités de pluridisciplinarité, différant et compliquant la préparation de l'EOT. Mais les entretiens conduits auprès des équipes pendant l'année 2020-2021, l'observation des harmonisations de l'EOT et l'analyse des résultats et des procès-verbaux pédagogiques de la première session 2021 attestent, au-delà de difficultés conjoncturelles, de difficultés plus structurelles liées au pilotage et à la mise en œuvre d'une ingénierie collective fondée sur une approche par compétence maîtrisée, et relevant de réalités d'établissements très variables.

Si des améliorations ont été déjà introduites dans les pratiques quotidiennes de classe et dans la planification raisonnée d'un cycle sur les deux années voire dès la classe de Seconde, des défis demeurent que la gestion contrainte des ressources et des moyens rend plus difficiles et incertains à relever. Pourtant l'EOT, qui est apparue au fil des deux ans comme une épreuve revivifiant la formation, peut contribuer à l'attractivité du baccalauréat technologique et le positionner comme une voie d'avenir : dans une logique de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et dans la contribution active à la promotion d'options de société plus durables et plus justes, en prise en particulier avec le plan EPA2 « Enseigner à Produire Autrement pour les transitions et l'Agro-écologie ».

## INTRODUCTION

La rénovation du baccalauréat général et technologique 2021 a entraîné des évolutions notables dans les établissements : reconfiguration de l'offre de formation, nouvelle architecture, nouvelles modalités d'évaluation et nouvelles épreuves, en particulier l'épreuve du grand oral présentée comme emblématique de la réforme et parfois source d'anxiété et de crispations parmi les enseignants. De plus la crise sanitaire et la période de confinement du 17 mars au 11 mai 2020 qui en a résulté ont affecté la conduite des enseignements et de l'évaluation pour les sessions 2020 et 2021.

Par un courrier adressé au Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole le 7 septembre 2020, Madame la Directrice Générale de l'Enseignement et de la Recherche a demandé à l'inspection de l'enseignement agricole « un point d'étape de la mise en œuvre du baccalauréat ». Au départ étendue au baccalauréat général, la commande a été resserrée sur le nouveau baccalauréat technologique et la mise en œuvre de la pluridisciplinarité et de la préparation à l'Épreuve Orale Terminale, distincte dans ses modalités et dans ses enjeux de l'épreuve du « grand oral » de l'Education nationale. De manière plus informelle, il importait d'apprécier dans cette nouvelle architecture la prise en compte de l'agro-écologie et de l'enseignement des questions socialement vives.

A l'issue de la formation les 10 et 11 mai 2021 des présidents-adjoints de jury aux différentes épreuves orales terminales du baccalauréat STAV, les inspecteurs en charge de cette commande ont prolongé la demande initiale par l'observation des harmonisations de l'épreuve orale terminale dans différents centres d'examen répartis sur l'ensemble du territoire et par une première analyse des résultats des élèves et des leviers de progression.

L'équipe d'inspecteurs a choisi de privilégier dans cette étude une approche qualitative en s'efforçant de couvrir au mieux le territoire et des contextes différents (LEGTA, LPA, domaine de spécialité, effectifs, caractère ancien ou récent de la filière, etc.). Ont été sollicités au total 26 établissements publics et 11 établissements privés.

L'étude a été conduite en quatre étapes :

La première a été consacrée à des entretiens semi-directifs, échelonnés entre les mois de janvier et de juin 2021, conduits auprès des proviseurs-adjoints ou des chefs d'établissements et auprès des coordonnateurs de la filière (classes de Première et de Terminale). Ces entretiens menés exclusivement par les membres du groupe l'ont été dans le cadre d'autres missions d'inspection ou lors de visioconférences. L'objectif des inspecteurs était de recueillir des informations, des ressentis voire des premiers éléments d'analyse en adoptant une posture de dialogue et d'accompagnement dans un contexte particulièrement dégradé et anxiogène. Il est à noter que les personnes voire les équipes qui se sont exprimées lors de ces entretiens d'une durée de 2 à 3 heures ont apprécié de pouvoir témoigner de leur expérience et de leur questionnement. Des documents aboutis ou en construction ont été remis en amont ou à l'issue des entretiens avec les inspecteurs (tableau de pluridisciplinarité, outils de suivi des apprenants, planning d'ingénierie pédagogique, etc.)

La deuxième étape a consisté à croiser et à analyser les informations recueillies et à dégager les éléments de satisfaction, les difficultés, dépassées ou persistantes, signalées par les équipes ainsi que les dispositifs imaginés et questionnés au cours de deux années marquées par des conditions d'enseignement dégradées.

La troisième étape a été plus spécifiquement consacrée à l'observation des harmonisations de l'épreuve orale terminale du 11 au 16 juin 2021, en présentiel ou en visioconférence selon les choix opérés par les MIREX. Soulignons que la grille d'observation avait été conçue à l'issue de la formation des présidents adjoints de jury conduite les 11 et 12 mai 2021 et que la posture des inspecteurs était une posture d'observateur afin de ne pas interférer avec les travaux d'explicitation conduits par les chefs de centre et les membres de jury. Ce recueil d'observations a été complété par l'examen de tous les procès-verbaux de l'épreuve orale terminale transmis par les quatre MIREX.

La quatrième étape a consisté à tirer des enseignements d'une matière hétérogène et de pratiques riches mais inégalement assurées en s'appuyant sur l'analyse des résultats chiffrés à l'épreuve orale terminale et passés au crible de filtres définis par les membres du groupe à partir de l'application DécieA et qui figurent en annexe 4,5 et 6.

Le groupe des inspecteurs tient à remercier tous les acteurs de la formation et de l'évaluation rencontrés dans les établissements et dans les MIREX pour la disponibilité qu'ils lui ont accordée dans un contexte sanitaire difficile et pour leur attachement à la réussite des élèves. Il souhaite mettre l'accent sur le travail de réflexivité engagé par les équipes, sans aucun doute nourri par l'expérience de l'évaluation de l'épreuve orale terminale en juin 2021.

Il convient d'insister une nouvelle fois sur l'impact de la crise sanitaire qui, au-delà des difficultés provoquées dans les établissements, a entraîné pour les régions du Nord-Est et du Sud-Est un report en décembre 2020, dans un format plus court et en distanciel, des sessions d'accompagnement à l'EOT initialement prévues fin mars et début avril de la même année. Privées de cet espace d'échanges, de questionnement et de réassurance nécessaire à toute rénovation, les équipes des régions concernées ont mis en œuvre plus tardivement, souvent sur la seule année de Terminale, des dynamiques collectives et des dispositifs efficaces. De plus la disparition concomitante des « confs » d'Educagri en octobre 2020, limitant considérablement la communication entre pairs et la diffusion des pratiques, a renforcé le sentiment de solitude et d'inconfort dans un contexte déjà incertain.

## **1. Bilan de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans le baccalauréat technologique STAV rénové**

Considérée comme un objet identitaire de l'enseignement agricole, la pluridisciplinarité communément appelée « pluri » avait évolué de concert, avant même la rénovation, avec l'identification progressive d'objets complexes et l'émergence des questions socialement vives dans la sphère agricole concernant notamment les modes de production et leurs impacts sur la qualité de notre alimentation, la gestion des ressources naturelles (eau, air, biodiversité, paysages), les conditions faites aux animaux d'élevage, les attentes sociétales liées aux services, etc. Aussi n'a-t-elle pas suscité dans un premier temps de remises en question majeures, l'intégration des dimensions sociales et éthiques nécessitant de faire de plus en plus appel aux sciences humaines.

### **1.1 Une adhésion forte des équipes à la nouvelle pluridisciplinarité malgré une mise en œuvre hétérogène**

Les entretiens menés montrent que l'adhésion des équipes à la nouvelle pluridisciplinarité et à une entrée par les finalités a été assez forte. Le sentiment dominant dans les établissements a été celui d'une continuité importante entre les anciens et les nouveaux thèmes de pluridisciplinarité, et celui d'une confirmation de choix et d'orientations déjà mis en œuvre. Cela a contribué à sécuriser les enseignants qui ont pu s'appuyer sur l'existant et sur une partie au moins de ce qui avait été conduit les années antérieures. On observe cependant des disparités dans le degré d'adhésion qui s'expliquent par plusieurs facteurs.

La stabilité des équipes est incontestablement un élément facilitant car les équipes ont des pratiques ancrées et des habitudes de fonctionnement qui rassurent les enseignants à la lecture du référentiel de formation et notamment des thèmes de pluridisciplinarité. Lorsque l'équipe a été renouvelée et que les agents nommés sont peu expérimentés dans l'enseignement agricole de manière générale ou plus spécifiquement dans la filière, la réception pose plus de problème. C'est un élément déstabilisant qui fragilise la pérennisation des actions collectives. Dans ce dernier cas, la qualité du pilotage est cruciale pour la réussite de la formation.

On observe paradoxalement que cette stabilité des équipes, rassurante pour la mise en place de la pluridisciplinarité, s'avère parfois un obstacle à une plus grande innovation. La volonté d'intégrer davantage les matières générales ou de mettre en place des actions novatrices peut se heurter à ce sentiment qu'il apparaît plus sage de continuer à faire « ce qui fonctionne ».

La mise en œuvre de la pluridisciplinarité est donc d'une très grande hétérogénéité dans les 37 établissements enquêtés. Si la stabilité, ambivalente, des équipes et des coordonnateurs constitue un facteur déterminant d'adhésion, la variété des approches des thèmes de pluridisciplinarité du référentiel et la diversité des choix de mise en œuvre sont fonction, parmi d'autres, des sensibilités et des types d'établissement, des modalités de pilotage, des spécialités et des effectifs dans les filières, des opportunités du territoire et du réseau professionnel.

## 1.2 Une disparité des moyens et du pilotage qui fragilise l'ingénierie collective

### 1.2.1. Une allocation inégale des moyens

Si cette disparité est forte et qu'elle s'explique par les éléments cités plus haut, on observe d'abord qu'elle touche les moyens alloués dans les établissements. Dans un nombre non négligeable de cas, les heures allouées concrètement sur le terrain ne sont pas ce qui est prévu de manière réglementaire. L'absence de fléchage horaire disciplinaire, qui a vocation à donner de l'autonomie aux établissements pour l'organisation des séquences de pluridisciplinarité, est parfois l'occasion de ne pas attribuer l'ensemble des heures à ces activités. Entre les effectifs parfois faibles, le contexte bien spécifique de la crise sanitaire, les besoins en accompagnement individualisé, les justifications ne sont pas toutes identiques dans les établissements, et le doublement des « heures élève » n'est pas toujours effectif. Dans le même ordre d'idées, on constate dans quelques établissements que les attributions horaires sont parfois le fait d'un pilotage par les fiches de service : on évite les sous-horaires en utilisant les heures de pluridisciplinarité non fléchées, sans tenir compte de la pertinence pédagogique de faire intervenir l'agent dans une thématique. Il est difficile de mesurer arithmétiquement cet état de fait, car certaines équipes peuvent le reprocher de manière formelle sans que cela soit le cas dans leur établissement, d'autres équipes ne le revendiquent pas alors que le cas est avéré.

### 1.2.2. Une organisation délicate à mettre en œuvre

Il faut aussi noter que les thèmes de pluridisciplinarité, qui invitent à multiplier les intervenants et les disciplines, se heurtent à un principe de réalité très concret. La plage des séances de pluridisciplinarité est le plus souvent d'une durée de 2h30 ; elle bloque donc une demi-journée sur les emplois du temps. Or il est fréquent d'observer que des disciplines à faible horaire ne sont pas positionnées pour des raisons pratiques et concrètes, car il est difficile de bloquer une demi-journée d'un agent pour quelques heures ponctuelles de participation à la pluridisciplinarité.

### 1.2.3. Un pilotage variable voire insuffisant qui limite l'innovation et alourdit la tâche des coordonnateurs

On relève que ces disparités (sur les moyens, les disciplines, les thèmes retenus et les pratiques) touchent tout autant les modalités de concertation et de pilotage des équipes. Dans un nombre non négligeable, mais minoritaire, d'établissements interrogés, le pilotage est réellement effectué au sein de l'équipe de direction (le directeur adjoint en règle générale dans les établissements publics, l'adjoint voire le directeur dans les établissements privés). Ce pilotage consiste *a minima* en l'organisation d'une concertation au sein de l'équipe pour que les thèmes de travail soient discutés collectivement. On constate que les établissements qui n'ont pas mis en place de réunions d'équipe en amont de la réforme sont ceux dont les équipes ont le moins modifié l'existant. Dans ces établissements où l'équipe a été peu sollicitée et activée, la reconduction de « l'ancienne formule » est très forte.

Mais la situation la plus courante a été de laisser une grande autonomie aux équipes pédagogiques, ce qui a conduit à reporter une forte charge de travail sur les coordonnateurs. La variété des fonctionnements dans la filière STAV que connaissent bien les Présidents Adjoints de Jury lorsqu'ils contrôlent les Plans d'Évaluation Prévisionnels (PEP) participe à cette multitude de déclinaisons locales, qui alourdit la tâche des chevilles ouvrières que sont les professeurs coordonnateurs. Au-delà du travail de calendrier assez complexe, l'organisation d'une réflexion d'équipe, d'une discussion sur

les thèmes, la définition des objectifs, la répartition des heures allouées aux disciplines sont très lourdes à prendre en main sur le terrain.

#### 1.2.4. Un regard des équipes contrasté mais plutôt positif sur l'absence de fléchage disciplinaire de la pluridisciplinarité

Au cours des entretiens menés, les équipes ont été nombreuses à aborder l'impact de l'absence de fléchage pour les disciplines et les modules associés dans la pluridisciplinarité. Mais elles expriment des avis divergents sur ce point. Outre la souplesse de répartition des heures, elles sont conscientes que cela offre une grande liberté de choix qui permet le développement d'un enseignement de pluridisciplinarité ambitieux en prise avec les réalités du territoire et de la filière. Pour certaines, cette liberté favorise la responsabilité des acteurs et offre la perspective de construire un projet d'équipe dans lequel l'élève s'insère. Ce bilan positif est renforcé par le témoignage de plusieurs établissements qui mettent en avant le bénéfice de l'autonomie accordée, la possibilité d'aborder certaines thématiques de façon transversale et de s'inscrire dans des actions territoriales plus diversifiées en renforçant des partenariats (forums sur la biodiversité, ateliers régionaux de bioéthique, projets corrélés à des bureaux d'études, etc.). La thématique n°8 notamment, laissée à l'initiative des équipes et très diversement exploitée, a permis de ménager des espaces de consolidation et de remédiation individuelle ou de suppléer par exemple, au niveau du domaine de spécialité, à l'absence sur le territoire de productions végétales ou animales mobilisées dans le cadre des problématiques d'examen du S4.

Pour autant, certaines équipes déclarent que cette plasticité oblige à un travail d'ingénierie plus important qui vient alourdir le travail des coordonnateurs. D'autres, face à cette absence de fléchage disciplinaire, évoquent un sentiment d'inconfort quant à l'organisation de la pluridisciplinarité à mettre en place dans ces conditions.

#### 1.2.5. Une première année inégalement affectée par la crise sanitaire

Les confinements et les adaptations induites dans l'organisation de la scolarité des élèves imposés par le contexte sanitaire ont eu des incidences notables, bien qu'inégales sur la mise en œuvre des séances de pluridisciplinarité.

En règle générale, la situation sanitaire liée au Covid-19 en a affecté le fonctionnement voire la réalisation : dans certains établissements, les supports de pluri ont été réduits aux lieux de proximité (exploitation, laboratoire, atelier de transformation) du fait des difficultés de déplacements et de la réduction des interactions humaines. Des visites, des périodes de stage et des projets n'ont pu être conduits et le recours au distanciel, insuffisamment maîtrisé et peu propice à des activités pratiques, a peu compensé les difficultés occasionnées par la crise sanitaire. Seuls quelques établissements ont été préservés de ces contraintes et ont mené à bien l'enseignement pluridisciplinaire prévu.

### 1.3 Des choix pédagogiques et didactiques en évolution

#### 1.3.1. Des tensions entre recyclage et opportunité

On a pu observer de manière très nette une « double polarité » dans l'élaboration et la mise en œuvre de la pluridisciplinarité au sein des établissements enquêtés : soit une reconduction quasi à l'identique qui ne prend pas la mesure des circulations possibles et de la transversalité des compétences soit une philosophie plus intégrative et l'aménagement de nouveaux espaces ou dispositifs.

Dans certains établissements, il est très clair que la volonté de « sécuriser » a poussé les équipes à reproduire principalement ce qui était fait avant. Cet état de fait a été indéniablement renforcé par le contexte de la crise sanitaire. Dans d'autres, une partie jugée très efficace des anciennes pluridisciplinarités qui avaient disparu en tant que telles lors de la rénovation pouvait être remise en place. On note toutefois que dans d'autres cas, la réforme a été l'occasion d'un travail important de concertation et d'une remise à plat très profonde des pratiques et des contenus. Un établissement est très représentatif de cette possibilité de construire localement une pluridisciplinarité innovante et contextualisée : ayant ouvert la filière avec la réforme (et donc sans historique de la pluri), l'équipe a profité d'une formation pour s'approprier le nouveau référentiel de diplôme et a travaillé sur la mise en place de la pluridisciplinarité sans *a priori* et avec un regard neuf sur les contenus et les articulations possibles. De même, dans un autre établissement qui disposait de la filière STAV avant la rénovation, l'équipe a fait de la réforme une réelle opportunité de changement en travaillant sur des semaines « banalisées », selon des objectifs précisément définis et concertés, plutôt que sur des plages hebdomadaires.

Il est possible, malgré la grande diversité des situations rencontrées, de proposer un tableau récapitulatif, et non exhaustif, des principales actions menées dans les thèmes de pluridisciplinarité.

<p><b>Thème 1</b></p>	<p><b>Gestion des ressources naturelles et de l'alimentation dans la société contemporaine</b></p> <p>Ce thème 1 donne lieu à des thématiques d'étude assez diversifiées qui voient beaucoup de disciplines participer, et se répartir sur les deux années du cycle. Dans la majorité des établissements, un travail est mené autour de manifestations comme le festival Alimenterre. Les QSV sont particulièrement abordées dans cette thématique : brevetage du vivant, OGM, bien-être animal...et sont privilégiées des visites de systèmes d'exploitation engagés dans la transition agro-écologique (agriculture biologique, biodynamie, agroforesterie). Ce thème se prête également à la mise en place de projets questionnant l'organisation des filières (« De la fourche à la fourchette », « Du blé au pain », etc.)</p>
<p><b>Thème 2</b> <b>Thème 3</b></p>	<p><b>Choix technique, contexte, décision (en lien avec le domaine technologique)</b> <b>Activité ou processus techniques et enjeux sociétaux (en lien avec le domaine technologique)</b></p> <p>Ces deux thématiques sont centrées sur le domaine technique, avec des établissements qui profitent de cet espace pour développer une réelle mise en œuvre et une pédagogie active (chantiers-école, mise en place d'outils d'identification, renaturation de sites) et d'autres qui s'orientent davantage vers des sorties sur le terrain et de l'analyse. Ces deux thématiques sont également l'occasion d'aborder des QSV spécifiques au domaine technologique de la filière.</p>
<p><b>Thème 4</b></p>	<p><b>Chimie et sol</b></p> <p>La thématique « chimie et sol » donne lieu à des TP et des études de sol qui se ressemblent dans la majeure partie des cas, le thème étant finalement plus prescriptif. Elle s'ouvre parfois sur la visite de laboratoires d'analyses environnementales et sanitaires ou l'exploration d'agricultures de conservation des sols.</p>

<b>Thème 5</b>	<p><b>Pratiques sociales et professionnelles du numérique</b></p> <p>La thématique 5 donne lieu à des entrées disparates pour aider les apprenants à appréhender la transition numérique : travail sur les Systèmes d'Informations Géographiques, sur les outils de la vente directe en relation avec un stage Territoires, sur des projets d'installation domotique existant dans l'établissement, ou bien réflexion plus sociétale sur les enjeux de cette transition, les réseaux sociaux, l'enjeu des données personnelles... à partir de corpus documentaires ou d'interventions.</p>
<b>Thème 6</b>	<p><b>Chaîne énergétique d'un équipement professionnel</b></p> <p>La thématique « chaîne énergétique » donne également lieu à moins d'originalité, car les pluris Physique-Agroéquipement existaient déjà dans l'ancienne architecture sous une forme assez proche. Elle ouvre régulièrement à une réflexion sur la place des énergies renouvelables dans l'agriculture.</p>
<b>Thème 7</b>	<p><b>De la matière au produit fini</b></p> <p>Cette thématique consiste à étudier les étapes de la transformation alimentaire. Les produits étudiés sont très variés et dépendent des choix des équipes, de la pertinence pédagogique du produit, des opportunités de territoire... Certaines pluri se centrent sur des visites et des études « théoriques » à l'extérieur, d'autres sur une production réalisée par les équipes (jus de pomme, fromages...).</p>
<b>Thème 8</b>	<p>La thématique 8 étant laissée à la libre décision des équipes, le volant d'heures disponibles s'oriente dans quatre grandes voies qui parfois peuvent se recouper ou se combiner :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalisation sur l'EOT et le travail de l'oral,</li> <li>• Ventilation des heures sur une ou plusieurs thématiques précédentes afin de donner du temps à des projets plus ambitieux,</li> <li>• Remise en œuvre des activités de l'ancienne pluri qui auraient « disparu » avec la nouvelle architecture (préparation spécifique du stage Territoires, pluri philosophie-zootecnie, ...),</li> <li>• Réalisation de chantiers (en aménagement par exemple)</li> </ul> <p>L'accent est régulièrement porté sur l'étude d'agroécosystèmes.</p>
<b>Nota bene</b>	<p>Beaucoup d'équipes regrettaient à la découverte du référentiel la perte des heures dédiées spécifiquement au stage Territoires (préparation et/ou restitution). Ce regret est moins vif lors des entretiens menés au terme de cette première promotion. On remarque que dans une majorité d'établissements le stage Territoires est préparé à l'occasion d'une ou deux thématiques de pluri qui sont choisies et organisées précisément en fonction de la problématique du territoire d'étude. Dans un établissement, on observe même que l'ensemble des actions de pluri sont menées en lien avec la problématique du « stage territoire ».</p>

### 1.3.2. Une prise en compte inégale mais en progrès des Questions Socialement Vives

L'apparition des questions socialement vives est un des éléments importants de la rénovation. Même si les sujets auxquels ces QSV renvoient étaient évidemment traités dans l'ancienne formule du baccalauréat technologique, le fait de les instituer dans le référentiel, en particulier avec l'EOT, les a placées au cœur du dispositif. La pluridisciplinarité constitue ainsi un espace très pertinent pour traiter un grand nombre de QSV au cours des deux années du cycle terminal.

Une fois encore, les situations sont variées, même si tous les établissements ont le sentiment et la volonté de traiter ces QSV dans le cadre des activités pluridisciplinaires. On notera une exploration des QSV hétérogène selon le degré de formation des équipes et l'implication des enseignants des disciplines générales, notamment des sciences humaines. L'inscription dans les QSV est parfois plus suggérée qu'approfondie et peu formalisée auprès des élèves, ce qui pourrait expliquer les difficultés de ces derniers à se saisir de la dimension éthique et contradictoire de ces questions. On signalera le choix judicieux dans un établissement de conclure systématiquement chaque thématique de pluridisciplinarité par une séance consacrée spécifiquement aux « enjeux » des problématiques abordées.

Néanmoins une prise de conscience des QSV et de la nécessité de leur intégration a souvent eu lieu en cours de cycle, tout au long des deux ans. On devine lors des échanges que certaines équipes n'avaient pas elles-mêmes de contours très précis de ce qu'on peut ranger sous cette expression de QSV, et que le travail mené avec cette première promotion a permis à beaucoup d'enseignants de mieux préciser ce qui en relève et de se sentir de plus en plus « armés » pour former les élèves. Beaucoup d'équipes indiquent d'ailleurs que l'intérêt majeur de la rénovation réside dans ce niveau de questionnement sur les QSV en lien avec le domaine technologique, et par conséquent dans la nécessité de renforcer les croisements entre les disciplines techniques et les disciplines générales. Les QSV sont en général vues comme un levier essentiel et motivant, poussant au renouvellement des contenus de pluri et aidant à donner du sens au diplôme et à la filière, qui trouve mieux sa place entre la voie professionnelle et la voie générale.

### 1.3.3. Une innovation pédagogique encore timide

La rénovation d'un diplôme est *a priori* l'occasion d'accélérer la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques. Dans le cadre de cette rénovation, l'EOT en majorant la place de l'oral dans l'évaluation constitue un levier privilégié d'évolutions. On constate cependant que la pluridisciplinarité est peu marquée jusqu'à présent par cette innovation pédagogique. Si le sentiment domine que les pratiques ont été peu modifiées, c'est pour différentes raisons.

La première est liée au fait que la pluridisciplinarité est un espace où les pratiques sont historiquement plutôt diversifiées et s'inscrivent dans une pédagogie par projets depuis quelques années déjà dans un grand nombre d'établissements. Le contexte de crise sanitaire et le sentiment dominant d'une continuité entre l'ancienne et la nouvelle architecture de la pluridisciplinarité n'ont pas aidé non plus à concevoir et à mettre en œuvre de nouveaux dispositifs tant de formation que d'évaluation. Enfin l'articulation entre la pluridisciplinarité, les stages et les cours a été peu anticipée dans l'organisation effective des enseignements et n'est apparue que tardivement comme un levier majeur de préparation à l'EOT. Il ressort toutefois des enquêtes menées que la pluridisciplinarité est unanimement perçue comme un espace de liberté où le temps donné permet de rendre plus facilement les élèves acteurs. Pédagogies actives, projets interdisciplinaires, création de supports, travail collaboratif, changement

de cadre (travail sur l'exploitation, visites techniques, rencontres d'acteurs...), les finalités, les moyens, les modalités pratiques de la formation sortent régulièrement des « standards du face-à-face » et favorisent l'acquisition des compétences générales et techniques visées par le diplôme.

#### 1.3.4. Des réajustements au fil des deux ans, signes d'une réflexivité accrue des équipes

Ce qui ressort le plus nettement des entretiens menés avec les équipes, c'est finalement ce sentiment que la rénovation a été complexe à mener « dans l'urgence », que tous les éléments de nouveauté n'ont pas bien été appréhendés dès la première lecture du référentiel et des documents d'accompagnement, et que le réajustement s'opère actuellement au cours de la deuxième promotion. La rapidité de mise en place de la réforme n'a pas permis une parfaite acculturation des enseignants, et le contexte sanitaire, une nouvelle fois, a compliqué la situation. Dans une grande majorité des équipes, on a le sentiment que la promotion qui va s'engager en septembre 2021 verra une mise en œuvre plus aboutie et efficiente de la pluridisciplinarité (si les sorties sont à nouveau possibles de façon régulière). Quatre prises de conscience précises sont apparues au fil des mois, qui n'avaient pas été clairement identifiées au lancement de la première promotion :

- l'importance du lien entre pluridisciplinarité et QSV : l'introduction de QSV dans les thèmes de pluri n'a pas toujours été identifiée comme un axe central par les équipes. La difficulté pour les enseignants à bien délimiter le périmètre de ces QSV et surtout à en dessiner les contours pour les apprenants a renforcé cette prise de conscience qu'il était important d'y consacrer une place primordiale dès la classe de Première voire dès la Seconde ;
- l'adossement de la pluridisciplinarité à une pédagogie de projet qui articule éventuellement différentes thématiques : plusieurs établissements ont perçu « en cours de route » que c'est par de véritables projets interdisciplinaires qu'il était possible de créer une dynamique d'équipe et de profiter pleinement des moyens alloués à la pluridisciplinarité ;
- l'importance du séquençage de l'enseignement pluridisciplinaire : si la plupart des établissements ont reconduit une organisation par plage horaire et par fonctionnement hebdomadaire, on observe que d'autres ont travaillé sur des scénarios plus originaux qui peuvent aussi répondre aux objectifs de formation : semaines « bloquées », journées banalisées ... Pour ceux qui restent sur une plage hebdomadaire, le cas le plus courant, on observe une volonté forte de créer des blocs et des périodes homogènes, pour donner du sens ;
- l'importance des plages pluridisciplinaires pour développer les compétences orales des apprenants et contribuer à la préparation de l'EOT : en plus du travail sur les compétences écrites s'impose progressivement, autant pour les disciplines techniques que pour les disciplines générales, le recours à des comptes rendus oraux ou à des mini-débats plus formalisés, et ce même dès la Seconde dans le cadre de l'enseignement de l'EATDD (Écologie, Agronomie, Territoire, Développement Durable).

## 2. Bilan de l'accompagnement de l'Épreuve Orale Terminale

Cette épreuve nouvelle moins sur la forme que sur les compétences visées bouscule les habitudes des élèves et des enseignants. Elle demande une réflexion étalée sur un pas de temps long et un accompagnement étroit. Cependant, la grille horaire de la série STAV telle qu'elle est fixée dans l'arrêté du 2 mai 2019 n'affecte aucune plage pour la préparation à l'EOT. Les équipes pédagogiques doivent donc élaborer un projet de formation à l'épreuve prenant appui sur

les horaires d'enseignement affectés et non affectés. Cette première session a donné lieu à des réponses diverses contraintes par les effectifs, l'ouverture de plusieurs spécialités, la crise sanitaire, les dates des formations à la mise en œuvre de la rénovation ou encore l'accès à un espace numérique de travail performant. Comme les enseignants, les élèves ont découvert cette épreuve avec parfois un peu d'anxiété. L'appropriation des attendus de l'épreuve demande une prise de recul et une maturité qui s'acquièrent sur un temps long, toutes les représentations doivent être brisées telles que comprendre cet oral comme un exposé. L'autonomie des élèves, sous-jacente à la préparation à l'épreuve, ne se décrète pas et doit donc être développée dans la formation.

## 2.1 De fortes disparités dans la planification et dans la mise en œuvre

Différents facteurs conjoncturels et structurels ont eu des impacts sur la mise en œuvre de l'EOT sur le territoire national.

### 2.1.1. Des disparités structurelles

Ces disparités concernent notamment le poids des effectifs qui varient du simple au double. Ainsi selon les établissements, ils peuvent concerner une dizaine d'élèves et jusqu'à 34 élèves en classe de terminale. Cette variabilité a des conséquences sur le suivi des élèves et sur l'attention portée au projet de chacun.

Le caractère bicéphale des formations peut aussi poser des difficultés (aménagement et production ou production et services par exemple). Les enseignants interrogés soulignent deux difficultés : ceux à cheval sur les deux formations éprouvent des difficultés à suivre les apprenants dans les deux domaines qui peuvent avoir des logiques différentes ; et ceux qui suivent exclusivement un des domaines signalent des fonctionnements parfois différents qui affectent la cohérence de la formation à l'EOT.

La disponibilité des enseignants dont certains ont en responsabilité jusqu'à trois filières dans un des établissements rencontrés, est aussi un facteur de variation dans la mise en œuvre de la formation à l'EOT.

Enfin, dans certains établissements, la charge de la coordination de l'EOT repose sur un seul enseignant qui cumule aussi les fonctions de professeur principal et de coordonnateur de filière. Si cela a l'avantage de donner de la cohérence au projet, la charge de travail excessive qui en résulte rend cette organisation intenable dans la durée. Dans certains établissements, le fait que le coordonnateur ou un membre de l'équipe soit président adjoint de jury est perçu comme un élément facilitateur par l'équipe car cette dernière a accès à des informations récentes et à des pratiques efficaces mises en place par d'autres collègues. Dans certains établissements, la répartition des fonctions de professeur principal et de coordonnateur de filière sur des membres différents de l'équipe représente un allègement apprécié de la charge de travail individuelle. Enfin dans certains établissements, la nomination d'un membre supplémentaire de l'équipe en tant que « coordonnateur de l'EOT » représente une configuration intéressante car elle permet de penser le processus de formation en étroite collaboration avec les professeurs principaux et le(s) coordonnateur(s), et de mettre en œuvre des actions régulières et leur suivi avec une charge de travail supportable par chaque enseignant. Toutefois aussi pertinente que semble cette configuration, on peut s'interroger sur la possibilité de la pérenniser ou de l'étendre en l'absence de reconnaissance institutionnelle de cette mission.

### 2.1.2. Des disparités conjoncturelles liées au contexte de la première année de l'EOT

On observe dans les différents établissements le choix de commencer le travail dès la classe de Première ou seulement en Terminale, ce choix étant parfois motivé par l'attente de directives ou de formation. Ainsi six établissements n'ont commencé véritablement à travailler qu'en Terminale. Plus encore, un établissement a attendu d'avoir des directives institutionnelles pour se lancer. Il s'agit principalement des établissements localisés dans les zones qui n'ont pu bénéficier des formations qu'à partir du 1<sup>er</sup> trimestre de l'année scolaire 2020-2021.

Enfin le calendrier étalé des formations institutionnelles a nécessité des ajustements pour certaines équipes à l'issue de formations ayant eu lieu après le début de mise en place du processus d'accompagnement pour être en accord avec les recommandations. L'esprit des EOT centrées sur les questions socialement vives et la nécessaire prise en compte de la dimension éthique des sujets proposés ont été considérés comme un tournant par des enseignants qui estiment par ailleurs ne pas avoir reçu suffisamment en amont toutes les clés pour rassurer et accompagner les élèves.

## 2.2 Une implication et des configurations d'équipe différentes qui pèsent sur la cohérence de l'accompagnement des élèves

De manière majoritaire, une prise de conscience partagée par toutes les disciplines de l'intérêt de participer à la formation des élèves à l'oral dans leurs enseignements est soulignée.

### 2.2.1. Le ressenti et les postures des enseignants : une situation contrastée

L'aspect positif de cette prise de conscience généralisée doit cependant être nuancé car les ressentis exprimés lors des entretiens témoignent d'une gradation. Certains enseignants expriment une forte adhésion au projet car en charge d'un enseignement qui leur paraît transversal, l'EOT est porteur de sens au-delà des simples connaissances disciplinaires. D'autres ont un sentiment de dépossession, il s'agit souvent d'enseignants des disciplines techniques qui, avec la suppression de l'épreuve E9<sup>1</sup> et la sensation d'une moindre valorisation du stage, estiment que le diplôme est dévalorisé.

Il semble aussi utile de souligner que certains enseignants questionnent leur légitimité à intervenir sur des sujets dépassant leurs connaissances académiques et leur champ disciplinaire. Cela peut se traduire marginalement par le manque d'implication de certaines disciplines générales dans un processus explicite de formation à l'EOT. On observe aussi de telles réserves pour les disciplines techniques dans certains établissements ; ainsi des enseignants affirment ne pas avoir les compétences pour former à la communication et à l'éloquence. Ils indiquent qu'ils ne sont « *pas profs de com* ».

Dans les établissements où ce changement est perçu de manière positive, les enseignants des disciplines générales expriment le sentiment d'une nouvelle relation à l'élève et leur satisfaction de participer à un travail d'équipe, qui leur permet de développer une autre vision de leur rôle éducatif. Ainsi dans un établissement, des enseignants de disciplines générales témoignent de leur meilleure appréhension des disciplines techniques, d'une reconnaissance des élèves mais aussi de leur motivation à concevoir de nouveaux supports mobilisés dans leurs cours disciplinaires. Dans un autre

---

<sup>1</sup> E9 : épreuve ponctuelle terminale « Technologies » du baccalauréat STAV avant la rénovation. Cette épreuve consistait en un oral appuyé sur un dossier technologique.

établissement, le ressenti est que l'EOT les encourage à mettre les disciplines générales au service du projet de l'élève dans un cadre différent.

Dans le même sens, les enseignants des disciplines techniques apprécient l'ouverture et le recul offerts sur le champ technologique, ils estiment que cela donne un tout autre sens à leur enseignement.

En revanche des enseignants regrettent la disparition du temps consacré au dossier technologique qui était l'occasion d'apprentissages approfondis : un établissement souligne que c'était une « *expérience unique* » et éprouve aujourd'hui le « *sentiment de vernis technique* ». Dans un autre établissement, ce sentiment est partagé par les apprenants eux-mêmes.

### 2.2.2. Un pilotage irrégulier et une implication inégale des enseignants

Des disparités dans le pilotage sont observées. Dans les établissements où les personnels en charge du pilotage pédagogique sont présents, à la fois soutiens et forces de proposition, nous constatons un très fort engagement et une réelle cohésion au sein des équipes.

Dans deux établissements, le pilotage a reposé essentiellement sur les coordonnateurs, ceux-ci ont ressenti le processus de formation à l'EOT comme « *une machine à épuiser les bonnes volontés* ». Dans un autre établissement, les coordonnateurs ont eu le sentiment de porter seuls cette formation durant l'année, l'équipe pédagogique n'est intervenue en soutien sur la préparation des oraux qu'à partir du mois de mai de l'année de Terminale.

Lorsque le pilotage de la préparation à l'épreuve est dévolu aux professeurs des enseignements communs, une nouvelle dynamique d'équipe s'instaure et permet par exemple la présence affirmée des enseignants de langue dans la formation et dans l'évaluation.

On constate donc que selon les établissements, l'implication des disciplines techniques et/ou générales varie notamment en fonction de la cohésion initiale de l'équipe, l'impulsion donnée par le pilotage et les représentations par les enseignants des attendus et des contours de l'épreuve.

Toutefois, en relation avec les prises de conscience mentionnées en 2.2.1., et malgré des réticences parfois, les enseignants s'impliquent fortement que ce soit dans leurs disciplines respectives en portant une attention plus grande à l'oral dans la classe, dans les séquences de pluridisciplinarité ou dans le tutorat.

### 2.2.3. Une concertation insuffisamment formalisée au sein des équipes

Dans quelques établissements, les équipes ont porté la consigne « *d'insister en cours sur l'oral* » mais la concertation et la construction d'un projet partagé de formation n'y sont pas effectives, les discussions, les concertations sur les approches et les mises en situation demeurent informelles.

Dans d'autres établissements, si la concertation reste à formaliser, l'implication de l'ensemble des disciplines est effective.

De manière générale, les équipes soulignent leur regret qu'aucun volume horaire dédié à la concertation et à la préparation de l'EOT n'ait été effectivement attribué.

## 2.3 Un processus de formation à l'EOT encore « tâtonnant », révélateur des tensions entre besoins et moyens

L'appropriation de l'épreuve, la recherche d'un thème et l'élaboration d'un sujet de discussion sont au cœur de la préparation à l'EOT et mobilisent des ressources diverses. Les équipes pédagogiques prennent conscience que le développement des compétences de communication à l'oral est l'affaire de tous. Beaucoup d'enseignants ont commencé à intégrer ce travail dans le quotidien de la classe sans véritablement le formaliser. Ce travail, indispensable, est en appui d'une formation à l'EOT. Parmi les difficultés rencontrées par les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre à la préparation spécifique à l'EOT, le non fléchage des heures dédiées au processus de formation dans le référentiel de diplôme arrive en première position. Cette liberté laissée aux équipes impose une réflexion en amont et la conception d'une organisation pédagogique parfois complexe, prenant appui sur des outils de suivi. Les réponses sont multiples et dépendent fortement des personnes.

Outre le recours à des dispositifs ou des enseignements spécifiques, certains enseignants témoignent de l'évolution de leur pratique dans leur discipline pour mieux prendre en compte les compétences orales. Par exemple, dans un établissement, un enseignant d'une discipline scientifique indique utiliser lors de la correction d'exercices, la partie « communication » de la grille d'évaluation EOT avec des observables fournis et construits en équipe. Ailleurs, d'autres enseignants font un usage systématique de la grille EOT lors de restitutions orales.

### 2.3.1. Une préparation à l'EOT à géométrie variable

Le manque de temps est systématiquement pointé mais de manière plus ou moins aiguë. Le SCA<sup>2</sup> et les *heures Covid* sont largement mobilisés ainsi que les heures d'Accompagnement Personnalisé (AP). Le thème 8 de la pluri laissé à l'initiative des établissements est souvent utilisé comme variable d'ajustement pour la préparation à l'EOT. Dans d'autres établissements, des heures sont prises sur le budget de l'établissement. La pérennité de ce modèle se pose évidemment. Les équipes s'interrogent sur les organisations possibles dans le cadre de DGH<sup>3</sup> contraintes.

Les stages, qu'ils soient individuels ou collectifs, sont pour un grand nombre d'élèves le lieu de la recherche d'un sujet ou de la confirmation de celui-ci pour l'EOT. Les élèves sont souvent préparés à ce travail, les enseignants les sensibilisant à recueillir des informations dans ce sens.

### 2.3.2. Le recours à des dispositifs pédagogiques multiples

L'EOT dont le coefficient est de 14 sur les 60 affectés lors des épreuves terminales donne une grande importance à la phase d'élaboration du sujet. Les équipes ont d'ailleurs bien saisi cet enjeu et ont essayé d'apporter des réponses pour accompagner les élèves.

- Le tutorat apparaît comme la réponse adoptée par une majorité des équipes sondées. Sa mise en œuvre est multiple. Parfois toute l'équipe pédagogique est mobilisée alors qu'ailleurs seul un groupe restreint d'enseignants, centré sur les coordonnateurs et les professeurs principaux, est impliqué. Les élèves sont répartis par tirage au sort dans un établissement, par affinité ailleurs, en fonction du sujet ou encore au prorata des fiches de service des enseignants. Le suivi des élèves peut être réalisé de façon individuelle ou par des binômes d'enseignants. Le

---

<sup>2</sup> Le SCA (Suivi-Concertation-Autres) correspond à l'utilisation des heures libérées lorsque les élèves sont en stage (période de formations en milieu professionnel)

<sup>3</sup> DGH : Dotation Globale Horaire

regard d'un binôme ou de plusieurs enseignants au cours du processus permet de gommer les disparités de suivi ou les différences d'encadrement. Un enseignant peut se retrouver à suivre un ou plusieurs élèves selon les organisations.

- La validation du sujet est un enjeu majeur pour les équipes et les élèves. Elle apporte une légitimité et un gage de qualité et de conformité à l'esprit de l'épreuve. Elle peut s'effectuer de manière consensuelle avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, y compris la direction après une présentation par l'élève, ou uniquement sur la base d'un écrit. Parfois seuls les coordonnateurs et les professeurs principaux sont impliqués dans le processus de validation, ce qui pose la question du poids de la responsabilité qui pèse sur leurs épaules. Une initiative intéressante a été développée dans un établissement qui a institué une à deux séances de présentation argumentée des sujets face aux élèves et à deux professeurs. Le sujet est soumis à discussion avec les pairs et il est ensuite présenté pour validation au reste de l'équipe pédagogique. Le processus d'auto validation et/ou de co-validation entre élèves tel qu'il a été développé et illustré dans le document produit dans le cadre des Actions d'Accompagnement Thématiques (AAT) a été très rarement mobilisé.
- L'entraînement à l'épreuve donne lieu à des réponses variées. Le recours à l'outil numérique pour filmer et avoir un retour sur sa prestation est évoqué par plusieurs équipes. Bien souvent, un ou deux entraînements à l'épreuve orale sont prévus en fin du cycle. Il s'agit principalement d'une « épreuve à blanc » devant un jury composé d'enseignants de l'équipe pédagogique, allant parfois jusqu'à intégrer des étudiants de BTSA de l'établissement. Certaines équipes évoquent le biais non négligeable que la répétition des oraux peut conduire l'élève à du psittacisme, contraire à l'esprit de l'épreuve.

On peut noter enfin quelques innovations pour l'entraînement à l'oral, comme l'intervention de professeurs de théâtre ou encore la participation à un concours de plaidoirie ou à des émissions radiophoniques.

Dans un établissement, un suivi pensé « *de manière systémique* » et réaliste en termes de faisabilité a été mis en œuvre sur l'ensemble des deux années. L'organisation du suivi de l'EOT est formalisée selon un calendrier alternant des périodes de travail personnel des élèves et des étapes ponctuelles pour faire le point. Des temps de rencontre entre tuteurs et élèves sont mis en place chaque fois que nécessaire, et de manière obligatoire au moins une fois avant la Toussaint et au retour de Noël. Par ailleurs, l'équipe pédagogique dans son entièreté travaille avec la classe sur deux séances sur la plage de pluri : au début du mois de septembre pour présenter l'EOT et ses enjeux, puis fin janvier pour simuler une épreuve orale. L'équipe pédagogique et la direction travaillent de concert en organisant deux réunions annuelles : la première fin septembre pour valider les choix de sujet et attribuer les tuteurs, puis lors de la deuxième semaine de février pour faire le point sur l'avancement des élèves. Enfin la famille est tenue informée par l'établissement de l'engagement des élèves à l'aide des bulletins trimestriels où une ligne est consacrée à l'EOT. Elle ne comporte pas de note mais un commentaire sur l'avancée du travail.

### 2.3.3. Des outils de suivi nombreux d'une efficacité inégale

La mise en place d'un accompagnement au plus près de l'élève impose, tant sur le plan organisationnel que sur la construction au fil du temps d'une trace écrite exploitable, l'élaboration d'outils de suivi. En premier lieu, l'organisation du calendrier général prenant en compte les plages affectées à la pluridisciplinarité, à la préparation à l'EOT est le plus souvent dévolue aux coordonnateurs. Ce

calendrier est la plupart du temps un fichier numérique partagé par l'ensemble des acteurs de la formation. Le suivi spécifique de l'élaboration du sujet donne lieu dans la majorité des établissements à des essais de carnets de bord numériques (prise de rendez-vous, cahier de texte, mur collaboratif, portfolio, cloud ...) complétés parfois par des fiches navettes papiers ou encore un cahier individuel voire un porte-vues. L'agilité de la solution numérique est louée dans l'ensemble des établissements. C'est principalement la possibilité d'y enregistrer des documents sous de multiples formats (texte, audio, vidéo, ...) qui ressort des échanges avec les équipes. Cependant, peu de solutions obtiennent l'adhésion de tous les acteurs de la formation. Les freins souvent évoqués sont le manque d'ergonomie, la complexité pour certains élèves de *rentrer* dans l'outil, les difficultés rencontrées pour hiérarchiser ou classer leurs productions, les pertes de fichiers par une mauvaise utilisation, la lourdeur des documents enregistrés ou bien le fait d'utiliser principalement un support écrit pour la préparation à une épreuve orale. Une conséquence de ce dernier point est une surabondance de bibliographie n'apportant aucune plus-value et noyant les élèves dans un flot d'informations. On comprend à travers ces réserves que l'autonomie des élèves, qu'elle soit dans l'usage des outils numériques aussi bien que dans la capacité à gérer son travail sur un temps long, est un levier majeur dans le processus de formation à l'EOT.

## 2.4 Une perception ambivalente de l'EOT par les élèves et les équipes

Dissociées dans la présentation du rapport, les difficultés des élèves et des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques individuelles et collectives sont souvent corrélées et conduisent à un questionnement sur la place des enseignants et leurs fonctions de médiateurs des savoirs.

### 2.4.1. Des difficultés cumulées chez les élèves

Lors des entretiens conduits avec les équipes, celles-ci identifient un certain nombre de difficultés pour les élèves ; elles sont de plusieurs ordres.

- Des difficultés méthodologiques :
  - des élèves parviennent à conduire des recherches mais peinent à passer de l'investigation à l'argumentation ;
  - des élèves ne parviennent pas à s'exprimer pendant dix minutes à l'oral sans supports ;
  - des élèves ont du mal à différencier l'épreuve orale terminale de l'oral appuyé sur un dossier technologique de l'ancienne épreuve E9 ;
  - des élèves perdent leurs fichiers et l'accès au numérique reste très hétérogène dans et hors des établissements.
- Des difficultés dans l'attitude et l'implication :
  - pour certains élèves, gérer leur autonomie est compliquée. Par exemple lorsque des tuteurs leur sont attribués, les élèves ne vont pas nécessairement les voir ;
  - des élèves ont du mal à changer de sujet ou de thème alors que ceux-ci n'ont pas été validés par l'équipe ;
  - des élèves rencontrent des difficultés à se tenir à un sujet et en changent régulièrement malgré les conseils de leurs enseignants.
- Des difficultés à investir les contenus et notamment :
  - le manque de lien avec le réel et l'absence d'appui sur une expérience de terrain ;

- le manque de recul, en particulier par rapport à la dimension technique du sujet, la technicité stricte étant perçue comme rassurante par certains élèves ;
- des difficultés à investir la dimension éthique des sujets travaillés.

Des difficultés lexicales sont soulignées, en particulier sur la compréhension des termes savants techniques.

Plus généralement, les équipes témoignent d'une implication très hétérogène des élèves face à cette épreuve perçue comme ambitieuse et exigeant de la maturité de leur part concernant notamment la veille documentaire et la démarche d'investigation. Si un des objectifs de cette épreuve est de renforcer l'autonomie des élèves, la formation nécessite en réalité un accompagnement important de la part de l'équipe enseignante. L'acquisition progressive de l'autonomie reste donc un enjeu essentiel non encore résolu à ce stade.

#### 2.4.2. Des difficultés pour les équipes et des interrogations non résolues

Les équipes elles-mêmes ont rencontré des difficultés au cours de cette première année de mise en œuvre. Les difficultés qui reviennent régulièrement dans les discours enseignants sont les suivantes :

- La validation des thèmes et des sujets : les équipes questionnent la pertinence des processus qu'elles ont choisis et engagés, elles s'inquiètent aussi de la légitimité de leur validation au regard des jurys qui pourraient ne pas les accepter. Cette crainte persiste alors que le sujet ayant été validé par l'équipe, le jury n'a pas à revenir sur le choix du sujet en tant que tel.
- La conflictualité des discours : comment assumer des positions contradictoires entre les enseignants dans l'accompagnement des argumentations des élèves ?
- Le sentiment de non légitimité généralisé et persistant pour certains. L'épreuve sous-tend la capacité à articuler QSV et domaines techniques, des enseignants disent avoir besoin de formation continue à ce sujet.
- Le caractère chronophage de l'accompagnement et de l'investissement dans le processus de formation aux modalités spécifiques de l'épreuve. Certains précisent que l'accompagnement individuel est compliqué et chronophage et demande beaucoup de travail non rémunéré de leur part. D'autres rappellent que le volume horaire dédié à l'AP n'est pas extensible, ainsi si une part de l'AP est utilisée pour l'EOT en terminale notamment pour ouvrir des ateliers d'éloquence prévus avec un professionnel, des heures doivent aussi être conservées pour le projet en Première et sur l'orientation en Terminale. Par ailleurs la rémunération des heures d'AP en demi-heure ne motive pas l'investissement des enseignants.
- L'harmonisation de l'évaluation : les enseignants indiquent connaître des difficultés pour s'appropriier la grille, il n'y a pas toujours eu de réelle lecture commune et de sens partagé. Cependant même dans les cas où cette appropriation a été faite en équipe, les enseignants s'inquiètent que leur lecture et les usages qui en sont faits ne soient pas partagés par les membres des jurys.
- Les possibilités de travailler en équipe : l'épreuve est pointée dans tous les établissements comme un projet ambitieux mais nécessitant des moyens stabilisés pour réellement pouvoir travailler en équipe et accompagner les élèves vers l'autonomie. Par ailleurs, des équipes se

sentent aussi enfermées dans des contraintes organisationnelles qui ne favorisent pas les décroisements.

#### 2.4.3. Mais des effets bénéfiques reconnus

Les équipes enseignantes partagent l'importance de la finalité majeure de l'EOT qui est de former des citoyen-nes et de questionner les savoirs et les activités humaines d'un point de vue qui ne se réduit pas aux seuls aspects techniques. Pour elles, l'EOT représente une rénovation ambitieuse qui met le projet des élèves au cœur de la formation.

Par ailleurs, divers effets bénéfiques qui n'avaient pas été anticipés, ont été mentionnés.

- Du point de vue des élèves :
  - dans un établissement, des élèves peu intéressés par leur formation (en l'occurrence l'aménagement) ont vécu l'EOT comme une respiration dans leur cursus ;
  - dans un autre établissement, des élèves insistent sur le fait que « *pour une fois, on nous demande de choisir un sujet qui nous plaît* ».
- Du point de vue du travail enseignant :
  - la mise en place de l'EOT a stimulé le travail en équipe et contribué à une plus grande concertation. Un établissement a ainsi vu se ressouder l'équipe grâce à l'EOT qui a permis à certains enseignants de s'y investir. En effet, tous les enseignants y sont conscients qu'ils doivent se mobiliser car ils sont tous de potentiels évaluateurs. Ailleurs, des enseignants indiquent que l'EOT leur a donné l'occasion d'avoir un projet commun et de travailler en équipe, voire de fédérer les énergies pour décroisner leurs enseignements. Dans un établissement, les enseignants indiquent que l'EOT a créé une émulation au sein de l'équipe pédagogique, tous se sentent concernés, y compris les professeurs de la filière STAV non engagés dans la préparation de l'EOT ;
  - l'EOT permet de réinterroger les pratiques pédagogiques et didactiques. Des enseignants soulignent que l'EOT leur a donné une opportunité de questionner leurs pédagogies. Certains précisent que certains points des référentiels y ont trouvé davantage de sens et de cohérence ;
  - le processus de formation à l'EOT a souvent été l'occasion de (re)découvrir leurs élèves sous un autre jour, plus positif.

Concernant la formation des élèves, des enseignants indiquent que « *les élèves perdent en observation technique mais découvrent des sujets de société, perçoivent mieux les logiques d'acteurs à travers le travail d'investigation conduit* ».

La filière STAV y trouve un souffle nouveau car l'EOT est perçu comme un facteur qui contribue au positionnement intermédiaire du bac technologique entre le bac professionnel et le bac général. Les enseignements communs et la dimension humaniste de la filière qui développe la capacité à prendre du recul sont valorisés tandis que sur le plan de l'orientation, cet enseignement participe à une ouverture des possibilités d'orientation dans des filières différentes telles que le BTS de communication.

## 2.5 Des leviers déjà identifiés par les équipes

### 2.5.1. Penser la formation sur le cycle de trois années

Dès la classe de Première mais mieux encore dès la Seconde, les élèves doivent pouvoir être sensibilisés aux QSV, leur sens, leur intérêt et leur articulation avec les domaines techniques de leur formation ou future formation.

Un établissement a institué un parcours au cours duquel les élèves travaillent en binômes sur une question de société tous les 15 jours avec l'aide de supports et à partir d'une question liée à l'actualité. D'autres établissements sensibilisent aux QSV dès la classe de 1<sup>ère</sup> en AP, voire dès la 2<sup>nde</sup>.

### 2.5.2. Renforcer les compétences méthodologiques ciblées au sein des disciplines et de manière transversale

Plusieurs établissements ont d'ores et déjà mis en place des démarches de formation et réfléchissent à leurs améliorations. Différents exemples peuvent être cités :

- Un établissement travaille la problématisation en classe de 1<sup>ère</sup>, une fois la thématique choisie, les élèves doivent présenter au second trimestre trois documents qui délimitent un espace de contradiction : l'enjeu n'est pas de multiplier les documents et les références mais d'identifier des tensions sur un corpus réduit. Le colloque des philosophes, travaillé en philosophie mais transposable à d'autres disciplines, constitue également une manière d'appréhender les différentes facettes d'un problème apparemment unique, en combinant appropriation de points de vue, argumentation, oral et travail en trinôme. Les démarches de classe inversée mises en œuvre de manière concomitante par les enseignants des disciplines scientifiques contribuent à responsabiliser les élèves dans leur questionnement.
- Un établissement renforce les démarches d'auto-évaluation en construisant avec les élèves des grilles insérées dans un carnet de bord et en les mettant en œuvre. L'objectif est de pallier l'absence de rendus écrits réguliers. Ce même établissement a défini des modalités visant à faciliter le partage d'informations et la coopération entre les élèves.
- Un troisième établissement consacre du temps au débat et constate que les élèves apprécient de pouvoir échanger et débattre sur des sujets leur semblant porteurs de sens. La pratique du débat, en particulier le *débat préparé*, s'avère une modalité particulièrement pertinente pour construire chez les élèves des argumentations étayées sur des QSV.

### 2.5.3. Renforcer les compétences langagières à l'oral

Les compétences langagières à l'oral représentent un enjeu de formation essentiel, d'autant plus que les élèves y ont été peu préparés pendant leur scolarité. Toutes les disciplines doivent concourir à leur développement. Multiplier et diversifier les activités d'oral, en accordant toute sa place au non verbal, développer l'écoute active et les démarches d'évaluation par les pairs, de co-évaluation et d'autoévaluation participent à la construction de ces compétences. Par exemple, dans le cadre de la préparation à l'EOT le recours à aux critères de la grille d'évaluation constitue un outil pertinent.

#### 2.5.4. Soutenir le travail

- L'appui au travail au sein des équipes pédagogiques

Des équipes réfléchissent à rendre la concertation et la communication entre enseignants plus efficaces ainsi que le suivi des élèves. Un établissement cherche à améliorer les outils de communication entre enseignants et avec leurs élèves avec pour objectif de garder le lien en permanence. Il y est envisagé de concevoir un chronogramme pour les élèves.

D'autres équipes souhaitent clarifier le calendrier de travail en fin d'année de terminale, en anticipant notamment le calendrier parfois chevauchant des épreuves. Il s'agit néanmoins de conserver une certaine souplesse dans les échéances ou le choix des sujets pour donner le temps de la réflexion aux élèves. Même si cette perspective n'est pas nouvelle, un objectif peut être que les élèves partent en stage avec une idée de leur thème.

L'accompagnement à la prise d'autonomie est aussi un élément récurrent de réflexion au sein des équipes. Différentes pistes sont évoquées comme l'harmonisation des pratiques de tutorat pour éviter de guider insuffisamment ou excessivement les élèves.

- L'appui au travail des élèves

A partir de petits groupes en AP, des équipes consacrent du temps au suivi des élèves pour mesurer leur temps d'investissement, leurs difficultés, les leviers qu'ils peuvent mettre en œuvre : ce temps perçu parfois à tort par d'autres enseignants comme perdu s'avère un temps gagné pour susciter des stratégies collaboratives et limiter le stress des élèves.

Un établissement souhaite aménager des espaces de recherche dédiés à l'image « de laboratoires de questionnement », un autre encore imagine développer des ateliers d'autonomie afin d'associer systématiquement les élèves aux différentes phases d'élaboration du projet (validation des thèmes, examen critique des démarches d'investigation, des arguments, des prises de parole, etc.). Cette responsabilisation des élèves suppose de la part des équipes l'élaboration de consignes claires et d'outils d'accompagnement et d'évaluation faciles à manipuler pour les élèves.

Dans un établissement, les élèves de Terminale sont aidés dans leur préparation au passage à l'oral par des séances de sophrologie conduites par une professeure formée, cette mesure est plébiscitée par les élèves.

### 3. Place et nouveau positionnement des stages dans la formation

Stage individuel ou période de formation en milieu professionnel (PFMP) de cinq semaines et stages collectifs de trois semaines font partie intégrante de la formation en baccalauréat technologique. Ces périodes s'inscrivent tant dans le projet personnel de l'élève que dans le projet pédagogique défini par l'équipe enseignante. Elles permettent à l'élève de faire le lien entre apports théoriques des modules et activités réalisées. Les enseignements disciplinaires s'incarnent alors concrètement dans une pratique en dehors de la classe.

### 3.1 Un changement de finalités

La rénovation du baccalauréat technologique STAV conduite en 2019 a fait évoluer la finalité de ces périodes de stage et plus particulièrement celle du stage individuel. Préalablement à la rénovation, la dimension technologique du stage et sa valorisation à travers le dossier d'étude technologique occupaient une place centrale. La suppression du dossier technologique dans l'évaluation terminale et l'articulation souhaitée entre le(s) stage(s) et le projet soutenu par l'élève dans le cadre de l'EOT obligent à positionner le stage autrement et à articuler davantage l'approche technique à une réflexion éthique.

Là où le stage individuel consistait essentiellement en la découverte d'un milieu professionnel lié au domaine technologique choisi par l'élève et à la conduite d'un projet technologique, les trois nouvelles ambitions de la période de formation en milieu professionnel sont de « participer à la mise en œuvre d'un processus technologique en lien avec les modules S3 Technologie et S4 Territoires et Technologies », d'« accompagner et enrichir une démarche d'investigation en lien avec le projet conduit dans le cadre de l'épreuve orale terminale » et de « construire son projet d'orientation ». Le stage individuel apparaît donc comme un lieu propice à l'investigation. Selon le moment défini en équipe pour le choix des sujets de l'épreuve orale terminale, il contribue à faire émerger des sujets possibles ou, dans le cas de sujets préalablement validés pédagogiquement, à collecter les éléments nécessaires à la réalisation du projet.

Trois stages collectifs en lien avec les enseignements de spécialité, *Territoires* (stage 1), *Etude d'une activité dans un territoire* (stage 2) et *Education à la santé et au développement durable* (stage 3) ponctuent le parcours de formation d'un élève en baccalauréat technologique. Les projets de stage, les apports de connaissances et d'outils méthodologiques ainsi que le développement d'un esprit critique s'articulent dans une progression définie localement par l'équipe pédagogique. Graduellement, ces stages doivent permettre d'armer les élèves tant en connaissances qu'en outils et méthodes d'investigation, d'analyse et d'argumentation au service de l'EOT et d'une meilleure cohérence de la formation.

### 3.2 Un questionnement accru sur une meilleure intégration des stages

L'intérêt des périodes de stage dans un parcours de formation en voie technologique, fussent-elles individuelles ou collectives, est unanimement partagé par les équipes éducatives. Cependant, l'ouverture à l'ensemble des disciplines dans la préparation de l'épreuve orale terminale a conduit à un renouvellement des équipes et a nécessité, dans certains cas, une période d'acculturation des nouveaux intervenants et l'éventuelle redéfinition du rôle des enseignants de spécialité. La place à légitimement accorder aux stages dans un projet pédagogique cohérent semble avoir été un des enjeux de la mise en œuvre de cette rénovation. La crise sanitaire a sans nul doute perturbé la construction de projets aboutis, projets qui dans l'esprit de la rénovation devraient articuler enseignements modulaires et pluridisciplinaires, périodes de stage et préparation des épreuves terminales et particulièrement de la nouvelle épreuve orale terminale.

#### 3.2.1. Des choix et des combinaisons variables pour articuler stage individuel et préparation de l'EOT

Le choix du lieu de stage est laissé à l'initiative de l'élève mais selon les établissements, il est soumis à différentes contraintes :

- soit le stage doit permettre de faire émerger des thématiques recevables pour l'épreuve orale terminale ;
- soit l'équipe pédagogique impose la réalisation d'un stage en deux temps, comme le permet désormais le référentiel : un stage obligatoirement adossé au thème support de l'épreuve orale terminale et un autre stage, dans un lieu différent, plus libre, lié par exemple à la découverte d'un domaine spécifique, la mise en œuvre d'un processus technologique en lien avec les modules S3 et S4 ou permettant à l'élève de faire des choix quant à son orientation. Dans ce dernier cas où l'objectif est alors de conforter une future orientation, la question de l'évaluation objective de cette dimension se pose pour certaines équipes. En effet, à la différence du Grand Oral de l'Education nationale, une exploration de cette orientation est exclue de l'épreuve. L'orientation n'est qu'un argument au service du projet développé dans le cadre de l'EOT et n'entre pas en tant que tel dans l'évaluation. Cependant, les équipes pédagogiques peuvent valoriser l'objectif « construire son projet d'orientation » dans le cadre du contrôle continu.

Ces deux possibilités conditionnent le calendrier de formation sur les deux ans, mais aussi celui de la préparation de l'Épreuve Orale Terminale dans le processus de choix puis de validation des sujets.

Il est à noter, par exemple, qu'un établissement impose 3 semaines de stage dans le domaine de l'enseignement de spécialité puis permet aux élèves de choisir librement un autre lieu d'accueil dans un souci de ne pas les « spécialiser » et de garantir des domaines polyvalents.

*A contrario*, certains établissements recommandent vivement l'exploitation du stage comme support privilégié du projet présenté lors de l'épreuve orale terminale. Un établissement a ainsi fait le choix de débiter la réflexion des thèmes de l'Épreuve Orale Terminale à partir du stage de juin réalisé en fin de première. Dans ce cas, l'épreuve ponctuelle orale terminale sera construite à partir de l'expérience vécue lors du stage en entreprise. Ce choix de l'équipe pédagogique permet aux élèves de valoriser les expériences vécues pendant les périodes de stage au cours de la formation et au moment de l'épreuve. Un autre établissement demande à ses élèves de présenter le questionnement structurant leur sujet en relation obligatoire avec le stage dans le cadre d'une commission interne au lycée où siège un membre de la direction.

### 3.2.2. Une plus grande souplesse dans le parcours des élèves

Le choix du stage n'est donc pas toujours réalisé en fonction d'une thématique retenue en amont. Certains élèves changent d'ailleurs de sujet d'épreuve orale terminale en fonction du stage réalisé. Il est également possible de choisir un stage par rapport à la filière en s'appuyant soit sur le stage individuel soit sur le stage collectif. Il peut arriver que des élèves fassent par exemple une semaine de stage en avril et changent de lieu de stage dans un second temps.

Que soit fait le choix d'un stage individuel unique de cinq semaines sur une même structure d'accueil ou que la période de stage soit scindée en deux expériences différentes à des moments distincts, dans tous les cas, il ressort une volonté unanime des équipes de faire correspondre le stage individuel et l'Épreuve Orale Terminale, voire de les faire entre en résonance, sans toutefois perdre de vue les deux autres objectifs.

### 3.2.3. Le renforcement du stage « à dominante orientation »

Suite à la rénovation, les stages sont beaucoup plus ouverts quant à leurs objectifs. Certains établissements envisagent la réalisation d'un stage dans le but de sonder le post-bac et de permettre

aux élèves de vérifier si le métier envisagé correspond à leurs attentes et aux représentations qu'ils en ont. Ainsi certains élèves en production peuvent aller réaliser un stage chez un vétérinaire, dans une SPA, dans un centre équestre (ce dernier lieu de stage étant très prisé chez les jeunes) et se rendre compte si le métier envisagé leur correspond réellement.

### 3.3 L'accompagnement et le suivi des stages

Il est souvent réparti au sein des équipes pédagogiques et dans de nombreux établissements confié aux professeurs de toutes les disciplines, qu'elles soient techniques ou générales. Peu d'établissements excluent certaines disciplines, comme par exemple l'éducation physique et sportive qui a été toutefois citée.

Les supports de stage peuvent prendre différentes formes comme le carnet de bord, le portfolio ...

Il n'y a plus de compte rendu de stage évalué de façon certificative (qui impliquerait un poids dans l'évaluation) mais le compte rendu de stage prend généralement la forme d'un carnet de bord évalué de façon formative ou dans le cadre du contrôle continu.

Malgré la perception quasi unanime de l'intérêt de cette nouvelle épreuve, certains enseignants, essentiellement des disciplines techniques, déplorent avec la disparition de l'épreuve E9 la perte de structuration et d'identité conférée par le stage individuel au diplôme. Pour rappel, les épreuves terminales C « Gestion des ressources et de l'alimentation » et D « Territoires et technologie » sont construites de telle sorte que l'expérience acquise en stage individuel en particulier puisse y être valorisée et le document d'accompagnement du S4 précise que « La valorisation de l'expérience acquise notamment au cours des stages collectifs et individuels est à privilégier dans le sens où elle permet de mutualiser les situations vécues qui concourent à l'alimentation d'une diversité de cas ». Néanmoins, certains enseignants se sentent frustrés car ils perçoivent difficilement comment aborder de manière pertinente les nombreux stages individuels dans le cadre de leur cours. De plus, ils regrettent de ne pas pouvoir les évaluer directement, ni en épreuve certificative, ni en épreuve terminale. Pour ces enseignants, l'oral de rattrapage dans le cadre du S4, au cours duquel les élèves doivent s'appuyer sur une étude de cas qui peut être le stage, semble être l'unique forme d'évaluation possible.

### 3.4 La « carte à jouer » des stages collectifs

La modalité pédagogique du stage collectif est ancrée de longue date dans les pratiques des équipes intervenant en baccalauréat technologique STAV. Ces stages rendent possible la mise en relation d'une réalité concrète d'un territoire avec les domaines technologiques enseignés et certaines questions socialement vives. Le référentiel de formation définit une gradation dans les acquis construits au cours de ces trois stages, acquis collectifs concourant à la réussite pour chaque élève de la préparation de l'EOT. Ainsi, l'objectif affiché est l'acquisition d'outils et de méthodes et la construction d'un esprit critique à partir d'une réflexion collective pouvant être réinvestie individuellement dans cette préparation.

Le stage *Territoires* propose une approche assez globale du développement d'un territoire et participe à l'acculturation des élèves à la conduite de projets et d'investigations. Dans un deuxième temps, le stage *Étude d'un cas concret d'activité sur un territoire* permet, par une focale sur une activité ou un projet ciblé, d'affiner la compréhension des outils et méthodes d'analyse. Enfin, la troisième période *Éducation à la santé et au développement durable* vise, par l'étude de questions éthiques, le développement d'un esprit critique et d'une capacité à argumenter.

La bonne compréhension de ce que sont les questions socialement vives (QSV) dans leur dimension éthique a été au cœur des préoccupations des équipes enseignantes. Ces interrogations ont été régulièrement soulevées tant lors des rencontres en établissement que lors des suivis de jury d'harmonisation. Ces QSV constituent la nouveauté de cette épreuve et semblent avoir cristallisé les inquiétudes des élèves mais aussi celles des enseignants. Pour bien des équipes, le stage *Education à la santé et au développement durable* a été l'occasion, à travers les thématiques « *santé, développement durable et produire autrement* », d'explorer concrètement ces questions et de sensibiliser les élèves à leur dimension éthique, constituant par là même un point d'appui effectif pour la préparation des élèves à l'EOT. En revanche, l'exploitation des deux autres stages liés au territoire s'est révélée plus aléatoire.

Certaines équipes se sont efforcées de mettre en œuvre en la formalisant à l'échelle de la classe la démarche d'enquête mobilisée dans le cadre de la didactique des QSV dans la perspective que celle-ci soit remobilisée par les élèves : pour interroger les acteurs par exemple, mettre à plat des représentations, identifier des contradictions, etc. Selon les sujets d'EOT choisis par les élèves et le lien avec le domaine technologique enseigné, l'intérêt du stage collectif a donc pu être davantage méthodologique que thématique.

La stabilité des équipes, le mode de fonctionnement et de concertation et la maîtrise d'une pédagogie de projet ont influencé la capacité à intégrer ces périodes collectives dans une construction pédagogique raisonnée. De manière assez récurrente les équipes pédagogiques sont conscientes d'un manque de décloisonnement entre l'enseignement modulaire, les activités pluridisciplinaires et les stages. Il n'est pas rare que les stages et les créneaux de pluridisciplinarité soient d'ailleurs pris comme des entités distinctes et donc non corrélées : ainsi, il se peut que les équipes soient différentes, qu'il y ait peu de concertation entre les enseignants et donc que l'exploitation effective des stages soit peu réalisable. Le constat est partagé par la vaste majorité des équipes rencontrées de la nécessité d'une intégration plus nette de ces stages collectifs dans le projet pédagogique, d'une meilleure articulation avec les temps d'enseignement modulaire et pluridisciplinaire et la préparation de l'EOT. Cela constitue une piste d'amélioration régulièrement soulignée qui obligera les enseignants à expliciter entre eux et auprès des élèves les compétences transférables.

### 3.5 Les incidences de la crise sanitaire sur l'organisation des stages et le parcours de formation des élèves

Il paraît nécessaire de rappeler à ce stade du rapport que les difficultés associées aux stages, à leur articulation avec l'ensemble de la formation semblent davantage liées aux contraintes de la situation sanitaire qu'à un manque d'adhésion de la part des équipes. La mise en œuvre de cette rénovation à compter des classes de Première entrant en septembre 2019 s'est directement heurtée aux contraintes inhérentes à la crise sanitaire et plus particulièrement au premier confinement débuté à la mi-mars 2020. Si la compréhension partagée de l'enjeu de ces stages dans un parcours de formation de la voie technologique a conduit l'administration à autoriser leur maintien dans le respect strict des règles sanitaires, les équipes et les élèves ont dû faire face à de nombreuses difficultés d'organisation. Le modèle, en classe de Première, d'un stage individuel débuté lors des congés de printemps et poursuivi en juin est largement répandu dans les établissements d'enseignement agricole. Ainsi, de nombreux stages planifiés sur cette période ont été *de facto* annulés. La durée des stages s'est donc vu amputée d'une, voire de plusieurs semaines. Dans certains cas extrêmes, des établissements n'ont

pu garantir que deux semaines de stage individuel sur les cinq initialement prévues au référentiel de diplôme.

Outre la durée des stages, la situation sanitaire a engendré de nombreux obstacles pratiques tels que la réduction des possibilités d'accueil dans les entreprises ou les exploitations ou la frilosité des maîtres de stage confrontés à des obligations sanitaires contraignantes et à des incertitudes quant à la pérennité de leur activité et donc peu enclins à accueillir un stagiaire. Certains élèves ont ainsi été contraints d'accepter des stages par défaut, stages au final peu corrélés avec leurs pistes thématiques de l'EOT ou leur futur projet professionnel mais leur permettant de valider un quota de semaines de stage.

Enfin, l'impact de la crise sanitaire sur la dimension collective de préparation et de suivi des stages ne peut être ignorée. Le travail à distance avec les élèves et l'absence de concertation en présentiel pour les équipes pédagogiques a conduit à un effacement de cette démarche de co-construction autour du stage et n'a pu laisser place qu'à une moindre exploitation de sa valeur pédagogique.

L'effet conjoncturel engendré par la crise sanitaire a donc très nettement affecté la conduite et le suivi des stages individuels, notamment pour les primo-entrants concernés par la rénovation (promotions 2019-21).

#### **4. Bilan des harmonisations de l'Épreuve Orale Terminale**

L'observation dans une quinzaine de centres des harmonisations autour de l'EOT et l'examen de tous les procès-verbaux de centres transmis par les quatre MIREX (Nord-Ouest, Nord-Est, Sud-Est, Sud-Ouest) ont permis d'apprécier la mise en œuvre de l'évaluation dans ses dimensions organisationnelle et pédagogique. Si l'on peut saluer le professionnalisme et l'engagement des différents acteurs dans un contexte particulièrement difficile lié à la crise, il importe également de faire la part entre les difficultés conjoncturelles et structurelles afin d'améliorer le dispositif de certification et de formation.

##### **4.1 Des difficultés d'ordre organisationnel**

###### **4.1.1. Une mobilisation des jurys tendue qui a fragilisé les conditions d'évaluation des candidats**

Les enseignants sollicités pour l'examen l'ont été dans une période éprouvante et contraignante, ce dont attestent les nombreux arrêts de travail et les remplacements opérés tardivement. Cette situation difficile et inédite a entraîné ici et là la mise en place de jurys inégalement armés pour évaluer les candidats : qu'il s'agisse d'enseignants de classe de Première baccalauréat technologique connaissant peu les attendus de l'épreuve ou d'enseignants peu impliqués dans sa préparation, bien qu'exerçant en classe de Terminale ou bien d'enseignants de la filière de baccalauréat professionnel découvrant avec leurs convocations les attendus de l'épreuve. Les convocations, très tardives dans certains cas, n'ont pas permis aux remplaçants voire aux « remplaçants de remplaçants » de participer aux réunions d'harmonisation et d'appréhender, au-delà des exigences de l'évaluation, les difficultés de sa mise en œuvre.

Ce manque d'acculturation à l'épreuve, en partie compensé par les échanges régulateurs institués et par la communication informelle entre jurys, a été plus difficilement pallié dans les jurys composés seulement de deux postes d'évaluation. Le manque d'examineurs a même conduit à des jurys composés d'un seul membre. Certes l'article 5 de l'ordonnance 2020-1694 du 24 décembre 2020

permet de déroger aux règles de composition de chaque poste d'évaluation et autorise qu'un seul évaluateur enseignant soit présent dans le cas de l'indisponibilité imprévue du second examinateur. Cependant, au-delà de la nature interdisciplinaire de l'épreuve et de son évaluation croisée qui ne sont pas prises en compte, l'application de l'ordonnance questionne sur l'égalité de traitement des candidats, à plus forte raison lorsque l'examineur en question ne dispose d'aucune expérience en matière d'évaluation de l'oral. Les jurys sont d'ailleurs unanimes dans les procès-verbaux pour considérer comme indispensable un binôme d'évaluateurs.

À la petitesse des jurys de certains centres qui limite les mécanismes de régulation s'ajoute la lourdeur des interrogations lorsque celles-ci dépassent le seuil de six candidats par demi-journée. Les jurys en appellent donc à un élargissement et à une anticipation des convocations qui ne soient plus effectuées en flux tendu. Car c'est moins le manque numérique d'examineurs que le mode de constitution du vivier des jurys qui, en dernier lieu, s'est avéré porteur de tensions. Ainsi les enseignants d'EPS n'ont pas été convoqués à cette session d'examen non plus que des enseignants disponibles et très impliqués dans la préparation à l'épreuve, qui expriment leur « frustration » (sic) de ne pas avoir été sollicités. D'aucuns, notamment dans les enseignements techniques de spécialité, ont fini par l'être à force de pugnacité. Or la participation de tous aux jurys est perçue par les enseignants comme une acculturation supplémentaire, une possibilité de saisir avec plus de justesse et d'équité les contours de l'épreuve et d'ajuster l'évaluation et la formation des apprenants pour la session suivante. Elle est le gage, par le nombre et par la qualité de l'expertise qu'elle implique, d'une évaluation réussie.

#### 4.1.2. Un pilotage inégal dans la gestion régionale des examens

Les MIREX (Missions inter régionales des examens) ont été confrontées, pour leur première session d'examen complète, à une mise en œuvre des examens largement compliquée par la situation sanitaire. Mais d'aucunes ont dès cette année ménagé des conditions de gestion des centres plus propices à un pilotage confortable de l'épreuve orale terminale, et notamment de l'harmonisation. Ainsi quand un certain nombre de chefs de centre, parfois présidents adjoints de jury pour la première fois, ont eu à gérer seuls et en parallèle l'organisation de l'EOT et de l'épreuve ponctuelle terminale de français, d'autres ont été secondés par des adjoints, plus ou moins expérimentés dans la perspective d'un « tuilage » du chef de centre débutant. Si l'« effet maître » participe immanquablement de la réussite des élèves, il en va de même de l'« effet chef de centre » : celui-ci est déterminant par la qualité des interactions qu'il orchestre, l'exactitude des réponses qu'il apporte et la déconstruction des contrevérités qui peuvent surgir au cours d'un échange et qui n'ont souvent d'autre autorité que la véhémence de ceux qui les avancent. Des harmonisations se sont ainsi soldées par des tensions non résolues ou des approximations sur des points réglementaires importants pour l'égalité de traitement des candidats.

On rappellera que les choix opérés (désignation des chefs de centre, modalités d'harmonisation en distanciel ou en présentiel, durée de l'harmonisation, etc.) ont une influence déterminante sur la bonne marche de la session. L'existence d'un diaporama commun aux centres d'une même région ou aménagé à la marge par certains chefs de centre a sans nul doute permis de revisiter les exigences de l'épreuve et plus généralement de l'évaluation. Mais indépendamment de la pertinence des animateurs, le choix d'un regroupement par visioconférence d'une trentaine de jurys, à savoir l'équivalent de trois centres, apparaît peu pertinent pour faciliter le dialogue et une appropriation commune de l'épreuve et de la grille d'évaluation.

#### 4.1.3. Une disparité des approches de l'harmonisation malgré une formation commune des Présidents Adjoins de Jury (PAJ)

La formation commune des PAJ conduite collégialement par le Bureau des Examens (BEX), des représentants des MIREX et de l'inspection de l'enseignement agricole a permis d'asseoir un discours commun sur la nature des épreuves orales, l'organisation des centres d'épreuves, les rôles et les postures des acteurs, les aménagements d'épreuves et sur des éléments-clés importants pour la phase d'harmonisation explicités et illustrés (format de l'épreuve, focus sur la compétence d'argumentation, posture du jury notamment lors de l'entretien et lors de l'attribution de la note).

S'il paraît difficile et peu souhaitable de lisser et de formater le temps et l'organisation de l'harmonisation, il importe néanmoins de pointer les écarts observés entre les différents centres voire entre les différentes régions. Ainsi l'examen des différents items de la grille d'évaluation constitue dans certains centres le cœur de l'harmonisation quand la grille est dans d'autres considérée comme maîtrisée ; des commentaires précis sont parfois tenus sur l'appréciation et sur son élaboration quand celles-ci sont ailleurs peu voire pas du tout abordées ; des discours d'« instructions » sont tenus dans certains centres de manière descendante quand ils sont ailleurs incarnés dans des exemples précis et réfutent avec clarté certaines objections inappropriées de la salle ; les biais liés à l'évaluation – et notamment celui, très prégnant dans les jurys d'oral – d'évaluer les candidats les uns par rapport aux autres sont signalés parfois comme des points de vigilance majeurs quand ils ne sont pas du tout abordés ailleurs. Certes le renvoi quasi systématique aux nombreuses ressources mises en ligne sur ChloroFil peut contribuer sans nul doute à guider les enseignants dans leurs postures d'évaluateur mais il gagne à être complété par un travail d'échanges et de régulation entre pairs, notamment sur une typologie de questions envisageables lors de l'entretien, comme certains centres l'ont initié lors de sessions d'harmonisation en présentiel plus longues et plus interactives.

Les écarts constatés, s'ils correspondent en partie à une différence d'approche de l'harmonisation des pratiques de la part des chefs de centre, sont également explicables par le souci de s'adapter aux demandes hétérogènes des jurys mobilisés : certains maîtrisent parfaitement la grille qu'ils ont régulièrement utilisée avec leurs apprenants et transposée dans d'autres situations d'évaluation quand d'autres n'en ont jamais fait usage et achoppent sur des termes de vocabulaire. Ces différences notables d'appropriation des attendus de l'EOT ont fait que la focalisation sur des objets censés être connus comme la nature de l'épreuve et des sujets ou la grille d'évaluation n'a pas permis d'anticiper dans toutes les séances d'harmonisation les difficultés des élèves et les questions que celles-ci peuvent légitimement poser aux examinateurs : quel sens donner par exemple au terme « adossé » dans l'expression un sujet « adossé aux enseignements de spécialité » sans remettre en cause la validation des sujets par les établissements ? comment apprécier la démarche d'investigation du candidat lors de l'entretien si celle-ci n'est pas explicitement mentionnée lors de la 1<sup>ère</sup> partie de la prestation ? comment évaluer la compétence de communication du candidat si celui-ci lit ses notes *in extenso* ? etc.

#### 4.2 La constitution des binômes, une des clefs de voûte de l'évaluation

Cette première session d'examen a permis de mesurer ce que les entretiens conduits par les inspecteurs auprès des équipes pédagogiques avaient déjà identifié : l'engagement très inégal des enseignants dans la préparation à l'EOT et un certain retrait des enseignants des matières scientifiques

lié à un sentiment d'illégitimité. Elle est également porteuse d'enseignements qu'il conviendra de prendre en considération pour les sessions suivantes.

#### 4.2.1. Une représentation significative des professeurs de langues vivantes

Les professeurs de langues ont été régulièrement mobilisés dans les jurys et leurs interventions lors des sessions d'harmonisation ont été largement profitables. Leur expérience apparaît en effet comme un atout important non seulement pour apprécier les compétences orales de communication mais aussi pour incarner la visée et l'esprit de l'épreuve. Habités à intervenir régulièrement sur des sujets techniques sans en être des spécialistes, ils sont exercés à apprécier chez les élèves, et partant les candidats, la compétence à porter un discours clair et accessible qui dépasse la seule technicité du propos et exige une compréhension fine du sujet. Spécialistes « par nature » de médiation interculturelle, ils peuvent amener les élèves dans la formation et les candidats lors de l'entretien à se décentrer de leurs points de vue et à prendre en compte les logiques d'autres acteurs pour affermir ou nuancer leurs argumentations.

#### 4.2.2. Les professeurs des enseignements S3 et S4<sup>4</sup> insuffisamment sollicités

Il ressort de l'examen des jurys mobilisés la faible proportion voire l'absence dans certains centres des enseignants des matières techniques alors que ceux-ci ont été dans de nombreux cas présents aux formations de l'EOT et artisans dans leurs établissements de la préparation des élèves. On peut voir dans cette « sous-sollicitation » de la part des MIREX la crainte d'une évaluation insuffisamment affranchie des attendus de l'ancienne épreuve E9. Mais ce choix peut avoir des conséquences négatives à très court terme : que ces enseignants, peu associés à l'évaluation, se sentent dépossédés et se désintéressent de l'EOT et que de manière plus large « l'identité du diplôme » inscrite dans le champ technologique soit mise à mal. De manière plus fondamentale, ce choix est aussi un frein à une représentation plus ouverte et plus responsable des enjeux techniques et à une réflexion sur ce qui, au-delà du techniquement faisable, constitue un éthiquement souhaitable en accord avec un « enseigner à produire autrement » qui soit suivi d'effets.

#### 4.2.3. Un nombre insuffisant de binômes et des disciplines inégalement représentées

Dans la mesure où le vivier le permet sur le plan numérique, il importe de prévoir davantage de binômes dans les centres et notamment dans ceux où les jurys, réduits au total à quatre personnes, ont déploré l'absence de régulations suffisantes. Cette sollicitation doit se faire sans préjuger des compétences des uns ou des autres afin d'ouvrir l'évaluation à tous les enseignants de la filière technologique, partie prenante de la formation. Cette ouverture sans restriction évitera ainsi le recours à des enseignants de la filière professionnelle, aucunement acculturés à l'épreuve.

Le mode aléatoire de constitution des jurys, pourvu que soit respectée l'association enseignement commun-enseignement de spécialité, a dans l'ensemble assez bien fonctionné. Mais les bilans de l'EOT effectués par les PAJ à l'issue des épreuves font état d'une plus grande efficacité des jurys respectant une mixité de genre, considération à prendre en compte lors des prochaines sessions.

---

<sup>4</sup> S3 : Technologie  
S4 : Territoire et technologie

## 4.3 Des résultats à l'EOT encourageants, malgré les difficultés

### 4.3.1. Une première session éclairante

La moyenne nationale de 13.12 et les différentes moyennes régionales comprises entre 12.66 (MIREX Océan indien- Polynésie) et 13.47 (MIREX Nord-Est) attestent d'une réussite globale des élèves à cette épreuve, établissements publics et privés confondus, en dépit d'une préparation compliquée par la situation sanitaire et d'un accompagnement tardif des enseignants des régions du Nord-Est et du Sud-Est. Le décalage dans les sessions d'accompagnement des enseignants à l'épreuve orale terminale ne semble pas avoir affecté les résultats si l'on en juge par les moyennes proches obtenues dans des régions accompagnées précocement (MIREX Sud-Ouest) ou tardivement (MIREX Nord-Est). L'adhésion des élèves à leurs projets et l'investissement des enseignants tant dans la formation que dans la certification expliquent probablement ces résultats encourageants voire très satisfaisants dans des établissements où la moyenne est supérieure à 15. On note des écarts de moyenne par établissements très significatifs (de l'ordre de 4 à 6 points) à effectifs comparables sans pour autant être en mesure de les expliquer : effet établissement (recrutement, plus-value pédagogique, accompagnement...) ? effet jury ? effet domaine ?

S'il n'a pas été possible d'évaluer statistiquement la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers, il importe d'insister sur la remarquable prise en charge dont ils ont été l'objet. On peut noter également la légère supériorité des moyennes des filles sur celles des garçons dans toutes les régions hormis la région Nord-Ouest.

Les résultats doivent être néanmoins nuancés du fait de la situation sanitaire : on peut penser que la majorité des jurys ont fait preuve de bienveillance conformément aux recommandations rappelées lors des sessions d'harmonisation suite à la parution de la note de service SDPFE 2021-437 du 8 juin 2021. Il faudra attendre les sessions suivantes pour confirmer les premières tendances et tirer parti des enseignements des procès-verbaux rédigés à l'issue de cette première session.

Ceux-ci soulignent généralement le respect des modalités de l'épreuve, et notamment la bonne gestion par les candidats des dix minutes de la première partie. Les thèmes choisis sont dans l'ensemble problématisés et aiguillés par un questionnement, même si celui-ci manque parfois de hauteur et se rabat sur des problématiques exclusivement techniques. Les propos sont dans l'ensemble construits et portés avec sérieux, à défaut de conviction.

### 4.3.2. Le poids du dossier technologique

Mais des difficultés demeurent, en partie héritées des représentations attachées à l'ancien dossier technologique et liées à une insuffisante prise en compte de la dimension argumentative du propos et des enjeux éthiques du sujet. En témoigne le verbatim des procès-verbaux de jury : « oraux descriptifs construits autour d'informations techniques », « questionnement trop technique notamment dans le domaine production », « certaines présentations, très techniques, n'amènent pas les candidats à défendre un point de vue », « structuration type exposé dossier technologique », etc. Les questions posées ne faisant pas débat (« quelle solution pour protéger la sterne ? », « comment le sport féminin se développe-t-il depuis sa création ?, etc.) elles conduisent à un exposé linéaire, sans ancrage sociétal et sans positionnement du candidat (affirmation d'un point de vue et prise en compte critique des informations et arguments recueillis).

### 4.3.3. La complémentarité insuffisamment perçue des compétences d'investigation, de questionnement et d'argumentation

Le défaut d'une investigation rigoureuse, rarement évoquée spontanément, est également mis en évidence : que les sources soient peu nombreuses et parfois peu fiables (« certains candidats prennent leurs cours comme démarche d'investigation ») ou que les différents acteurs impliqués dans le sujet soient peu souvent pris en compte. Certains candidats se contentent d'énoncer : « j'ai vu en stage », « j'ai vu une vidéo » sans préciser leurs références. Le stage constitue parfois le seul support d'investigation voire le cœur même de l'exposé qui présente longuement le lieu de stage sans que la question formulée en ouverture recèle un quelconque problème sous-jacent. Ce défaut d'investigation non seulement limite le questionnement et le caractère problématique du sujet mais il fragilise l'argumentation qui se construit de manière unilatérale, sans ancrage dans un espace contradictoire d'opinions et de valeurs. Enfermés dans une vision univoque, les candidats peinent ensuite à répondre aux objections et aux contre-arguments formulés par le jury lors de l'entretien, d'où « le décalage », pointé dans les procès-verbaux pédagogiques, entre une 1<sup>ère</sup> partie bien préparée et une 2<sup>ème</sup> partie moins combative.

### 4.3.4. Un oral desservi par l'abondance de notes dont disposent certains candidats

Les procès-verbaux relèvent enfin une tendance des candidats à se perdre dans la lecture de leurs notes (jusqu'à huit fiches comptabilisées chez l'un d'entre eux dans la seule première partie). Outre qu'il nuit à une prise de parole détachée le plus possible des notes et en tous cas exempte de lecture, ce recours excessif à des mémos voire à des pages entièrement rédigées limite l'appropriation du sujet par le candidat et le degré d'authenticité de la prestation. Le contraste n'en est que plus net entre une fluidité artificielle liée à la lecture et une parole très hésitante dans l'entretien par manque d'entraînement et de travail sur elle-même.

## 5. Des malentendus autour de l'épreuve et de son évaluation

### 5.1 Rappels sur l'épreuve

Les entretiens avec les équipes pédagogiques pendant l'année et les observations des harmonisations ont permis de mettre en évidence des représentations erronées des attendus de l'épreuve qui persistent encore dans certains procès-verbaux de jury et qu'il importe de dissiper. Ces décalages s'expliquent par des différences de cultures disciplinaires, une vision parfois faussée de l'approche par compétence et des projections d'autres formats d'épreuve comme l'ancien dossier technologique. Evaluer des compétences sans recourir à un contrôle traditionnel de connaissances s'avère aussi un exercice difficile qui exige, au-delà de l'acculturation à l'épreuve, des formations spécifiques et un entraînement.

#### 5.1.1. Un projet centré sur un sujet questionné dans ses enjeux sociotechniques et éthiques

Comme le précise la note de cadrage de l'épreuve, « le projet se traduit par le choix personnel d'un sujet de discussion traité dans la durée qui prend appui sur des expériences personnelles, des situations vécues ou observées ». Ce rappel s'impose pour signifier que l'épreuve ne consiste pas en l'exposé d'une question à laquelle il s'agirait de répondre mais à l'appropriation d'un sujet de discussion (question socialement vive ou plus largement question de société) porteur de tensions sur

lequel le candidat doit se positionner à partir de son expérience. Cela suppose donc que la question fasse problème non pas sous un seul angle disciplinaire ou pour une seule catégorie d'acteurs mais fasse ou puisse faire l'objet d'une préoccupation commune (d'où la double adjectivation « sociotechniques et éthiques »).

Cela implique également que, marquée par l'incertitude, la question se prête à la possibilité d'une pluralité d'options et oblige donc l'élève à s'inscrire dans une démarche d'investigation et de réflexivité pour se situer lui-même dans le débat. Cette dimension personnelle d'appropriation est une caractéristique fondamentale de l'épreuve : elle suppose d'inscrire l'élève lors de la formation dans une perspective qui soit d'abord d'analyse et d'enquête, et non de traitement. Les meilleures notes attribuées à l'EOT l'ont été à des prestations dans lesquelles le sujet choisi avait été pris-à-bras-le corps par l'élève et dont l'investigation et l'argumentation témoignaient d'un cheminement et d'une appropriation effectifs. Il paraît donc essentiel lors de la présentation de l'épreuve aux élèves d'insister sur cette dynamique de projet avant de se crispier trop vite sur le libellé d'une question ou d'une problématique.

Les jurys se sont parfois interrogés sur le sens du terme « adossé » dans l'expression « un sujet adossé aux enseignements de spécialité » et sur la latitude que celui-ci autorisait. L'adossement aux enseignements de spécialité qu'ils soient communs à tous les domaines technologiques comme S1 et S2 ou spécifiques au domaine du candidat (Services/Transformation/Agroéquipements/Production/Aménagement) comme S3 et S4 est la garantie que la réflexion de l'élève ne s'exerce pas hors de la formation et de ses spécificités. Mais ce terme « adossement » est à entendre dans un sens large et ouvert : le sujet choisi peut prendre appui sur un ou des enseignements de spécialité, sur une ou des disciplines d'un module de spécialité ou sur une thématique de pluridisciplinarité liée aux enseignements de spécialité et aux enseignements communs et cet appui est lui-même variable, le thème de recherche pouvant être caractéristique d'un module ou plus périphérique, issu de croisements inter modulaires ou davantage inscrit dans une discipline des enseignements de spécialité. D'où l'autonomie laissée aux équipes pour valider des orientations qu'elles savent avoir été développées, amorcées, inspirées par une formation conjugée aux centres d'intérêt des élèves. Les jurys ont néanmoins alerté sur des sujets prenant exclusivement appui sur l'enseignement disciplinaire de l'éducation socioculturelle du module C5, ce qui contrevient à l'épreuve et doit constituer un point de vigilance de la part des équipes pédagogiques.

### 5.1.2. Un point de vue argumenté et porté à l'oral avec conviction

Au regard des commentaires exprimés dans les procès-verbaux de jurys, force est de revenir sur les exigences liées à l'argumentation : celle-ci repose sur l'expression d'un point de vue, ce qui exclut les présentations à caractère expositif, et ce quelle que soit la qualité des informations énoncées. Exprimer un point de vue, c'est énoncer un jugement, une préférence, choisir une option, etc. qui engage la subjectivité de son auteur. Or comme le notent des examinateurs, « certaines présentations, très techniques, n'amènent pas les candidats à défendre un point de vue » et les enferment dans un oral descriptif ou explicatif. La posture argumentative est d'autant plus difficile à adopter pour l'élève si la question examinée ne fait pas du tout débat au-delà d'un petit cercle d'experts. Il incombe donc aux équipes d'être très attentives au processus de validation des sujets. Si le choix des thèmes de réflexion, dans la mesure où il a été validé par l'équipe pédagogique, n'est pas remis en question par les jurys, ceux-ci ont néanmoins fait état de l'étroitesse de sujets calqués sur ceux du dossier technologique et peu propices à la contradiction et à l'échange d'arguments d'ordre éthique.

On ajoutera que les arguments pertinents et solides, nécessaires à une argumentation recevable, reposent sur des faits avérés et des raisons justifiables. Il est donc faux de penser qu'on puisse laisser dire « en toute impunité » par des candidats des énormités ou de fréquentes approximations sans que celles-ci portent atteinte à la qualité de la prestation.

On rappelle enfin que la force de conviction de l'oral, qui résulte déjà en grande partie de la cohérence et de la qualité d'une réflexion, n'est pas à rechercher dans des effets de manche ou de prétoire. Si un travail théâtral, porté éventuellement par des comédiens, peut s'avérer formateur pendant l'année pour libérer le corps et la parole des élèves, il n'est absolument pas souhaitable que les candidats « surjouent » une oralité d'emprunt. On n'attend ni des performeurs ni un exercice d'éloquence accompli selon un modèle canonique mais une prise de parole maîtrisée qui ne soit pas pénalisée par l'émotion et qui affronte sans se réfugier derrière des notes une situation de communication et de débat avec un jury. Il est en ce sens plus fructueux d'insister sur le développement de la confiance de l'élève en ses propres capacités d'expression et de progrès que de le projeter, dans un dessein d'exemplarité, vers des prestations oratoires trop écrasantes. De même convient-il d'insister sur le fait que la qualité de la communication orale dépend en grande partie du degré d'appropriation d'un propos porté par son auteur et partagé avec ses interlocuteurs. Cela évitera ainsi de dissocier à tort, comme on l'observe encore dans les procès-verbaux de jurys, le fond de la forme et permettra de rappeler que les « beaux discours » ne sont beaux en général que parce qu'ils sont justes sous peine d'apparaître rapidement creux.

### 5.1.3. Evaluer des compétences sans évaluer des connaissances ?

Le regret a été à plusieurs reprises exprimé lors des harmonisations et dans les procès-verbaux de jurys que le candidat pouvait énoncer des contrevérités pourvu que « celles-ci soient dites avec conviction ». Or il importe de dissiper avec fermeté ce malentendu préjudiciable à l'esprit de l'épreuve et à la mission de l'école dont l'un des enjeux majeurs est la formation à l'esprit critique. On rappellera que la compétence, qu'elle soit d'investigation, de questionnement, d'argumentation ou de communication intègre des connaissances, des savoir-faire et des ressources inhérentes à la situation. Elle ne peut être atteinte si le candidat mobilise des raisonnements sans fondement qui prennent appui sur des savoirs complètement erronés. Il n'est donc nullement interdit de questionner sur des sources ou sur des connaissances en contexte, à plus forte raison si les raisons avancées par le candidat paraissent hasardeuses ou illégitimes. Mais encore faut-il pour apprécier la pertinence des réponses du candidat que les questions soient posées en situation, et qu'elles visent à dissiper utilement une incompréhension ou à combler un manque indispensable au propos. Or ce type de question d'élucidation des propos de l'autre est plus difficile à manier que les questions de connaissance décontextualisées type quiz auxquelles les jurys se raccrochent parfois dans un réflexe d'expertise disciplinaire et que certains candidats surpris ont rapportées dans des PV de réclamation, notamment des questions successives portant sur des chiffres. Evaluer des compétences nécessite donc pour les examinateurs une formation partagée à l'écoute et au questionnement.

### 5.2 Points de vigilance relevés par les jurys

Le choix laissé au candidat de préciser ou non son domaine au début ou au cours de sa prestation n'a pas eu d'incidence sur le mode de questionnement des jurys : ceux-ci préfèrent au regard des PV qu'il n'y ait pas de décision arrêtée dans un sens ou dans un autre, tant pour les candidats que pour les examinateurs.

En revanche on rappelle que le candidat ne doit pas remettre ses notes au jury à l'issue de sa prestation, que sauf signalement du temps qui reste dans l'éventualité d'un dépassement, il ne doit pas être interrompu par le jury dans la première partie, y compris s'il lit ses notes *in extenso*. La lecture comme le non-respect du temps seront pénalisés au niveau de la compétence de communication mais ils auront probablement des répercussions sur l'appréciation d'une argumentation convaincante. Il n'y a donc pas à quantifier par avance dans le barème le non-respect du temps, dont l'évaluation a pu soulever des difficultés lors de quelques harmonisations. Celui-ci aura nécessairement des incidences sur l'évaluation de la prestation dans son ensemble.

Le candidat n'a pas non plus à présenter d'attestation de stage.

S'agissant de la manipulation de la grille d'évaluation, on rappelle que les critères sont là pour éclairer la compétence tandis que les indicateurs viennent éclairer la production du candidat, qu'ils n'ont pas à être « cochés » ni quantifiés. En dépit des mises en garde effectuées par les chefs de centre lors des harmonisations, la présence d'indicateurs nombreux, à tort évalués – et de manière systématique parfois – a ralenti et parfois compliqué l'évaluation conduite par certains binômes d'évaluateurs, faisant perdre de vue l'atteinte globale de la compétence.

De manière plus ponctuelle certains jurys se sont interdits de pénaliser des exposés qui ne comportaient pas de réel questionnement dans la mesure où les questions présentées par les candidats avaient été validées par les équipes. Il faut néanmoins distinguer la question dans son libellé du questionnement qu'elle porte ou ne porte pas. Si le thème ou le sujet contenu dans la question n'a pas à être remis en cause par les jurys, ces derniers ont tout à fait le droit de considérer que la question telle qu'elle a été développée par le candidat ne met pas en évidence suffisamment d'« aspects problématiques » ou ne témoigne pas d'« un traitement systémique et critique des informations » (les expressions mises entre guillemets dans la phrase sont reprises des critères éclairant la compétence « Questionner un sujet dans ses enjeux sociotechniques et éthiques »).

Enfin des jurys se sont émus de connaître l'établissement de provenance des candidats, à plus forte raison lorsque le Président Adjoint de Jury était un enseignant de l'établissement en question. Certains ont également déploré que des candidats présentent leur établissement, à la fois pour une question de déontologie et pour une question plus pragmatique d'efficacité du propos.

### 5.3 Pistes d'amélioration proposées par les jurys

#### 5.3.1. Encadrer davantage la validation du thème

Si la validation du thème par les équipes pédagogiques a été actée à la fois par les enseignants et par les jurys, la question se pose du risque d'avoir des candidats qui changent de sujet au tout dernier moment, éventualité non quantifiable mais avérée. Il a été assez régulièrement proposé et par les directeurs-adjoints lors des entretiens d'équipe et par les membres de jury lors des harmonisations qu'une liste des sujets de la classe ou une fiche individuelle soit visée par l'équipe selon une modalité à définir et communiquée aux MIREX pour assurer le jury de l'authenticité du choix du candidat, par analogie avec le descriptif d'activités communiqué pour l'oral anticipé de français. Mais à la différence de ce dernier, ce document ne serait communiqué qu'au dernier moment aux jurys afin que ceux-ci ne soient pas tentés de « préparer » les sujets.

### 5.3.2. Aménager la grille d'évaluation

On peut penser que l'approche par compétences et l'appropriation par tous de la grille d'évaluation seront renforcées dès la prochaine session d'examen mais des améliorations peuvent être d'ores et déjà apportées qui y contribuent.

Fournis pour donner à voir les attendus de l'épreuve, les nombreux indicateurs figurant dans la grille d'évaluation de l'EOT ont eu pour effet lors de cette première session de ralentir l'évaluation des prestations et de nuire parfois à une approche critériée plus globale. Il apparaît donc souhaitable d'en décaler la présentation dans la grille ou de ne plus les y faire figurer et de les réserver à une perspective essentiellement formatrice. Les examinateurs pourront toutefois éventuellement s'y référer en cas d'indécision ou de désaccord.

La proposition est faite également par les jurys de ménager une ligne dans la grille d'évaluation afin de faire figurer le thème ou le questionnement présenté par le candidat.

## 6. Perspectives et préconisations

- **Renforcer l'implication des équipes de direction dans le pilotage pédagogique aussi bien au niveau de l'animation qu'au niveau de la gestion des ressources au service d'une ingénierie collective partagée.**

Le pilotage des directeurs-adjoints dont on rappelle qu'ils sont en charge de la pédagogie au sein de l'établissement ne doit pas se limiter à une dimension organisationnelle (élaboration des emplois du temps des classes, banalisation de temps dédiés à des projets pluridisciplinaires et à l'accompagnement de l'EOT). Il importe qu'il soit conçu au service d'une ingénierie collective partagée dont la responsabilité n'incombe pas exclusivement aux seuls coordonnateurs ou professeurs principaux.

Ces modalités complexes d'organisation collective impliquent que les directions entrent dans une culture collaborative de partage des décisions et qu'elles aient une idée à la fois précise et ouverte des conceptions et des modalités pédagogiques pour en assurer le pilotage. Qu'il s'agisse d'identifier les leviers et les freins au développement d'une démarche collective d'équipe ou au développement de l'autonomie des apprenants, elles doivent faire preuve d'écoute et de propositions pour soutenir les équipes et alléger la charge de travail des coordonnateurs, déjà bien supérieure à la décharge officielle et alourdie par la nécessité de gérer des situations variées délicates dans un contexte sanitaire anxiogène. La répartition rigoureuse et négociée des charges entre coordonnateurs et professeurs principaux, la nomination d'un référent EOT (éventuellement le poste de deuxième professeur principal en classe de Terminale), le fonctionnement ponctuel en binôme, les relais réguliers assurés par les directeurs adjoints pour impulser, animer et arbitrer constituent des solutions pour partager plus équitablement.

- **Investir dans une ingénierie pédagogique collective et concertée qui renforce et valorise l'approche par compétence et une « interdidactique » des disciplines.**

Si l'organisation modulaire permet *a priori* une véritable entrée par les compétences et un travail d'équipe (concertation, pilotage et plages communes), les équipes ne peuvent pas faire l'économie d'une réflexion collective et approfondie sur le sens des enseignements dans les différentes matières, et sur la construction en commun de progressions pédagogiques au service d'épreuves aussi intégratives que l'EOT. Cette double exigence oblige à sortir d'une seule vision organisationnelle de

l'interdisciplinarité (ou de l'EOT) et à élargir le travail de concertation à la problématisation des savoirs en termes de compétences à atteindre et à la mise en commun ou en complémentarité de démarches d'apprentissage efficaces et adaptées. Cela signifie concrètement des réunions de concertation régulières et formalisées, pour définir et programmer les activités et les objectifs des plages pluridisciplinaires, des périodes de formation en milieu professionnel et des stages collectifs, de l'accompagnement personnalisé et pour en effectuer des bilans intermédiaires et finaux. Calendriers, échéanciers, chronogrammes mis à la disposition des élèves ne prendront véritablement leur sens que s'ils recoupent un tableau stratégique de formation qui permette aux enseignants de conscientiser et de clarifier les liens entre les différentes activités disciplinaires, interdisciplinaires et pluridisciplinaires. Ce travail collectif préalable permettra de mieux expliciter auprès des apprenants les compétences acquises ou en cours d'acquisition et de les mobiliser dans les situations diverses proposées par la formation.

- **Mieux intégrer les objectifs et l'espace des stages dans la formation**

Si le stage individuel ne constitue pas un support obligatoire de l'EOT, il est néanmoins évident qu'il constitue un espace privilégié de contextualisation et de support pour la réflexion des élèves dans une chronologie et selon des priorités laissées à l'initiative des équipes. Il importe donc que soit davantage pris en compte le potentiel éducatif des situations vécues en milieu professionnel et que le vécu individuel des stages soit mobilisé et mutualisé aussi bien dans une perspective d'orientation (qu'est-ce qui doit se renouveler par exemple dans les métiers existants ?) que dans une perspective d'acculturation aux QSV au cœur desquelles se trouvent également les maîtres de stage.

Au-delà des préoccupations techniques et sociotechniques qui restent les leurs, la préparation et la mise en œuvre de la période de formation en milieu professionnel gagneront à intégrer des considérations d'ordre éthique auxquelles les apprenants doivent être sensibilisés, notamment à travers les stages collectifs. Ces derniers peuvent en effet devenir des lieux d'expérimentation d'une cartographie modeste des controverses, questionnement en situation de jeux d'acteurs et d'enjeux de société.

- **Développer l'autonomie et la coopération des apprenants**

- En mettant en œuvre les étayages adaptés dans une approche par compétence (formation et évaluation) consciente d'elle-même qui transforme la relation à l'élève et au savoir en visant une entrée par les situations et non plus explicitement par les savoirs ;<sup>5</sup>
- En initiant ou en renforçant à l'échelle de l'établissement les dispositifs qui développent des logiques coopératives entre classes ou filières : échanges réglés entre les Premières et les Terminales sur leur choix de problématique de l'EOT, oraux blancs des élèves de Terminale conduits par des étudiants de BTSA, tutorat entre élèves de lycée et élèves de l'enseignement supérieur qui alterne avec celui des enseignants, etc. ;
- En imaginant de nouvelles organisations dans les établissements scolaires qui favorisent des activités en petits groupes (pour favoriser par exemple l'enregistrement et l'analyse des prises de parole), un accès plus fréquent à Internet ou à l'usage du numérique, etc. ;

---

<sup>5</sup> Britt-Mari Barth - *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs* - éditions Retz - 2013

- En développant les pratiques d'évaluation, de co-évaluation et d'auto-évaluation des apprenants pour aiguïser leur réflexivité et les placer dans une attitude de questionnement et de décentrement utile lors de l'entretien de l'EOT.

- **Harmoniser entre MIREX et entre centres d'examen les pratiques d'évaluation des jurys**

L'évaluation de l'épreuve orale terminale étant ouverte à tous les professeurs des enseignements communs et de spécialité, exerçant dans des domaines différents, l'harmonisation est primordiale en amont de l'épreuve pour garantir une égalité maximale de traitement des candidats. Il faut veiller à ce que ces harmonisations internes aux différents centres soient harmonisées entre régions afin de ne pas laisser subsister dans des centres des tensions ou des approximations qui seraient réglées ou dissipées ailleurs.

De la même manière, il convient d'insister sur l'importance des procès-verbaux qui, au-delà du recensement d'éventuels incidents ou dysfonctionnements, sont là pour faire état des constats, jugements, propositions émis par les jurys et contribuent de ce fait à améliorer les pratiques d'évaluation et les pratiques d'accompagnement des élèves à l'épreuve.

- **Renforcer la professionnalisation des acteurs**

- En inscrivant ces nouveaux enjeux dans la formation initiale des enseignants ou dans l'accompagnement des enseignants déjà en poste, notamment par l'analyse de pratiques, incluant davantage l'interdisciplinarité dans les apprentissages et l'approche par compétences tant dans la formation que dans l'évaluation ;
- en professionnalisant les équipes de direction dont les fonctions de pilotage pédagogique se trouveront renforcées ;
- en développant la capacité des équipes pédagogiques et éducatives à évaluer les effets de leurs pratiques dans le cadre d'autoévaluations ;
- en appréciant lors des visites d'inspections l'importance accordée au travail collectif dans les pratiques observées ;
- en impliquant les équipes d'enseignants dans des recherches collaboratives avec le Dispositif National d'Appui (DNA) pour approfondir des questions relevant de la pédagogie et de la didactique, et notamment de l'enseignement des QSV.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Réseau de formateurs régionaux sur l'enseignement des QSV dans le cadre des transitions et de l'agro-écologie : groupe de travail piloté par des formateurs-chercheurs de l'ENSFEA et d'AgroSup Montpellier

## CONCLUSION

Perçue davantage comme une évolution que comme une révolution, la rénovation du baccalauréat technologique a été dans l'ensemble accueillie favorablement par les équipes. En phase avec les évolutions du monde agricole et des attentes sociétales, elle offre un cadre et des orientations dont les équipes peuvent se saisir pour mettre en œuvre une pédagogie de projet et favoriser la collaboration à l'échelle de l'établissement. L'absence de fléchage disciplinaire dans la présentation de la pluridisciplinarité, qui avait été au début source d'interrogations voire de tensions dans les équipes, a été compensée par la satisfaction de l'autonomie laissée aux établissements pour articuler les modalités de la formation, tirer parti des opportunités offertes par le territoire ou valoriser des initiatives pédagogiques innovantes, en adéquation avec les besoins réels des publics.

L'épreuve orale terminale, dont les enseignants se félicitent qu'elle ne soit pas un copié-collé du grand oral de l'Education Nationale, est généralement appréciée parce qu'elle permet un meilleur engagement de l'élève dans sa formation et sa poursuite d'études et une mobilisation plus large de tous les enseignants sensibles à la construction d'un esprit critique, au développement des compétences d'oral et à la nécessité d'embrasser les QSV dont l'enseignement agricole constitue un espace privilégié.

L'implication accrue des équipes, leur degré de réflexivité et les résultats encourageants obtenus par les apprenants à l'épreuve orale terminale témoignent d'un accord collectif sur les finalités de la rénovation, et ce malgré un contexte sanitaire difficile occasionnant des annulations de périodes de stages pour les élèves et des reports de formation mal vécus par les équipes.

Mais si elles saluent l'intérêt de l'EOT, les équipes pédagogiques déplorent un décalage entre l'ambition affichée par la rénovation et les difficultés de mise en œuvre. L'absence d'un pilotage institutionnalisé souvent délégué aux coordonnateurs sans rythme de concertation clairement défini n'a pas facilité l'implication de tous les membres de l'équipe ni le décroisement disciplinaire appuyé sur une approche réfléchie par compétence. Les enjeux d'ingénierie collective autour de QSV par ailleurs délicates à enseigner exigent des transformations sensibles qui engagent une évolution des représentations du métier d'enseignant, très attaché à une légitimité disciplinaire.

Si elles ne sont pas toutes nouvelles, ces évolutions sont nombreuses et gagnent à être pensées de manière systémique : mobilisation en synergie des équipes pédagogiques et éducatives, conception de progressions adossées à une approche par compétence maîtrisée et à une prise en compte élargie des compétences d'oral, changement individuel de posture de l'enseignant davantage médiateur de savoirs, ouverture à des enjeux citoyens qui excèdent le seul champ disciplinaire. Ces évolutions exigent que soient déconstruites d'abord individuellement et collectivement des représentations tenaces tant chez les enseignants que chez les élèves engagés désormais à se positionner et à questionner pour mieux la porter une transition agro-écologique effective. Si des progrès sont possibles et sont déjà en cours, les moyens alloués en DGH et en formation apparaissent toutefois insuffisants pour assurer un accompagnement de tous les élèves à la hauteur des ambitions affichées de l'épreuve et de la rénovation en général.

Au-delà des compétences orales qu'elle développe à l'instar du grand oral du MENJS, l'Épreuve Orale Terminale peut constituer un marqueur identitaire fort du baccalauréat technologique STAV, qui le

distingue du bac général et du bac professionnel. Elle constitue l'aboutissement d'un enseignement modulaire qui privilégie les croisements interdisciplinaires et positionne l'élève comme acteur de sa formation et futur acteur du territoire et citoyen. Il serait judicieux qu'elle soit maintenue dans ses spécificités et renforcée dans ses modalités de fonctionnement.

# Annexes

Annexe 1 : Carte des établissements contributeurs



## Annexe 2 : La grille d'entretien semi-directif et le tableau de la pluridisciplinarité

**Nom de l'établissement**

**Commune**

### Partie 1 : structuration de l'enseignement STAV (réponse en amont éventuellement)

- Nombre de classes
- Nombre de spécialités ou spécialités représentées
- Effectifs élèves par classe/ par spécialité
- Nombre d'enseignants intervenant dans la filière et disciplines enseignées par enseignant
- Quelle coordination ? (Coordo, PP, suivi CCF...)
- Ancienneté de la filière, stabilité de l'équipe

### Partie 2 : L'enseignement pluridisciplinaire (en entretien)

Thèmes de pluri (finalités du référentiel)	Thème d'étude choisi par l'équipe	Disciplines intervenant	Supports-outils	Positionnement dans le cycle	Nombre de séances, durée des séances...
1. Il s'agit d'amener les élèves à engager une réflexion éthique (personnelle et professionnelle) sur la question des ressources naturelles pour produire et consommer autrement.					
2. Il s'agit d'amener les élèves à identifier un choix dans une activité donnée, à le resituer dans un moment et un contexte et à repérer des solutions alternatives.					
3. Il s'agit d'amener les élèves à mettre en évidence comment les processus techniques soulèvent des questions sociétales et/ou environnementales, et inversement, comment des questions sociétales et/ou					

environnementales conduisent à des remises en cause, voire à des évolutions des processus techniques.					
4. Il s'agit d'amener les élèves à appréhender les processus de fonctionnement des sols pour mieux les valoriser et les préserver.					
5. Il s'agit d'amener les élèves à appréhender les enjeux de la transition numérique à l'heure où les technologies digitales impactent la vie sociale et/ou professionnelle					
6. Il s'agit d'amener les élèves à réaliser la chaîne énergétique d'un équipement professionnel pour appréhender la consommation d'énergie et l'optimiser dans une perspective de durabilité					
7. Il s'agit d'amener les élèves à découvrir et analyser les étapes de la transformation alimentaire et du contrôle de la qualité par l'intermédiaire d'une fabrication de produit					
8. A définir par l'équipe					

- ➔ Quelles modalités de décision pour mettre en place cette nouvelle pluri dans l'établissement ?
- ➔ Rythme/fréquence de la concertation
- ➔ Place des QSV dans l'enseignement (en relation notamment avec la transition agroécologique)
- ➔ Incidences du contexte sanitaire sur le fonctionnement de la pluri

→ Articulation entre stages collectifs et enseignement pluri

→ Retours des équipes sur la pluri

- Aspects positifs
- Difficultés majeures rencontrées
- Des leviers/pistes d'amélioration possibles

### **Partie 3 : L'épreuve orale terminale (en entretien)**

→ **Question au D2 plutôt**

Implication de chaque discipline et en particulier de l'enseignement de spécialité

→ **Comment les équipes se sont-elles emparées de cette nouvelle épreuve?** - échanges de pratiques entre enseignants/enseignements - place des LV dans l'EOT - modalités de concertation (intentions/réalisation) - accès à la formation destinée aux enseignants

→ **La formation des élèves à l'EOT** : processus de formation en cycle terminal (voire dès la 2nde) - organisation du calendrier (post mars) - part de l'AP - contenus de formation (démarche d'investigation - argumentation - compétences orales) - part de la formation/accompagnement sur l'orientation - **processus du choix et de validation des sujets - quelles stratégies sur un cursus?- Quelles implications des élèves ?**

→ **Suivi des élèves** en relation avec la démarche de projet : place du tutorat, procédure (carnet de bord, portfolio, etc.), examen(s) blanc(s) - **quelles stratégies de suivi?** qui prend en charge le suivi? quelle implication des élèves de niveau supérieur (BTS par exemple)

→ **Place des stages individuel et collectifs** dans la préparation de l'épreuve orale

→ **Articulation entre EOT et enseignement pluri**

→ **Principaux thèmes/sujets choisis** par les élèves

→ **Retours des équipes sur l'EOT**

- Aspects positifs
- Difficultés majeures rencontrées (validation des sujets ?)
- Des leviers/pistes d'amélioration possibles

#### **Partie 4 : le "ressenti" des équipes (en entretien)**

→ Effets/incidence de la mise en place de la réforme sur la pluri et l'EOT - Quels leviers, stratégies mis en place?

→ Avis sur la rénovation

→ Perception de leur posture enseignante vis à vis de l'élève dans le cadre d'une pluri/formation à l'EOT : quel type d'accompagnement? ou profil d'accompagnant (plus ou moins présents) - se voir en personne ressource

## Annexe 3 : Grille d'observation de l'harmonisation de l'Épreuve Orale Terminale

### Éléments-clés du discours

Contextualisation liée au Covid-19

Éléments de réassurance (*préparation des candidats, légitimité des examinateurs, etc.*)

### Aspects réglementaires :

Format de l'épreuve (*définition – déroulement – notes sur la 1<sup>ère</sup> partie et utilisation du tableau*)

Validation des sujets

Composition des jurys (*panachage*)

Posture du candidat

Posture du jury (« *oral coopératif* » / *bienveillance/ neutralité*)

- *Par rapport à la gestion de la durée de l'épreuve : si le jury pressent que le candidat va dépasser le temps réglementaire de l'exposé (10 minutes), il le signale au candidat et l'invite à conclure // le jury ne compense pas par un entretien plus long la brièveté d'un exposé.*

Prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers

### Lecture en commun de la grille

Quelles modalités de lecture de la grille ? (*Examen de tous les critères ? Points particuliers soulevés ?*)

Difficultés particulières

Généralités sur l'évaluation (*biais-> candidat par rapport aux autres, vigilance par rapport à l'atomisation des points, etc.*)

### Recommandations

Par rapport à l'épreuve (*comparaison avec la E9 ? appréciation des compétences de manière globale ? appréciation de la prise de position du candidat ? liberté du format d'argumentation ...*)

Par rapport à la conduite de l'entretien (*typologie de questions, examen de questions ?*)

Par rapport à la notation et au remplissage de la grille (*modalités de concertation, moyenne arithmétique à éviter ...*)

Par rapport à l'appréciation (*teneur et longueur*)

### **Modalités d'animation**

Descendant

Co-animation

Echanges et propositions

### **Mobilisation de supports**

Ressources liées à l'évaluation (Chlorofil)

Diaporamas formation chefs de centre - PAJ

Autre

### **Points critiques/ Points de tension**

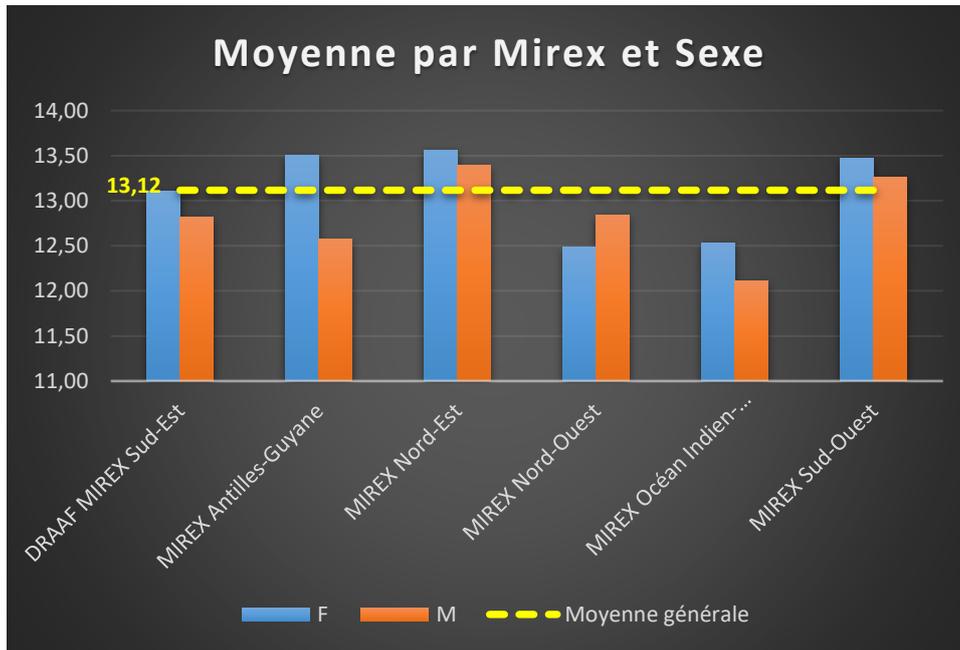
### **Éléments facilitateurs**

**Consensus obtenu à l'issue des échanges ? Ambiance générale.**

**Quels outils (moyens) pour vérifier l'opérationnalité de l'harmonisation ?**

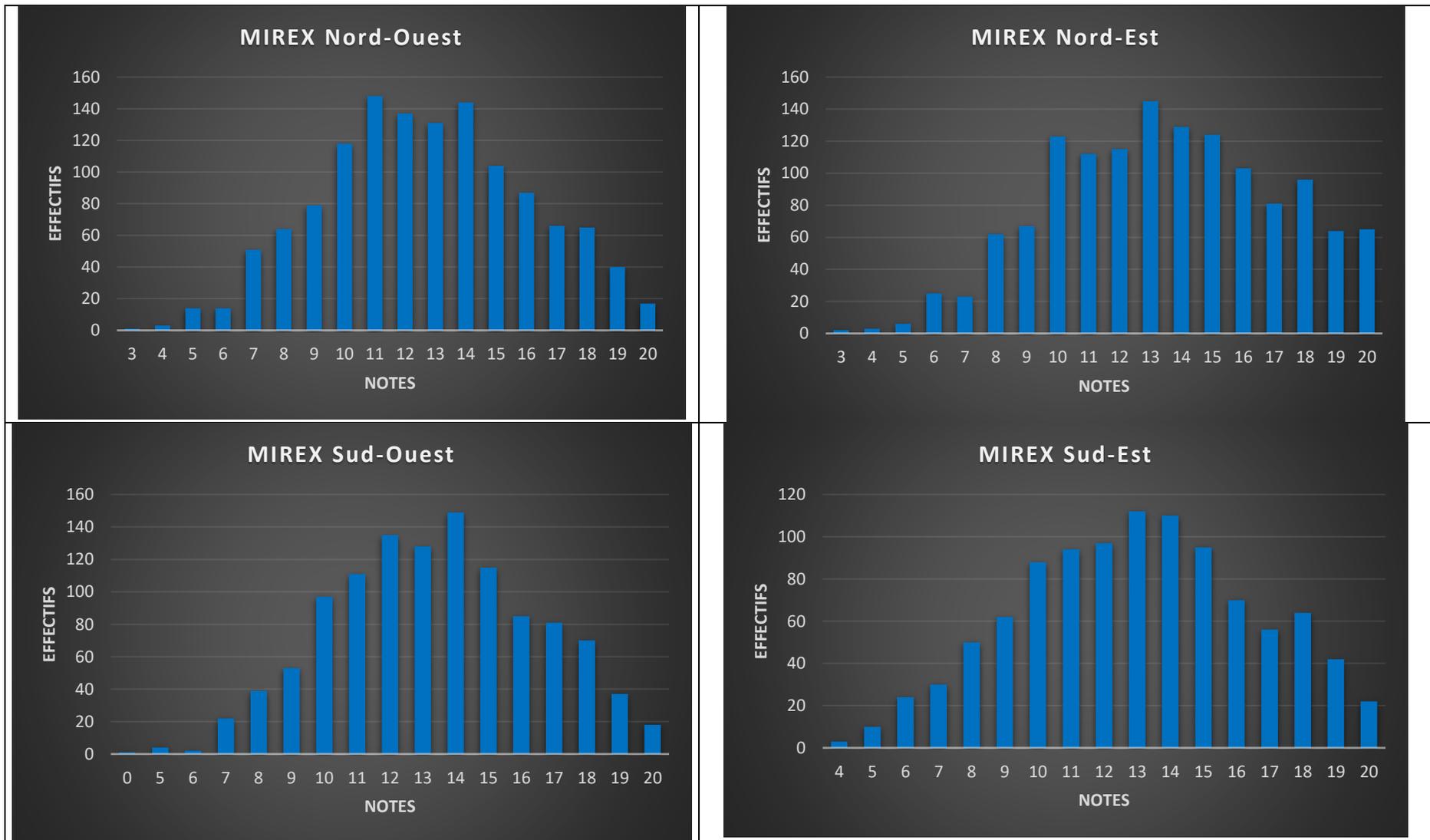
**Quel type de bilan (PV) de l'épreuve est-il envisagé ?**

#### Annexe 4 : Moyenne par Mirex et Sexe



### Annexe 5 : Répartition des notes par Mirex

Remarque : l'effectif des Mirex Antilles-Guyane et Océan-Indien Polynésie étant faible, la répartition des notes en devient peu pertinente.



Annexe 6 : moyenne par établissement (anonyme).

