

**Synthèse des visites d'EPLE
effectuées par les membres
de l'IGAENR durant l'année
scolaire 2002-2003 : une
analyse des conditions d'une
plus grande autonomie des
établissements scolaires**

*Rapport à monsieur le ministre
de la jeunesse, de l'éducation
nationale et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

*à madame la ministre déléguée
à la recherche et aux nouvelles
technologies*

N° 2003-093

Novembre 2003

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE

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

**Synthèse des visites d'EPLE effectuées par les
membres de l'IGAENR durant l'année
scolaire 2002-2003 : une analyse des
conditions d'une plus grande autonomie des
établissements scolaires**

NOVEMBRE 2003

François LOUIS

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

SOMMAIRE

INTRODUCTION 6

Tout un ensemble d'informations quant au fonctionnement réel des EPLE à partir des rapports faisant suite aux visites effectuées par les membres de l'IGAENR 6

Les questions relatives à «l'autonomie des EPLE» : un thème assez large que l'on peut aborder peut-être ici à partir de trois entrées thématiques principales 7

1. UNE PREMIÈRE APPROCHE : L'AUTONOMIE DES EPLE AU REGARD DES OBJECTIFS AFFICHÉS DE LA DÉCENTRALISATION TERRITORIALE ET/OU DE LA DÉCONCENTRATION 9

1.1. Autonomie et attente d'une meilleure efficacité de fonctionnement des établissements scolaires 9

1.2. Un accroissement éventuel de l'autonomie des EPLE ne peut aller de pair avec un amoindrissement du rôle des chefs d'établissement 10

a) l'organisation de l'autonomie : une dynamique collective à imprimer et non pas une autonomie «mise aux voix» 10

b) cinq points d'application «stratégiques»..... 11

- le fonctionnement du conseil d'administration 11

- la composition des classes 13

- l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des projets d'établissement 16

- le domaine éducatif et la vie scolaire et les conditions d'exercice de la fonction «accueil», notamment dans la relation avec les parents d'élèves 18

- la communication interne et la «gestion de l'image» de l'établissement par rapport à l'extérieur 19

c) autonomie de l'EPLE et pleine reconnaissance de la responsabilité pédagogique du chef d'établissement 22

d) autonomie pédagogique et pédagogie de l'autonomie : la place de la formation des personnels de direction et l'exercice de la fonction «conseil» auprès des EPLE 24

2) UN DOMAINE SANS DOUTE ESSENTIEL POUR L'AUTONOMIE, LE DOMAINE PÉDAGOGIQUE : ORGANISATION ET STRUCTURES DES ÉTABLISSEMENTS, ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES.....	26
2.1. Un champ privilégié pour l'exercice de l'autonomie des EPLE.....	26
a) de nombreux facteurs déterminent, assurément, une plus ou moins grande autonomie pédagogique de l'EPLE	26
b) en termes de moyens, nombre d'EPLE disposent de réelles marges de manœuvre	28
- les moyens d'enseignement.....	28
- les moyens financiers.....	30
- les moyens complémentaires apportés par certaines collectivités territoriales et la mise en œuvre des politiques éducatives locales à caractère interministériel	31
2.2. Partir des besoins effectifs des élèves, et tout spécialement des élèves en difficulté.....	32
a) éviter que ces marges de manœuvre ne soient fréquemment obérées d'entrée : la «pente naturelle» de mesures pouvant être considérées comme discutables.....	32
b) assurer un suivi plus systématique des élèves en difficulté : un objectif qui devrait constituer la première priorité pour l'autonomie pédagogique des EPLE	36
- un suivi plus systématique et qui soit aussi plus «pédagogique» des élèves en difficulté	37
- un suivi attentif des phénomènes d'absentéisme.....	41
3) L'AUTONOMIE EN TANT QUE RECONNAISSANCE PAR L'INSTITUTION DE L'EXISTENCE D'UNE COLLECTIVITÉ D'HOMMES ET DE FEMMES APPELÉS À TRAVAILLER ENSEMBLE	43
3.1. Certains modes d'organisation et de fonctionnement qui doivent être l'affaire des membres de cette «communauté éducative»	44
a) autonomie et organisation et fonctionnement internes.....	44
b) autonomie des EPLE et gestion des personnels.....	45
- le rôle joué actuellement par les EPLE en matière de gestion des personnels	45
- les opinions exprimées par des chefs d'établissement telles qu'elles ressortent des rapports de visites d'EPLE.....	46

3.2. Mais l'autonomie ne peut équivoir pour autant à un repli de l'établissement sur lui-même	47
a) l'autonomie ne peut être envisagée comme un «feu vert» permettant aux EPLE de s'affranchir du cadre pédagogique défini au niveau national	48
- «autonomie» ne peut signifier «antinomie» par rapport aux objectifs essentiels de l'institution.....	48
- l'autonomie entendue au contraire comme un niveau d'exigence supérieur que se donne à lui-même l'EPLE.....	52
- les modes de régulation du système : au delà des seules procédures de gestion des moyens, la nécessité d'un «pilotage pédagogique» qui soit dûment organisé et pleinement assuré par l'institution	53
b) l'EPLE ne peut être un «isolat» : la place de l'établissement dans son environnement, particulièrement au sein d'un bassin d'éducation et de formation	56
- l'articulation entre l'école et le collège et le suivi des parcours scolaires, particulièrement dans les ZEP.....	57
- les EPLE et le fonctionnement des bassins d'éducation et de formation : une souplesse assurément souhaitable tout autant, cependant, que des attentes plus précises de la part de l'autorité académique	60
CONCLUSION	64
ANNEXES	66

INTRODUCTION

Dans le cadre du suivi permanent des établissements scolaires assuré par l'IGAENR, le programme de travail du service pour 2002-2003 lui demandait notamment d'aborder plusieurs thèmes spécifiques :

- *les dispositifs relais de prise en charge des élèves en grande difficulté et le dispositif «écoles ouvertes»* : ce thème a été traité conjointement par l'IGAENR et par l'IGEN ; il a fait l'objet d'un rapport publié en mai 2003¹ ;
- *les pratiques de mutualisation de services entre les EPLE* : les informations recueillies sur ce thème ont fait l'objet d'un rapport de synthèse spécifique publié en septembre 2003² ;
- *la question du remplacement des personnels ATOS* : ce thème a été abordé dans le cadre du rapport de synthèse sur le suivi permanent des services académiques pour l'année 2002-2003, publié en juillet 2003³ ; il constitue l'une des trois parties de ce rapport ;
- *la fonction «accueil» dans les établissements secondaires* : comme le précédent, ce thème a été pris en compte dans le cadre du rapport d'ensemble sur le suivi permanent des services académiques (première partie du rapport).

Tout un ensemble d'informations quant au fonctionnement réel des EPLE à partir des rapports faisant suite aux visites effectuées par les membres de l'IGAENR

Le programme de travail de l'IGAENR pour l'année scolaire et universitaire 2002-2003 lui demandait également de prendre en compte une analyse des «*conditions d'une plus grande autonomie des établissements scolaires*»⁴ : à quelles conditions, en d'autres termes, peut-on envisager d'accroître l'autonomie des établissements secondaires ? C'est à cette question que s'attache à répondre le présent rapport de synthèse des visites d'EPLE effectuées par les membres de l'IGAENR en 2002-2003, en exploitant à cet effet les informations tirées des rapports rédigés par les inspecteurs à la suite de leurs visites d'établissements, outre les

¹ *Rapport sur les dispositifs-relais et «l'école ouverte»*, rapport conjoint IGAENR-IGEN n° 03-033 et 03-016 ; coordination assurée par Jean-Pol Isambert pour l'IGAENR et par Joëlle Dusseau pour l'IGEN.

² *Rapport sur les mutualisations entre établissements*, rapport n°2003-077, octobre 2003, établi par Daniel Vimont.

³ *Rapport sur le suivi permanent des services académiques, Année scolaire 2002-2003*, rapport n° 03-056, juillet 2003, établi par Nicole Thomas, Christian Peyroux et François Louis.

⁴ cf. en Annexe 2, la note de l'IGAENR d'octobre 2002 intitulée «*Suivi permanent des établissements : points à examiner plus particulièrement à l'occasion des visites d'EPLE*».

informations recueillies quant à certaines priorités de l'institution pour ce qui concerne le fonctionnement pédagogique des EPLE⁵ durant l'année scolaire 2002-2003, qu'il s'agisse :

- des mesures pédagogiques mises en œuvre à compter de la rentrée 2002, notamment les *itinéraires de découverte* dans les collèges ;
- de la prise en compte des difficultés scolaires et la prévention des sorties sans qualification ;
- des problèmes d'absentéisme scolaire : étendue, solutions mises en œuvre dans les établissements ;
- de l'articulation du collège avec l'enseignement professionnel ;
- et de la mise en œuvre du nouveau dispositif d'évaluation des personnels de direction.

Le récapitulatif de l'ensemble des établissements visités est donnée en *Annexe 1* ; il fait apparaître que plus de 120 EPLE, dont une moitié de collèges, ont ainsi été visités durant la précédente année scolaire, sur pratiquement l'ensemble du territoire national (y compris certaines académies d'outre-mer) ; on soulignera aussi que les «notes» ou «rapports» afférents à ces visites apportent toute une moisson d'informations très concrètes sur le fonctionnement quotidien ainsi que sur les modes de pilotage des EPLE comme, plus largement, de notre système éducatif pour ce qui concerne l'enseignement secondaire.

Les questions relatives à «l'autonomie des EPLE» : un thème assez large que l'on peut aborder peut-être ici à partir de trois entrées thématiques principales

Assurément, les questions relatives à l'autonomie des EPLE relèvent d'un thème assez large et qui a pu être abordé antérieurement dans le cadre de précédents travaux de l'inspection générale ; parmi les travaux les plus récents, on mentionnera notamment le rapport publié en novembre 2001 par l'IGEN (Groupe *Etablissements et Vie scolaire*), rapport portant sur «*l'autonomie de l'EPLE en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire*»⁶. Dans le cas présent, ce thème est cependant délimité par la question plus ciblée que les inspecteurs de l'IGAENR étaient invités à considérer à l'occasion de leurs visites de collèges, de lycées ou de lycées professionnels, parmi certes beaucoup d'autres points : à quelles conditions peut-on envisager d'accroître l'autonomie des EPLE ?

⁵ cf. plus particulièrement le *Bulletin officiel* relatif à la préparation de la rentrée scolaire 2002, encart spécial au BO n° 16 du 18 avril 2002.

⁶ «*L'autonomie de l'EPLE en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire*», rapport IGEN n° 01-047 établi par Louis Baladier, Jean-Paul Delahaye, François Perret, Pierre Polivka, Raymond Riquet, Bernard Thomas et Bernard Toulemonde.

En septembre 2002, une première contribution sur ce sujet, qui figure *in extenso* en *Annexe 3*, a souligné toute l'importance à cet égard d'«une question préalable, la réflexion sur le sens et les finalités»: «qu'attend-t-on, ou que peut-on attendre», s'interroge en effet l'inspecteur dans cette réflexion, «d'une augmentation de l'autonomie des EPLE ? Est-elle une fin en elle-même ou bien un moyen au service alors d'autres objectifs et, dans l'affirmative, lesquels ? On n'échappe pas par conséquent», ajoute-t-il, «à une interrogation sur le sens et les finalités, cette question n'étant pas innocente» si l'on entend bien éviter, sur ce sujet, «beaucoup de malentendus». La réponse que, pour sa part, cet inspecteur apporte à une interrogation effectivement préalable - et essentielle - s'ordonne autour de trois entrées thématiques :

- une première approche, l'autonomie des EPLE au regard des objectifs affichés de la décentralisation territoriale et/ou de la déconcentration ;
- un domaine sans doute essentiel pour l'autonomie, en second lieu, le domaine pédagogique : organisation et structures des établissements, et pratiques pédagogiques et éducatives ;
- l'autonomie, troisième approche, en tant que reconnaissance par l'institution de l'existence d'une collectivité d'hommes et de femmes appelés à travailler ensemble.

C'est très précisément cette problématique qui a été retenue pour le présent rapport dont les développements, en conséquence, sont organisés selon trois parties successivement, autour des trois entrées thématiques abordées dans cette contribution.

1. UNE PREMIÈRE APPROCHE : L'AUTONOMIE DES EPLE AU REGARD DES OBJECTIFS AFFICHÉS DE LA DÉCENTRALISATION TERRITORIALE ET/OU DE LA DÉCONCENTRATION

1.1. *Autonomie et attente d'une meilleure efficacité de fonctionnement des établissements scolaires*

Une première approche de «l'autonomie» procède du même esprit que les objectifs de la décentralisation territoriale et de la déconcentration : étant donné que l'on sait pertinemment quelles sont les limites d'une gestion «centralisée» et «hiérarchique» du système éducatif, on attend donc de *l'autonomie* des établissements davantage d'efficacité dans le fonctionnement des collèges et des lycées. L'EPLE - *établissement public local d'enseignement* - a ainsi été créé en 1985, dans le droit fil des lois de décentralisation de 1982-83.

Qu'il s'agisse cependant de mesures de *décentralisation* ou de *déconcentration*, on entend bien, dans les deux cas, retirer des pouvoirs à l'Etat, en l'occurrence aux rectorats et aux inspections académiques qui arrêtaient jusque là dans le détail les structures pédagogiques des établissements secondaires, pour reconnaître l'existence de communautés d'intérêts et de besoins particuliers. Pour autant, les établissements secondaires, même dotés du statut d'EPLE, restent chargés de mettre en œuvre une politique qui demeure *nationale* ; ainsi que le souligne l'inspecteur dans sa contribution mentionnée en introduction, l'oubli éventuel de cette donnée – capitale – peut naturellement marquer «*le début des malentendus parce que, pour beaucoup, l'autonomie est devenue une fin en elle-même*»⁷.

«*Si, en revanche, on met principalement l'accent sur la déconcentration, la question n'est sans doute plus exactement d'augmenter l'autonomie de l'établissement, mais plutôt les pouvoirs de son chef en tant que représentant de l'Etat*». Un tel sujet n'échappe certes pas à la difficulté ; mais les deux démarches sont cependant très liées : comment continuer à augmenter les responsabilités des établissements sans donner parallèlement davantage de compétences et de pouvoirs à leurs chefs ? Une des questions que soulève d'ailleurs ce thème de l'autonomie des EPLE n'est-elle pas, ainsi que le relève le même inspecteur, «*d'apprécier jusqu'à quel point les chefs d'établissement sont demandeurs, précisément, de plus d'autonomie ?...* »

⁷ cf. Annexe 3.

A cet égard, la question, parfois soulevée effectivement, qui est très rapidement mise en avant est celle de la présidence des conseils d'administration : pourrait-on confier cette présidence à une autre personne que celle du chef d'établissement, à l'instar de ce qui vaut pour les lycées agricoles ou encore pour les IUT ? On se gardera, ici, de prendre parti sur ce point, qui n'entre pas vraiment dans le champ de ce rapport ; bornons-nous à rappeler que, dans leur grande majorité, les principaux et les proviseurs sont hostiles à cette idée. L'opinion exprimée à cet égard par la proviseure d'un lycée du Val d'Oise auprès de la correspondante de l'IGAENR pour l'académie de Versailles est sans doute représentative d'une position assez répandue parmi les personnels de direction : *«Je considérerais comme une erreur»,* lui indique-t-elle, *«de ne plus confier la présidence des conseils d'administration au chef d'établissement, d'une part parce que se joue là souvent son autorité morale et, d'autre part, parce que je redoute de voir le politique vouloir diriger nos établissements. Cette confusion des rôles pourrait devenir invivable dans des lieux gérés par des partis extrêmes».*

1.2. Un accroissement éventuel de l'autonomie des EPLE ne peut aller de pair avec un amoindrissement du rôle des chefs d'établissement

a) l'organisation de l'autonomie : une dynamique collective à imprimer et non pas une autonomie «mise aux voix»

L'idée d'accroître l'autonomie des EPLE amène notamment à considérer des aspects organisationnels, sous deux angles principalement :

- quel regard porte-t-on, en premier lieu, sur les attributions et pouvoirs du chef d'établissement, particulièrement pour ce qui concerne la composition des classes et le domaine de l'orientation ?
- le second porte sur les structures administratives actuelles, en particulier le conseil d'administration : apparaissent-elles satisfaisantes, qu'il s'agisse de leur/sa composition, des pouvoirs du CA, de sa présidence ?

Les réponses que l'on apporte à ces deux interrogations peuvent sans doute varier ; mais il est un trait commun entre elles, que renvoient les observations effectuées par les inspecteurs à partir de leurs visites d'EPLE : c'est l'idée selon laquelle un accroissement judicieux de l'autonomie des établissements ne saurait correspondre, parallèlement et dans

une liaison de cause à effet, à un amoindrissement du rôle des chefs d'établissement. Si l'autonomie d'un collège ou d'un lycée peut - et doit - trouver en effet son expression à travers une dynamique collective qui imprime le fonctionnement pédagogique de l'établissement, en d'autres termes un vrai «projet d'établissement», l'émergence d'une telle dynamique collective, d'après les constatations des inspecteurs, tient amplement au rôle déterminant du chef d'établissement ainsi que, plus largement, de l'équipe de direction de l'EPLÉ quand il s'agit effectivement d'une «équipe».

Sans doute celle-ci requiert-elle de la part de l'équipe éducative un travail de réflexion partagée, et donc une phase de discussions approfondies ; mais les observations rapportées par les inspecteurs tendent à montrer que l'expression de cette autonomie, pour autant, ne peut être assimilée à une «mise aux voix», tout spécialement à une situation où la «voix» du chef d'établissement, précisément, ne parviendrait pas suffisamment à se faire entendre au milieu de demandes et d'attentes divergentes, voire de pressions locales dans un sens ou dans un autre.

b) cinq points d'application «stratégiques»

Plusieurs exemples permettent d'illustrer ce propos en prenant plus spécialement en compte cinq points d'application «stratégiques» :

- le fonctionnement du conseil d'administration ;
- la composition des classes ;
- l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des projets d'établissement ;
- le domaine éducatif et la vie scolaire et les conditions d'exercice de la fonction «accueil», notamment dans la relation avec les parents d'élèves ;
- la communication interne et la «gestion de l'image» de l'établissement par rapport à l'extérieur.

- le fonctionnement du conseil d'administration

Premier point d'application «stratégique», les conditions réelles de fonctionnement des conseils d'administration des EPLÉ. Dans le cas par exemple d'un collège de l'académie de Versailles, les inspecteurs font état de la perception positive qui a été la leur quant au fonctionnement des instances participatives au sein de cet établissement ; ils indiquent notamment à ce sujet que le conseil d'administration, précisément, apparaît comme «un lieu d'échange où tous les domaines de la vie de l'établissement sont abordés et traités, même si les élus enseignants regrettent qu'il n'y soit pas suffisamment mené de «débat de fond», notamment sur les questions touchant à la

réussite scolaire et à leur évaluation. Il faut néanmoins constater», soulignent les inspecteurs, «que le rapport annuel relatif au fonctionnement pédagogique y est régulièrement examiné».

Dans bien d'autres cas cependant, l'analyse par les membres de l'IGAENR des procès-verbaux des séances des conseils d'administration fait ressortir que leurs membres ne sont pas vraiment appelés à jouer leur rôle «d'administrateur» de l'EPL, ou encore que *«cela reste très formel»*, selon le commentaire de deux inspecteurs à propos d'un lycée de l'académie de Poitiers. Il peut certes arriver que les convocations et documents ne soient pas toujours envoyés dans les délais réglementaires ; mais l'essentiel n'est pas là. Le problème, c'est plutôt que les ordres du jour n'évoquent assez souvent que des questions financières et matérielles, les procès-verbaux ne retraçant que peu de débats sur les choix pédagogiques de l'établissement, sur son projet, sur les performances des élèves, les taux de redoublement et d'orientation, la politique d'information sur l'orientation, sur la conception des voyages scolaires, ou encore sur les bilans moraux et financiers des associations hébergées.

Il apparaît donc fréquemment indispensable que le président du conseil d'administration fasse en sorte que cette instance exerce la totalité des compétences qu'elle tient de la loi même. Car le conseil d'administration doit être le lieu du débat autour des questions essentielles, du projet d'établissement et, plus largement, des questions pédagogiques ou de portée pédagogique, dans le respect des compétences et responsabilités des uns et des autres, notamment des enseignants ; mais, dans un établissement *d'enseignement et d'éducation*, ces sujets doivent être prioritaires ; l'établissement doit mettre ses problèmes «sur la table» de son conseil d'administration, celui-ci devant se voir présenter des bilans sincères et des options préparées.

Exemple intéressant à cet égard, celui d'un collège de l'Ain, dans l'académie de Lyon, où un nouveau principal, qui avait trouvé à son arrivée dans l'établissement à la rentrée 2001 *«des personnels divisés»* au regard de la qualité des relations entretenues avec l'ancienne direction a tenu à faire participer de manière officielle et transparente l'ensemble de la communauté éducative à la marche de l'établissement ; cherchant *«à juste titre»*, ainsi que le soulignent les inspecteurs, *«à recueillir l'adhésion du plus grand nombre avant de mettre en œuvre un projet d'établissement»*, il a fini, en avril 2002, après une première tentative infructueuse qui avait débouché sur une consultation de personnel enseignant, par convaincre son conseil d'administration de créer une commission *«recherche et innovations pédagogiques»* qui présente la particularité de comprendre notamment des parents d'élèves et des personnels non membres du corps enseignant ; le conseil d'administration de ce collège est devenu à

présent, selon le point de vue exprimé par l'une de ses membres, *«un véritable lieu d'échanges et de libre expression»*. En revanche, ce n'est pas la situation observée dans un collège de l'académie de Nancy-Metz dans lequel, notent les inspecteurs, *«l'analyse des résultats des évaluations ne fait pas partie des débats en conseil d'administration, non plus qu'on ne constate un commentaire de ces indicateurs dans le cadre des liaisons école-collège. (...) Un conseil d'administration»*, insistent-ils en conséquence, *«se doit d'être un lieu de débat sur la politique pédagogique de l'établissement. Pour ce faire, l'examen des évaluations en 6^{ème}, comme en 5^{ème}, les résultats obtenus au brevet des collèges, les écarts entre moyennes (établissement, département, national) comme entre écrit du DNB et contrôle continu, constituent des références minimales qui doivent faire partie de la culture commune de l'établissement»*.

Ajoutons que, même dans le domaine financier, il conviendrait parfois que les chefs d'établissement aient davantage conscience qu'il leur incombe d'exercer effectivement et pleinement leur fonction d'ordonnateur : dans de nombreux cas, en effet, des inspecteurs ont relevé que des principaux ou des proviseurs n'assuraient pas personnellement la présentation du projet de budget - *«dans sa dimension d'instrument de la politique de l'établissement»*, selon l'expression d'un inspecteur dans son rapport sur un collège de l'académie de Toulouse - devant le conseil d'administration de leur établissement, cette présentation étant alors assurée par le (ou la) gestionnaire ; il importe pourtant que le chef d'établissement manifeste publiquement sa pleine responsabilité d'ordonnateur, même si, dans un second temps, il est assisté en cela par le gestionnaire ; *«il doit présenter lui-même les grandes lignes de son projet de budget»*, notent ainsi deux inspecteurs dans leur rapport de visite d'une cité scolaire de l'académie de Poitiers.

- la composition des classes

Second point d'application «stratégique», la composition des classes, en retenant sur ce sujet quatre exemples qui peuvent constituer sans doute autant d'illustrations de «l'autonomie» dont disposent en cette matière les établissements secondaires, et tout spécialement les collèges.

Le premier exemple concerne un collège de l'académie de Besançon qui, indiquent les inspecteurs, *«a réussi à mettre en place une organisation hétérogène des divisions sans provoquer la «catastrophe pédagogique» que redoutaient certains, ni de fuite significative de telle ou telle catégorie d'élèves»*. Autre exemple, celui d'un collège de l'académie de Versailles où, indique l'inspecteur, *«on a observé que l'évaluation en 6^{ème} manifestait une répartition hétérogène des élèves dans les classes conforme à la*

réglementation» ; mais, à partir de cette observation, l'inspecteur s'est attaché à confirmer cette première analyse par celle de la répartition socioprofessionnelle des élèves. Ses conclusions sont les suivantes : en 6^{ème}, la proportion des catégories 2 à 4 de l'INSEE⁸ s'élève à 60 % de l'effectif, celle des catégories 5 à 9 à 40 %, ce rapport étant respecté, grosso modo, dans chaque division à l'exception de la 6^{ème} 6 (76 % et 24 %) et dans la 6^{ème} 1, celle des germanistes, où le rapport est même inversé (46 % et 54 %) ; «*il est donc possible*», indique l'inspecteur, «*de confirmer que le collège adopte dans ce domaine une attitude conforme à l'intérêt des élèves, outre qu'elle est aussi conforme à la réglementation*». En 5^{ème}, le même constat peut être fait, à une exception près, et, en 4^{ème}, «*les différenciations sociales et donc scolaires s'accroissent en raison de la mise en place d'options diversifiées*» ; en 3^{ème} enfin, si l'on trouve une classe «européenne» et «latiniste» qui accueille 23 élèves des catégories favorisées contre seulement 3 élèves des autres catégories, la 3^{ème} 3 comme la 3^{ème} 6 ont en revanche «*une répartition sociale des élèves très déséquilibrée*». Sur l'ensemble et sans entrer ici plus avant dans le détail, la conclusion de l'inspecteur souligne le caractère «positif» de la plupart des options retenues par ce collège, dont le choix de classes hétérogènes.

Deux autres illustrations semblent intéressantes parce qu'elles font apparaître une réalité bien différente sur le même niveau de scolarisation, le niveau *collège* :

- dans le cas d'un collège de Martinique d'abord, la gestion de l'hétérogénéité des élèves est apparue, à partir des constatations de l'inspecteur, comme devant être manifestement reconsidérée parce que le chef d'établissement n'exerçait pas effectivement les attributions qui sont normalement les siennes en matière de constitution des classes. De fait, le tableau ci-dessous⁹, relatif aux divisions de 6^{ème} pour l'année 2002-2003 laisse apparaître clairement que la ventilation

⁸ 1 : agriculteurs ; 2 : artisans, commerçants ; 3 : professions libérales, cadres ; 4 : professions intermédiaires ; 5 : employés ; 6 : ouvriers ; 7 : retraités ; 8 : sans emploi ; 9 : autres.

<i>Divisions de 6ème</i>	<i>Effectif total</i>	<i>Nombre d'élèves appartenant à des familles de CSP défavorisées «personnes sans activité professionnelle»</i>	<i>Proportion relative de ces élèves par rapport à l'effectif de la classe</i>
6 ^{ème} A	27	7	26 %
6 ^{ème} B	25	7	28 %
6 ^{ème} C	20	10	50 %
6 ^{ème} D	18	12	66 %
6 ^{ème} E	19	6	31,5 %
6 ^{ème} F	21	6	28,5 %
6 ^{ème} G	19	8	42 %
6 ^{ème} H	16	8	50 %
6 ^{ème} I	18	9	50 %
6 ^{ème} J	19	13	68,5 %
6 ^{ème} de SEGPA	16	10	62,5 %

des élèves dont les familles appartiennent à des CSP défavorisées (« *personnes sans activité professionnelle* ») était loin, visiblement, d'être équilibrée, la même démarche pouvant être renouvelée pour les trois autres niveaux de scolarisation. Qu'observe-t-on à la lecture de ce tableau ? Même si les 6^{èmes} A et B sont celles dont l'effectif est le plus élevé, la proportion relative d'élèves appartenant à des CSP défavorisées est néanmoins la plus faible dans ces deux divisions (respectivement 26 et 28 %) alors qu'elle atteint, en revanche, la moitié de l'effectif dans les classes H et I, et rien moins que les deux tiers de l'effectif dans les classes D et J ; de pareilles disparités ne peuvent manquer de retenir l'attention. Par ailleurs, si l'on note une corrélation, à savoir que ces classes A et B sont aussi celles où les élèves se voient offrir l'étude de deux langues vivantes, point n'est besoin de chercher plus avant d'autres éléments venant confirmer que la gestion de l'hétérogénéité des élèves devait, dans ce collège, être sérieusement reconsidérée tant par l'encadrement que par l'équipe enseignante ; on note au demeurant que, lors de l'entretien avec une délégation des personnels enseignants de ce collège, la présentation de cette analyse diagnostique qui leur a été faite par l'inspecteur n'a suscité aucune contestation.

- autre exemple pris dans une autre académie, mais cependant très voisin du précédent, celui d'un collège de l'académie d'Aix-Marseille où la répartition socioprofessionnelle des parents des élèves, en constituant très schématiquement deux ensembles, était la suivante à la rentrée 2002 :
- un premier ensemble représentant de l'ordre de 45 %, comprenant les parents chefs d'entreprise, professions libérales, artisans, cadres, ingénieurs, techniciens, professeurs, agents de maîtrise et contremaîtres ;
- un second correspondant par conséquent à 55 % et comprenant les parents employés, personnels de service, ouvriers, chômeurs et inactifs.

S'agissant de la composition des classes de 6^{ème} de ce collège, l'inspecteur relève que, dans les deux divisions proposant deux langues vivantes, le même rapport est respectivement de 67/33 et de 56/44 ; à l'opposé, dans deux autres divisions, il est de 21/79 et, dans une troisième, de 36/64.

- l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des projets d'établissement

Troisième point d'application «stratégique», la mise en œuvre des «projets d'établissement» : qu'indiquent à cet égard les rapports de visite des inspecteurs ?

Plusieurs d'entre eux se font l'écho d'une approche positive, ici et là, de la notion de «projet d'établissement» : c'est notamment le cas à propos d'un lycée professionnel de l'académie de Toulouse où le projet, *«fruit d'un travail effectif de concertation»*, constitue selon les termes de l'inspecteur *«une réalité vécue pour la communauté éducative et non une réponse artificielle à une commande institutionnelle»*. La situation observée dans un collège du Pas-de-Calais apporte une autre illustration intéressante de cette approche constructive, ce collège du bassin minier étant étiqueté comme *«le plus défavorisé du département»*. Le contexte de cet établissement est effectivement difficile, mais il est aussi porteur de sollicitations et de ressources dans lesquels il a su trouver des motivations, des idées et des aides ; il dispose de moyens d'enseignement qualifiés d' *«abondants»* par les inspecteurs, puisqu'il bénéficie d'un H/E de 1,49 et de 2,65 pour la SEGPA. Ce que souligne surtout le rapport de visite, c'est le caractère *«exemplaire»* du projet d'établissement dont l'élaboration a fait l'objet d'une démarche méthodique et participative, suivant les étapes d'un calendrier rigoureux d'avril 2000 à juin 2001 ; cette élaboration est partie du conseil d'administration pour lancer la réflexion, et elle a impliqué quatre groupes de pilotage qui ont travaillé sur la diffusion et l'exploitation de questionnaires. Les inspecteurs mettent en valeur à cet égard *«le rôle primordial du principal, en poste depuis trois ans dans ce collège réputé difficile qu'il avait choisi»* et qui communique à l'établissement *«une vitalité exceptionnelle, par son activité et sa maîtrise, par son esprit d'entreprise et son enthousiasme pour les idées généreuses, par ses convictions formulées avec clarté sur lesquelles il fonde des principes d'action simples et des exigences incontestables»*. Même type de constat dans un collège de l'académie de Lille dont le projet d'établissement est qualifié par les inspecteurs d'*«exemplaire par la démarche suivie pour son élaboration et par sa présentation»* ; il l'est aussi, ajoutent-ils, *«par l'adéquation évidente entre son contenu littéral et ce qui se passe dans le collège au titre de l'action pédagogique et de l'action éducatrice»*. Un autre inspecteur qualifie de façon identique le projet d'établissement d'un collège de l'académie de Paris parce que celui-ci comprend en effet un programme actualisé chaque année et qu'il ne manque pas, d'autre part, de prévoir une évaluation systématique des actions envisagées. Sur la même académie, on relève encore que le principal d'un autre collège parisien, ainsi que son adjoint, ont formulé le souhait auprès de l'inspecteur que le projet d'établissement soit effectivement pris en compte par l'autorité académique pour la détermination de la DHG de l'EPL, comme dans le

débat interne à l'établissement où la répartition des moyens et l'actualisation du projet pourraient être liés¹⁰.

Dans plus d'un cas cependant, force est de constater que l'EPL n'a pas vraiment de «projet», à l'instar d'un collège de l'académie de Nice à propos duquel les inspectrices recommandent que soit élaboré «*un projet d'établissement digne de ce nom*». Bien souvent, le «projet» consiste seulement en un formulaire-type édité par l'inspection académique ou le rectorat, complété ensuite par le chef d'établissement. Ce formulaire, au demeurant, fait souvent remplir par l'établissement des données chiffrées (performances, taux de redoublement, de retards scolaires, nombre d'agents, etc.) qui sont, par ailleurs, déjà à la disposition... des mêmes services académiques, mais sans doute dans un autre service que celui chargé du suivi des projets d'établissement. On en vient à se demander si ce type de formulaire n'aboutit pas en fait à l'effet inverse de celui qui est pourtant recherché : desservir la notion même de «projet d'établissement», considéré alors par nombre de chefs d'établissement comme un document simplement bureaucratique et comme «*une commande hiérarchique*», selon l'expression d'un principal d'un collège de l'académie de Versailles rapportée par un inspecteur. Est-ce bien là l'attente de l'institution ?

Compte tenu de la situation spécifique de chaque EPLE, de son organisation pédagogique, des résultats de ses élèves, de ses performances, il conviendrait pourtant que le «projet d'établissement» ne soit pas un tel document bureaucratique, mais qu'il constitue «*le cadre fédérateur*», selon l'expression employée par deux inspecteurs dans leur rapport sur un lycée de l'académie de Versailles, «*d'une réflexion réelle qu'il convient de développer et de faire partager afin, en premier lieu, d'améliorer les résultats*» de l'établissement ; en d'autres termes, une «charte partagée» pour l'action quotidienne et à long terme tout autant que la trace des options collectives arrêtées au bénéfice prioritaire des élèves en difficulté : analyse de la difficulté scolaire, objectifs et moyens mis en œuvre pour venir en aide en priorité aux élèves fragiles, pratique de la mixité et de l'intégration sociales, évaluation au fil des mois des effets des orientations mises en pratique. «*Il semble*», soulignent justement en ce sens deux inspecteurs dans leur rapport sur un collège de l'académie d'Amiens qui au demeurant «*fonctionne bien*», «*que le projet d'établissement pourrait être nettement plus ambitieux et dégager de véritables priorités pédagogiques*».

Le dernier volet évoqué, l'évaluation des actions conduites, fait encore souvent défaut ainsi que le notent plusieurs rapports faisant suite à la visite d'établissements de l'académie de Paris, tant pour ce qui concerne la dimension «échancier d'évaluation»

¹⁰ les points de vue exprimés plus largement par ce principal et son adjoint sur «*les conditions d'une plus grande autonomie des EPLE*», tels qu'ils sont rapportés par l'inspecteur ayant visité ce collège, figurent en *Annexe 4* du présent rapport.

que pour la définition d'indicateurs pertinents de résultats afin de mesurer l'impact des actions entreprises, de même que le rapport relatif à un collège de Haute-Garonne, dans l'académie de Toulouse : *«le point faible»*, exposent en effet les inspecteurs à son sujet, *«ici comme ailleurs, réside dans la faiblesse de l'évaluation des actions»*. Observation analogue faite par une inspectrice à propos du projet d'établissement d'un collège de l'académie de Bordeaux : *«les indicateurs chiffrés qui ont servi au diagnostic du fonctionnement de l'EPL»*, recommande-t-elle, *«devraient être non seulement suivis mais enrichis, notamment par des suivis de cohortes, et formalisés sous forme d'un tableau de bord aisément exploitable par les équipes éducatives et pédagogiques»*. Enfin, dans leur rapport de visite d'un lycée de l'académie de Lille, deux inspectrices soulignent dans le même ordre d'idées que *«l'efficacité de l'enseignement ne fait l'objet d'aucun suivi quantitatif particulier et ne suscite que peu de réflexion collective. Des indicateurs de suivi élémentaires»*, s'étonnent-elles, *«ne sont pas connus, par exemple les taux de redoublement en classe de 2^{nde} »* ; sans doute d'autres sont-ils *«mieux connus, comme les taux de réussite au baccalauréat, mais ils ne font pas l'objet d'une réflexion collective pour s'interroger sur leur dégradation ou leur amélioration d'une année sur l'autre, ou sur la comparaison entre les taux attendus et les taux bruts, ou sur la comparaison avec les taux académiques ou nationaux»*.

- le domaine éducatif et la vie scolaire et les conditions d'exercice de la fonction *«accueil»*, notamment dans la relation avec les parents d'élèves

Quatrième point d'application «stratégique» pour l'autonomie des EPLE, le domaine éducatif et la vie scolaire ainsi que l'exercice de la fonction «accueil»¹¹ et la relation avec les parents d'élèves. Il fait peu de doute en effet que, dans ces deux champs, les personnels en fonctions dans les collèges et les lycées ont à prendre attentivement en compte le contexte propre à chaque établissement, à forger un climat qui soit aussi propice que possible à l'enseignement, et à établir une relation constructive et de confiance avec les familles des élèves.

S'il fallait, pour s'en convaincre, trouver ne serait-ce qu'une illustration sur ce dernier point, il suffirait de faire référence à la situation d'un lycée professionnel de l'académie de Lille où, notent les inspecteurs à l'issue de leur visite, *«le bon climat qui règne dans le lycée est d'abord lié à la qualité de l'accueil dans l'établissement, auquel la direction attache une attention personnelle qui est bien perçue par tous»*. De fait, dans le projet de cet établissement, l'accueil, précisément, aussi bien des élèves et

¹¹ l'un des points que les membres de l'IGAENR étaient invités, on l'a rappelé en introduction, à examiner plus spécialement pour cette année scolaire 2002-2003 lors de leurs visites d'EPL ; cf. également à ce sujet le *Rapport sur le suivi permanent des services académiques, Année scolaire 2002-2003*, (première partie), rapport n° 03-056, juillet 2003, établi par Nicole Thomas, Christian Peyroux et François Louis.

de leurs parents que des personnels nommés dans l'établissement, est affiché comme une priorité ; la relation avec la famille y est considérée comme un facteur essentiel de l'épanouissement de l'élève et, pour cette raison, la direction du lycée organise une prérentrée des parents avec une visite de l'établissement, des réunions régulières parents/professeurs notamment au premier trimestre, la remise des bulletins aux parents dans l'établissement, au moins au premier trimestre ; l'accueil matériel des élèves et des professeurs est assuré dans les mêmes conditions ; en outre, l'accueil des partenaires et des administrateurs de ce lycée professionnel est assuré avec la même conviction. Or *«il n'y a pas»*, notent les inspecteurs, *«de problème réel de discipline»* dans ce lycée, qui n'est pas touché par la violence et où *«l'apprentissage de la citoyenneté est un des axes du projet d'établissement. (...) Ainsi, lorsqu'il y a eu des dégradations, notamment à la cafétéria, ce sont les délégués du conseil de vie lycéenne qui ont appelé l'ensemble des élèves à modifier leur comportement»*.

Ajoutons que, pour un grand nombre d'EPLE, la relation avec les parents des élèves constitue bien une composante intégrante du management de l'établissement, ces derniers n'étant donc pas considérés comme «extérieurs» au fonctionnement de la «communauté éducative» ; on relève ainsi par exemple, de façon intéressante, ce qu'indiquent à ce sujet deux inspecteurs à propos d'un lycée de l'académie de Rouen : *«Les parents d'élèves que la mission a rencontrés»,* exposent-ils, *«se sentent «très à l'aise» au sein de l'établissement et ils y sont très présents. Les contacts sont bons tant avec l'équipe de direction qu'avec les enseignants. Le proviseur est à l'écoute des parents et ceux-ci obtiennent des rendez-vous dès qu'ils le souhaitent sans aucune difficulté. Le proviseur-adjoint, qui vient également de prendre ses fonctions, est tout aussi disponible»*.

- la communication interne et la «gestion de l'image» de l'établissement par rapport à l'extérieur

Autres points «stratégiques» qui recoupent d'ailleurs amplement les précédents - mais on pourrait sans aucun doute en dénombrer encore d'autres -, la communication interne et ce que l'on pourrait appeler la «gestion de l'image» de l'établissement par rapport à l'extérieur, celle-ci représentant un véritable enjeu pour un bon nombre d'établissements, notamment de collèges et de lycées professionnels.

A l'évidence, la communication interne, en premier lieu, n'est pas sans rapport en effet avec les points qui précèdent ; sa qualité témoigne dans plus d'un cas de la qualité réelle du management d'un établissement. A propos entre autres exemples d'un lycée de l'académie de Dijon qui est apparu comme *«un établissement au fonctionnement particulièrement satisfaisant»*, l'inspecteur indique que *«la communication est, de l'avis général, un point fort de la direction. En témoigne le petit bulletin*

hebdomadaire de diffusion interne «Ligne directe», véritable mine de renseignements qui retrace l'activité du lycée dans les domaines les plus variés de la vie administrative, pédagogique, scolaire et socio-culturelle».

S'agissant en second lieu de la «gestion de l'image» des EPLE, il est certes des établissements qui, en raison de leur réputation - fondée ou, quelquefois, «plus ou moins» fondée - n'éprouvent à l'évidence aucune difficulté pour attirer les élèves : *«Ce lycée est le plus demandé de l'académie»*, note par exemple un inspecteur au sujet d'un lycée de la Martinique qui jouit effectivement d'*«une grande attractivité»* ; *«situé dans un cadre original»*, un collège de l'Essonne offre, de même, *«l'image d'un établissement plutôt attractif à en juger»*, relève l'inspectrice, *«par le nombre des demandes de dérogations arrivant au collège et par ce qu'en disent tous les membres de la communauté éducative»*. On rappellera en effet que le «secteur» du collège ou du lycée – les LP sont moins concernés – détermine les affectations, et qu'il s'agit là d'une compétence exercée par l'inspecteur d'académie. En principe, les EPLE ne «choisissent» donc pas leurs élèves ; on sait pourtant quels sont les facteurs et moyens divers qui contribuent à façonner l'image et l'attractivité d'un établissement : quartier, dérogations, offre de langues vivantes, options, pratiques en matière d'orientation et de réorientation, etc... Une réflexion sur l'autonomie des EPLE ne peut manquer de prendre en compte ces facteurs et moyens divers tout autant que cette question de la «gestion», par les établissements secondaires, de leur «image».

Il n'est pas rare en effet, particulièrement dans les zones urbaines, que des collèges ou des lycées (LEGT ou LP) pâtissent d'une image «subie» ou déformée qui leur est défavorable, généralement de façon injuste eu égard à l'investissement des personnels et au contenu réel des formations dispensées par l'établissement ; mais quelque infondés que puissent être soit la réputation d'un collège, par exemple, soit les stéréotypes qui affectent les formations d'un lycée professionnel, ces données n'en constituent pas moins une réalité que l'établissement se doit d'essayer, dans toute la mesure du possible et des initiatives prises à cette fin, de corriger. C'est précisément le résultat qu'a réussi à obtenir par exemple le proviseur d'un lycée polyvalent de l'académie de Besançon, établissement qui éprouvait *« des difficultés à se positionner de façon positive devant d'autres établissements proches et notamment son principal concurrent, (...) installé au centre ville. (...) Le proviseur nouvellement nommé a ainsi dû entreprendre une réhabilitation de l'image sociale et éducative»* de cet établissement ; *«il y est parvenu»*, se félicitent les inspecteurs, *«grâce à un ensemble d'actions concertées (...) et grâce également à la fusion des deux entités en un lycée polyvalent»*. *«L'équipe de direction, chef de travaux en tête»*, observent à propos d'une cité scolaire (LT et LP) de l'académie de Lyon trois inspecteurs, *«fait un travail constant pour rendre le lycée attractif : de nombreuses actions d'information sont*

menées. (...) Le chef d'établissement promet avec beaucoup de dynamisme la politique d'information sur l'établissement : il a placé auprès du proviseur adjoint une aide éducatrice chargée de la communication, titulaire d'une MST de presse et communication d'entreprise». «Par une politique volontariste fortement initiée par le principal», souligne dans le même sens une inspectrice dans son rapport relatif à un collège de l'académie de Bordeaux, «l'établissement a su se donner une image de marque qui lui vaut une réelle attractivité».

La «gestion de l'image» constitue donc, à n'en pas douter, un champ également à considérer pour un exercice effectif par l'EPL de son «autonomie», quel que soit par ailleurs le concours que pourrait apporter telle ou telle action de promotion des autorités publiques. Prenons, pour souligner encore davantage toute son importance, les stéréotypes qui affectent trop fréquemment ceux parmi les lycées professionnels qui dispensent des formations industrielles. Dans un établissement de ce type de l'académie de Besançon, les inspecteurs ont ainsi été amenés à constater la quasi-absence de la mixité «comme dans beaucoup d'établissements ne comportant que des sections industrielles»¹², ce phénomène ne semblant «pas près de s'inverser» puisque le nombre de jeunes filles a tendance, au contraire, à diminuer plus vite que les effectifs totaux : on est ainsi passé de 12 jeunes filles en 1998-1999, soit alors 1,89% des effectifs, à 4, soit moins de 1% du total des élèves (0,79 %) en 2002-2003 ; «il ressort de tous les témoignages recueillis pendant la visite», notent les inspecteurs, «à commencer par celui de l'une des quatre jeunes filles inscrites cette année, que non seulement les disciplines enseignées n'attirent pas le public féminin, mais que, au surplus, les rares jeunes filles présentes dans l'établissement s'y sentent plutôt mal à l'aise, «noyées» dans un univers masculin au sein duquel elles sont difficilement acceptées» ; une telle situation pose sans nul doute un vrai problème, qui va au delà de cet établissement scolaire, et elle montre à quel point les stéréotypes de la répartition des métiers par sexe sont toujours prégnants, outre le fait que la quasi-absence des filles constitue «un élément de déséquilibre qui, s'ajoutant à d'autres (...), favorise les comportements négatifs d'une partie des élèves». Assurément, ce sont bien les représentations mentales qu'il faudrait voir évoluer parce que le contraste apparaît impressionnant entre l'image, particulièrement dégradée, des spécialités enseignées dans cet établissement – «les mains dans le cambouis» - et la réalité constatée dans des ateliers propres, avec des machines carénées. «L'équipe de direction actuellement en fonction est pleinement consciente du déficit d'image rencontré par l'établissement et s'efforce d'ores et déjà d'y apporter des remèdes. On ne que peut que l'encourager à poursuivre dans cette voie et à développer les actions entreprises», concluent les inspecteurs, parce que «l'établissement ne peut que gagner

¹² une «image» identique avait notamment été observée l'année scolaire précédente dans un lycée professionnel industriel du Bas-Rhin.

à être connu». Situation analogue dans un autre lycée professionnel de la même académie qui, notent les inspecteurs, «doit faire face à un important problème d'image» ; afin de valoriser celle-ci, le proviseur et son équipe fournissent précisément un gros effort de communication dont «le point culminant» a été marqué en novembre 2002 par la présentation publique dans la ville d'implantation de ce LP «d'un court-métrage réalisé par un cinéaste amateur avec la participation d'élèves. Ce film de 26 minutes vise à contrebattre les «idées reçues» pouvant exister à propos de l'établissement. Il a eu un écho important et a reçu, en interne comme en externe, un accueil semble-t-il très positif».

c) autonomie de l'EPLÉ et pleine reconnaissance de la responsabilité pédagogique du chef d'établissement

A travers le thème de l'autonomie de l'EPLÉ, c'est aussi la question de la responsabilité *pédagogique* des personnels de direction qui semble bien devoir être considérée ; les rapports des inspecteurs montrent en effet qu'elle constitue ici ou là un enjeu sous-jacent, la «légitimité» de cette responsabilité *pédagogique* étant parfois contestée, soit ouvertement, soit dans certains cas plus subtilement, de façon larvée.

A titre d'illustrations, on retiendra d'abord le cas d'un lycée professionnel de l'académie d'Aix-Marseille où, d'après les inspecteurs, «la légitimité de la direction dans le domaine pédagogique est problématique» ; si les enseignants de cet établissement ressentent en effet «le besoin depuis plusieurs années d'une direction forte et stable qui ait du poids vis-à-vis de l'extérieur afin de porter les grands projets de l'établissement et de défendre ses intérêts, ce sentiment s'estompe lorsqu'il s'agit de la gestion quotidienne et interne du LP : la direction est alors considérée comme «l'administration», cantonnée en quelque sorte aux questions d'intendance au sens le plus large de ce mot» ; plus surprenant encore, pour le moins, le fait que, «en janvier 2003, les enseignants ont pris l'initiative, sans concertation avec la direction et sans associer celle-ci à leur démarche, de demander un rendez-vous au recteur afin d'obtenir des éclaircissements sur le schéma académique des formations professionnelles et technologiques pour 2003-2008»... Les inspecteurs mentionnent en conséquence les efforts entrepris par la direction de cet établissement pour le «rétablissement d'une situation normale», en ajoutant que «c'est à juste titre que la direction actuelle estime qu'il est prioritaire d'amener «les gens à travailler ensemble» parce qu'«il importe en effet de recréer ou créer les conditions d'une part d'une collaboration pleine et entière entre la direction et l'ensemble du corps enseignant, d'autre part d'un certain esprit d'équipe transdisciplinaire au sein de ce corps».

Autre exemple significatif, celui d'un collège du Bas-Rhin où le principal – en fonctions à la tête de cet établissement depuis une dizaine d'années – et son adjoint travaillent effectivement en tandem. Etant résolument attachés au principe de composition hétérogène des classes parce que le collège constitue dans le système éducatif, selon leur expression, «*le dernier lieu de non-exclusion*», ils tiennent fermement, en tant que personnels de direction, à la responsabilité «pédagogique», sans aucun doute, consistant pour eux à constituer les différentes classes de l'établissement ; ils prennent en compte pour cela tout un ensemble de paramètres afin de répartir les élèves de façon équilibrée, notamment la ventilation des élèves «*qui posent problème*» et le fait, pour chaque élève entrant en 6^{ème}, de retrouver dans la division où il (ou elle) est affecté(e) au moins un camarade de l'école communale fréquentée l'année précédente. Si l'hétérogénéité des élèves est ainsi gérée au sein de ce collège avec détermination, il s'agit là cependant d'un choix convaincu décidé par le principal à la suite de sa prise de fonction en 1992 ; auparavant en effet, son prédécesseur et l'équipe enseignante ne procédaient nullement selon cette approche : les classes étaient même à ce point sélectionnées que, dans l'une des classes de 3^{ème}, la plus faible, aucun élève n'avait été reçu au brevet l'année précédente. Une telle situation délétère n'était plus ni raisonnable, ni tenable ; c'est la raison pour laquelle le nouveau principal décida de prendre ce tournant radical eu égard aux pratiques antérieures et d'assumer pleinement ses prérogatives de chef d'établissement. Compte tenu des habitudes acquises, la mise en œuvre n'alla certes pas sans quelques réticences de la part de l'équipe enseignante ; mais, assez rapidement cependant, le climat de l'établissement se modifia très sensiblement, de même que sa réputation à l'extérieur, jusqu'alors bien peu favorable.

De fait, la composition des classes n'est pas le seul champ où les personnels de direction prennent des mesures d'«administration» de leur établissement dont la portée «pédagogique» est assez évidente : on a mentionné précédemment les modalités d'utilisation de la DHG, l'organisation éventuellement par groupes pour certains enseignements, les souplesses que comportent certains dispositifs pédagogiques, etc. Or certaines modalités de prise en charge pédagogiques des élèves, on l'a évoqué précédemment, peuvent se révéler coûteuses en termes de moyens, les chefs d'établissement faisant fréquemment l'objet de pressions. La question à considérer, à partir des observations du terrain effectuées par les inspecteurs, consiste à se demander si, dans sa grande majorité, l'encadrement actuel des EPLE est suffisamment en mesure de résister à ces pressions locales et d'opposer les arguments pertinents afin de faire l'économie d'aménagements de structures consommatrices de moyens. C'est certainement souvent le cas ; ainsi, à propos, entre autres, d'un collège de l'Essonne, dans l'académie de Versailles, l'inspecteur note que la répartition des enseignants dans les classes, la constitution des services et des équipes, la composition des classes et la

fabrication des emplois du temps sont bien effectuées par la direction, «conformément», souligne-t-il, «à ses prérogatives».

Néanmoins, certaines des constatations présentées ici montrent que la question évoquée précédemment se pose effectivement et qu'il importe en conséquence que l'institution fournisse aux personnels de direction des éléments d'analyse clairement lisibles, notamment en matière d'évaluation, éléments qui soient utilisables par la totalité des équipes éducatives et qui les aident dans le développement d'une argumentation. S'agissant par exemple du petit collège de l'académie de Versailles en zone d'éducation prioritaire évoqué précédemment, la question qui vient à l'esprit est naturellement la suivante : pourquoi on en est arrivé là ? En fait, l'évolution décrite plus haut apparaît comme le résultat de nombreuses années pendant lesquelles la direction n'avait pas assumé ses responsabilités en termes de pilotage pédagogique ; manifestement, le précédent chef d'établissement avait abandonné ses prérogatives pédagogiques ; ainsi que le souligne l'inspecteur, «*le bouchon flottant au fil de l'eau, les tentations élitistes ont pu prendre le pas sur les objectifs d'intégration sociale et d'égalité des chances. (...) Le nouveau chef d'établissement doit réinvestir l'espace de l'autorité dont beaucoup s'accordent à penser qu'elle a gravement fait défaut*». Quant aux enseignants de cet établissement, ils avaient le sentiment d'avoir été livrés à eux-mêmes pendant des années et souhaitaient au demeurant, selon leurs propos, «*sortir enfin de l'autogestion obligée*». Même type d'observation à propos d'un collège de l'académie de Rouen : «*Au cours des dernières années, il semble que, par nécessité, la nature ayant horreur du vide, les enseignants aient assumé des responsabilités qui n'étaient pas les leurs. Il importe désormais*», soulignent les inspecteurs, «*que les différents acteurs profitent de l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement pour se «re-situer» professionnellement*». «*Tous les interlocuteurs rencontrés*», indiquent deux inspecteurs dans leur rapport de visite d'un collège de l'académie de Nice mentionné, «*se sont félicités de la «reprise en mains» du collège et de ses élèves, «le jour et la nuit» depuis l'arrivée de la nouvelle équipe de direction à la rentrée 2001. Les élèves eux-mêmes expriment leur satisfaction de trouver maintenant l'autorité qui faisait défaut, même s'ils en jugent implicitement certaines facettes excessives, mais «nécessaires*».

d) autonomie pédagogique et pédagogie de l'autonomie : la place de la formation des personnels de direction et l'exercice de la fonction «conseil» auprès des EPLE

Au regard de ce qui précède, on réalise que le développement de l'autonomie des EPLE, particulièrement dans le domaine pédagogique, implique un nécessaire volet d'accompagnement, une «pédagogie de l'autonomie», avec un accent sur la formation initiale et sur la formation continue des personnels de direction, ainsi que l'exercice d'une fonction de «conseil» auprès des EPLE.

La formation initiale et continue des personnels de direction représente un enjeu d'importance ; à lire certains rapports de visite d'établissements, on perçoit nettement que les inspecteurs en sont en effet pleinement convaincus. *«L'ensemble des interlocuteurs rencontrés»*, notent par exemple deux inspecteurs à propos d'un lycée de l'académie de Guyane, *«semblent frappés par une absence quasi totale d'animation pédagogique et une vie lycéenne atone, voire inexistante. Le lycée a également la réputation d'être «très frileux» pour les innovations pédagogiques»*; *«son fonctionnement»*, recommandent-ils instamment, *«doit s'améliorer au travers d'un effort important de management des équipes enseignantes et non enseignantes. Cela devra nécessairement passer par une délégation qui ne porte pas uniquement sur l'exécution des tâches matérielles, mais fasse une très large part à l'association des trois adjoints aux grands enjeux et aux décisions importantes que devra prendre le lycée»*.

Il est – ou il serait – notamment utile que les chefs d'établissement puissent échanger entre eux, dans le cadre des bassins de formation, par exemple, quant aux modes de management de leurs établissements, quant à la composition des classes, à l'élaboration des projets d'établissement, à l'évaluation des résultats de ces projets, à la mise en œuvre de stratégies pédagogiques, à l'accompagnement des jeunes enseignants ou des personnels contractuels, à l'utilisation des indicateurs, tout spécialement des indicateurs IPES, etc, sans oublier naturellement de mentionner aussi la «gestion» de la formation continue des personnels enseignants : *«Il conviendrait notamment»*, recommandent ainsi nettement deux inspecteurs dans leur rapport de visite d'un collège de l'académie de Versailles, de *«mettre en place un plan de formation des personnels enseignants pour accompagner la mise en œuvre du projet d'établissement»*.

Les questions qui précèdent appellent en conséquence l'attention sur l'enjeu que représente l'exercice par les autorités académiques de la fonction «conseil» auprès des EPLE et de leurs responsables ; on renverra, à cet égard, aux conclusions et recommandations qui ont été formulées en avril 2001 dans le rapport établi conjointement par l'IGAENR et l'IGEN sur ce même thème¹³ ; elles demeurent évidemment pleinement pertinentes parce que le développement de l'autonomie pédagogique implique de la part de l'institution qu'elle assure auprès des chefs d'établissement une certaine pédagogie de l'autonomie : conseils techniques et appui logistique de la part des services académiques, diffusion de documents et de pratiques, apport et mutualisation d'expériences, modalités d'accompagnement des équipes pédagogiques avec le concours des corps d'inspection, etc.

¹³ La fonction « conseil aux établissements publics locaux d'enseignement », rapport conjoint IGEN-IGAENR n° 2001-007 et 01-021, avril 2001, Philippe Duval (IGEN) et Gérard Saurat (IGAENR) rapporteurs.

2) UN DOMAINE SANS DOUTE ESSENTIEL POUR L'AUTONOMIE, LE DOMAINE PÉDAGOGIQUE : ORGANISATION ET STRUCTURES DES ÉTABLISSEMENTS, ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES

A l'interrogation sur le sens et les finalités de l'autonomie des établissements secondaires, on peut répondre aussi, comme le note l'inspecteur cité précédemment dans sa contribution sur ce thème, «*que l'essentiel, bien sûr, concerne le domaine pédagogique, les missions de l'établissement scolaire, les objectifs ainsi que les moyens de les mettre en œuvre*» ; *l'essentiel*, parce que force est d'observer que les EPLE insistent fréquemment sur les sollicitations multiples dont ils sont l'objet dans d'autres domaines très divers.

2.1. Un champ privilégié pour l'exercice de l'autonomie des EPLE

a) de nombreux facteurs déterminent, assurément, une plus ou moins grande autonomie pédagogique de l'EPLE

Assurément, de nombreux facteurs déterminent une plus ou moins grande autonomie pédagogique de l'établissement, facteurs que l'on peut difficilement ignorer. On pense en particulier à la dotation horaire globale (DHG), au «projet d'établissement», aux souplesses que peuvent comporter certains dispositifs pédagogiques ainsi qu'aux pratiques pédagogiques. La question, sur ce sujet, est celle des possibilités effectives d'autonomie des établissements scolaires pour ce qui concerne :

- les classes : nombre, taille, composition, dédoublements, etc ;
- l'offre d'enseignement et les structures pédagogiques : quels sont les pouvoirs respectifs des services académiques, des collectivités territoriales et des établissements en la matière ? faut-il une carte académique des langues vivantes ? etc...
- les horaires d'enseignement des élèves : quelles obligations, libertés, fourchettes, etc, à cet égard, sans parler - sujet délicat - des obligations de service des enseignants : on sait en effet quelles possibilités d'action les HSA, notamment, offrent de ce point de vue aux chefs d'établissement.

En fonction des dispositions prises ainsi que du contexte ou des circonstances, les marges d'autonomie sont certainement plus ou moins grandes. De plus, la taille de l'établissement scolaire contribue fortement à le rendre, dans la réalité, plus ou moins autonome : à quelles conditions un petit collège, par exemple, peut-il être effectivement «autonome» ? Qu'il s'agisse de la mise en œuvre des IDD ou des TPE, les responsables de petits établissements répondent généralement que, en deçà d'une certaine taille et d'une certaine «masse critique», l'introduction de telles dispositions pédagogiques devient problématique, ne serait-ce tout simplement parce qu'il est alors plus difficile de trouver parmi un effectif limité d'enseignants un nombre suffisant de volontaires prêts à s'engager dans le sens de ces réformes.

Autre facteur pouvant jouer de façon favorable pour un développement de l'autonomie des EPLE, ou, à l'inverse, de façon défavorable, la plus ou moins grande fonctionnalité architecturale des installations et bâtiments scolaires : il arrive en effet que certains chefs d'établissement fassent état des difficultés réelles auxquelles ils se trouvent confrontés pour réaliser concrètement des dédoublements, ou le travail en petits groupes pour des élèves en difficulté, ou l'enseignement de l'EPS par défaut d'installations sportives appropriées, ou encore l'enseignement des langues vivantes dès lors que les laboratoires ne sont pas aux normes, etc. Mais il peut arriver aussi que, dans certains cas, ces problèmes matériels représentent finalement un prétexte, invoqué assez commodément afin de différer l'application de nouveaux programmes ou d'innovations pédagogiques considérés comme inapplicables dans un contexte si particulier...

Il convient aussi de se demander dans quelle mesure les établissements se saisissent effectivement de leurs marges d'autonomie pédagogique. Quelle place, dans cette perspective, pourrait occuper une structure du type «conseil scientifique et pédagogique» si elle était créée au sein des collèges et des lycées ?

Si l'on se place par ailleurs du point de vue de la *pédagogie* entendue au sens des pratiques pédagogiques et éducatives, il existe, de fait et contrairement à une idée largement reçue, une large possibilité d'autonomie des établissements scolaires. Les rencontres que des inspecteurs ont pu avoir avec des équipes enseignantes et des parents témoignent à l'évidence de cette «liberté» sans pourtant que les principaux intéressés en aient au demeurant pleinement conscience.

b) en termes de moyens, nombre d'EPLE disposent de réelles marges de manœuvre

En termes de moyens, d'après les observations des inspecteurs sur le terrain, nombre d'EPLE disposent de réelles marges de manœuvre, qu'il s'agisse des moyens d'enseignement, des moyens financiers, ou encore des moyens complémentaires apportés par certaines collectivités territoriales et par la mise en œuvre des politiques éducatives locales à caractère interministériel.

- les moyens d'enseignement

Si l'on analyse la question de l'autonomie pédagogique des EPLE en partant des moyens d'enseignement dont ils disposent, on conviendra d'abord que les contraintes de gestion du potentiel horaire sont bien réelles ; elles sont cependant inégales au regard des niveaux d'enseignement, sachant à cet égard que les collèges sont certainement plus « contraints » que les lycées ou les lycées professionnels ; encore convient-il de nuancer cette affirmation dès lors que l'on prend en compte la situation des collèges dans des académies en perte d'effectifs. Par ailleurs, les établissements situés en ZEP ou classés « sensibles » bénéficient de dotations en personnel (enseignants, ATOS, personnels de vie scolaire) calculées habituellement selon des ratios plus favorables que pour les autres EPLE, ce qui est au demeurant parfaitement compréhensible. *« Il n'est pas acceptable »,* exposent deux inspecteurs à propos justement d'un collège en ZEP de l'académie de Toulouse, *« que le discours récurrent sur le manque de moyens – entendu au fil des entretiens – persiste dans ce collège qui dispose de moyens très supérieurs à ceux d'un collège ordinaire, avec la présence d'un adulte pour moins de sept élèves ; ce discours n'est accrédité ni par une réalité objective¹⁴, ni surtout justifié par les caractéristiques sociales, scolaires ou comportementales générales des élèves, ni même par les résultats au demeurant tout à l'honneur de l'équipe éducative. Il conviendrait plutôt que l'ensemble de la communauté du collège s'interroge sur le bien-fondé et la pertinence des choix qui sont faits pour l'utilisation de ces moyens, plutôt que de les déclarer, sans justification fondée, insuffisants ».*

Les rapports de visite évoquent aussi certains établissements où les effectifs sont réduits eu égard à leur capacité d'accueil, où le nombre d'élèves par classe apparaît très raisonnable, avec des H/E très favorables, et où *« le maximum a été fait »*, ainsi que le souligne un inspecteur à propos d'un autre collège de l'académie de Toulouse, *« qu'il s'agisse des*

¹⁴ les moyens de ce collège sont ici ceux dévolus à tout collège de ZEP sur la base de critères objectifs communs à tous.

enseignants ou des personnels de vie scolaire, des agents de service ou des personnels médico-sociaux»¹⁵, cet effort constituant le « *gage d'une réelle autonomie*».

Si l'on prend appui, par ailleurs, sur des établissements visités dans des académies comme Nancy-Metz et Besançon¹⁶, on dispose d'un panel de collèges et de lycées présentant tous la caractéristique d'être implantés dans des régions en perte d'effectifs. Compte tenu de la relative faiblesse des redéploiements opérés ces dernières années, on se trouve de ce fait en présence d'une situation où les moyens globaux pourraient autoriser une large autonomie : les H/E moyens en collège de ces deux académies étant de 1,25 et plus, nombre d'établissements bénéficient de dotations par élève supérieures à celles d'établissements implantés dans des zones difficiles d'Ile-de-France ; c'est également le cas, dans ces deux académies, d'établissements qui, étant situés en centre ville, accueillent un public majoritairement favorisé. Dans l'ensemble, cette situation relativement favorable, que l'on retrouve par ailleurs dans d'autres académies, devrait théoriquement autoriser des marges d'adaptation et d'autonomie.

Sur cette question des moyens d'enseignement, on mentionnera ici que, dans les documents de pilotage diffusés par la DESCO pour la préparation de rentrée, le nombre des tableaux consacrés aux H/D et aux H/S est abondant et précis ; en revanche, ces tableaux insistent un peu moins sur deux points : les H/E, d'une part, et l'évolution comparative de ceux-ci entre niveaux d'enseignements sur 5 à 10 ans, d'autre part. Si l'on entend favoriser l'autonomie des établissements et apprendre aux équipes de direction et enseignantes à réfléchir de manière autonome et responsable quant à l'utilisation des moyens, il convient alors de ne pas focaliser l'attention sur le seul H/D. Par ailleurs, il conviendrait sans doute d'examiner dans la transparence la manière dont les académies, et donc les recteurs, utilisent les moyens d'enseignement qui leur sont délégués, en se montrant attentifs à cet égard aux évolutions relatives et comparées, effectifs/moyens, sur plusieurs années, des dotations collèges, lycées, et lycées professionnels¹⁷.

¹⁵ en l'espèce, le H/E de ce collège pour l'année 2002-2003 était de 1,46, au même niveau, par comparaison, que l'année 1997-1998 ; il avait atteint 1,48 en 1999-2000.

¹⁶ académie où des établissements ont été visités au titre de l'opération d'évaluation sur l'année 2002-2003 des conditions d'enseignement.

¹⁷ sur la question de l'utilisation des moyens d'enseignement par les EPLE, on peut par ailleurs se reporter utilement à la note d'information n° 03-49 (août 2003) de la DEP relative à la « *taille des structures pédagogiques dans les établissements du second degré public à la rentrée 2002 : divisions et groupes* ». Elle souligne que « *le nombre d'élèves par division (E/D) a longtemps été le seul indicateur utilisé pour estimer les effectifs d'élèves dont les enseignants, exerçant dans les établissements du second degré, ont la charge. Mais* », fait-elle ressortir, « *toutes formations confondues, plus du tiers des heures d'enseignement sont effectuées en groupe et non en division, avec de grandes disparités selon le type de formation : 20% en collège, 50,8% en lycée professionnel, 46,2% en second cycle général ou technologique. Aussi, l'indicateur E/S « nombre moyen d'élèves dont un enseignant a la charge dans sa classe en moyenne pendant une heure » a-t-il été déterminé pour prendre en compte tous les enseignements, qu'ils soient dispensés en division ou en groupe* ».

- les moyens financiers

Pour ce qui concerne les moyens financiers, on peut faire des constats analogues dans un bon nombre de cas : divers rapports de visite d'établissement mettent en effet en exergue une situation financière satisfaisante de certains établissements ou/et un état relativement confortable de leurs réserves, quand bien même il arrive quelquefois que les inspecteurs appellent toute l'attention des responsables de l'EPL sur ce dernier point. Ainsi, dans le cas d'un collège de l'académie de Bordeaux, l'inspecteur fait état de son *«inquiétude»* en raison de *«la baisse constante des fonds de réserve depuis l'exercice 1999. On est passé en trois ans»,* expose-t-il, *«de 406 000 à 156 500 F, soit une diminution de plus de 61%. (...) Il convient maintenant de surveiller attentivement »* le niveau des réserves, recommande-t-il en conséquence, *«et surtout de faire en sorte que les déficits de fin d'exercice disparaissent».*

Mais dans plusieurs autres établissements, la situation apparaît au contraire « assez » favorable. A propos, par exemple, d'un lycée professionnel de l'académie de Limoges mentionné précédemment, les inspecteurs notent que le montant réel de la subvention par élève est passé de 3117 F en 1999 à 5764 F en 2002 ; il *«ne fait que croître»,* observent-ils, *«sous le double effet de la baisse des effectifs et de l'augmentation régulière de la contribution du Conseil régional».* S'agissant d'un autre lycée professionnel, situé dans l'académie de Nantes, les inspecteurs indiquent que cet établissement dispose de *«plusieurs marges d'autonomie»* en matière financière : un disponible de 35 000 E au titre de la taxe d'apprentissage au terme de l'exercice 2002 ; une ressource de 12 700 E par suite de la vente des «objets confectionnés» ; et un total des réserves disponibles de 111 700 E pour 2002.

L'état des réserves, précisément, est relevé notamment dans plusieurs établissements parisiens : dans un lycée, l'inspecteur a constaté qu'il avait atteint à la fin des années 1990 *«une ampleur anormale»* : 89 % en 1998 et 2000, et même 106 % en 1999 ; depuis, la situation a heureusement évolué, les réserves ayant été ramenées en 2001, dans un premier temps, à 45 % ; dans un collège, le montant des réserves rapporté au total des dépenses de la première section de fonctionnement atteignait le pourcentage – beaucoup trop élevé pour un collège – de 46 % en 1998 et 2000, de 53 % en 1999 et de 37 % en 2001. Observation analogue dans un collège de l'académie d'Aix-Marseille : les inspecteurs qualifient ses réserves disponibles de *«relativement abondantes»* ; c'est effectivement le cas puisqu'elles dépassaient 880 000 F à la fin 2000 et qu'elles s'étaient encore accrues de... 308 000 F au terme de l'exercice 2001, *«pour atteindre l'équivalent de presque deux mois de fonctionnement des services général et R2»* ! Même type d'observation à propos d'un collège de l'académie de

Strasbourg où l'état cumulé des réserves disponibles dépassait en décembre 2002 un montant de 130 000 E : un tel montant est non seulement confortable, mais bien évidemment excessif ; en l'espèce au demeurant, d'après ce qu'a indiqué la gestionnaire, c'était aussi l'avis de l'agent comptable.

Une telle remarque amène d'ailleurs à se demander si, dans ce type de situations, les agents comptables se montrent suffisamment persuasifs auprès des gestionnaires et des chefs d'établissements pour les inviter à utiliser à bon escient et dans l'intérêt des élèves des crédits manifestement disponibles, ou s'ils en restent à la seule régularité comptable, quelque indispensable qu'elle soit, bien évidemment. Ne devraient-ils pas être parfois plus incitatifs et se sentir davantage partie prenante du fonctionnement des EPLE, a fortiori si l'institution met l'accent sur l'autonomie des établissements ? N'ont-ils pas un rôle « pédagogique » à jouer en ce sens auprès des équipes de direction (personnels de direction et gestionnaires) des collèges et des lycées ?

Sous cette rubrique des moyens financiers, mentionnons enfin qu'il apparaît parfois utile de rappeler aux personnels de direction et aux gestionnaires et agents comptables que *« les crédits des fonds sociaux n'ont pas vocation à être thésaurisés »*, pour reprendre l'expression d'une inspectrice dans son rapport de visite d'un collège de l'académie d'Amiens.

- les moyens complémentaires apportés par certaines collectivités territoriales et la mise en œuvre des politiques éducatives locales à caractère interministériel

Si l'on s'efforce d'être complet, il convient d'ajouter aux marges de manœuvre éventuellement disponibles de par la DHG ou en raison de l'état des réserves des établissements le concours en moyens que les collectivités territoriales leur apportent parfois sous forme de dotations spécifiques pour divers motifs, au delà de la dotation annuelle de fonctionnement de l'EPLE.

A propos par exemple d'un collège de l'Ain, dans l'académie de Lyon, les inspecteurs mentionnent de telles contributions provenant non seulement du département, mais également de la région Rhône-Alpes : une dotation du département équivalant à 312 HSE¹⁸ au titre du soutien en 6^{ème} et 5^{ème} en mathématiques, français et langues vivantes, dotation accordée par l'intermédiaire de l'inspection académique, et une autre équivalant à 205 HSE accordée au collège par la région au titre des actions *« Permis de réussir »*. Dans le cas également d'un collège de l'académie d'Amiens, les inspecteurs parlent de *« collectivités*

¹⁸ pour l'année scolaire 2002-2003.

locales attentives à la vie du collège», en indiquant à cet égard que la «communauté de communes participe financièrement aux activités tant scolaires que péri-éducatives»¹⁹.

Plus généralement, il convient assurément de faire également référence ici au développement et à la mise en œuvre des politiques éducatives locales à caractère interministériel, qui associent les collectivités territoriales, en renvoyant sur ce point aux développements très complets qu'y consacre le récent rapport de synthèse établi conjointement par l'IGEN et l'IGAENR²⁰. Evoquant les différents types de «contrats» mis en œuvre dans le cadre de ces politiques - «contrats éducatifs locaux» (CEL), «contrats de ville», «contrats locaux d'accompagnement de la scolarité» (CLAS), «contrats locaux de sécurité» (CLS), «contrats temps libre» et «contrats de réussite REP/ZEP» -, le rapport souligne notamment leur *«impact quantitatif relativement important»* ; s'agissant plus spécialement des CEL, il indique que, en 2001, ils mobilisaient 260 M d'euros, la contribution des collectivités locales étant de l'ordre de 50 % et celle de l'Etat de 20 %.

2.2. Partir des besoins effectifs des élèves, et tout spécialement des élèves en difficulté

Si nombre d'EPLÉ disposent ainsi de marges de manœuvre, sont-elles pour autant utilisées généralement à bon escient ? Les constatations faites par les inspecteurs sont loin d'aller toutes dans ce sens.

a) éviter que ces marges de manœuvre ne soient fréquemment obérées d'entrée : la «pente naturelle» de mesures pouvant être considérées comme discutables

Ces constatations tendent en effet à montrer que les marges de manœuvre sont fréquemment obérées d'entrée de jeu par des mesures décidées au niveau de l'EPLÉ et qui apparaissent discutables : carte des langues éventuellement trop large ; organisation parfois systématique par groupes pour certaines disciplines ; réductions de service accordées²¹ par le chef d'établissement à des enseignants au titre des TICE, ou de réunions de concertation, ou encore de première chaire au delà du forfait statutairement prévu par la DESCO. Si l'on suit trop aisément la «pente naturelle» de sollicitations diverses, les marges de manœuvre disponibles sont alors vite obérées : *«Mes interlocuteurs»*, expose par exemple un inspecteur à propos d'un collège de l'académie de Paris, *«font, tout d'abord, le constat de la difficulté d'utilisation des marges existantes, du fait de freins qui ne relèvent pas de la*

¹⁹ une subvention importante est attribuée au foyer socio-éducatif (7000 E) pour aider au financement des nombreux voyages organisés chaque année, une seconde abondant le budget (4000 E).

²⁰ *«Les politiques éducatives locales à caractère interministériel»*, rapport conjoint IGEN-IGAENR n° 03-004 et 03-011, février 2003, établi par Jean-Claude Luc, Michel Valadas et Jean Vogler.

²¹ sous la pression des enseignants, dans un certain nombre d'hypothèses, et afin, ainsi, d'«acheter la paix sociale».

réglementation, mais du comportement des acteurs et notamment des enseignants (fourchettes horaires, éléments d'annualisation du service...))».

Prenons le cas des collèges de centre ville des académies de Besançon et Nancy-Metz : ce sont des collèges accueillant un public favorisé et qui disposent d'un H/E de 1,3. «*Ce type d'établissements*», notent les inspecteurs, «*bénéficie de moyens suffisants pour imaginer toute souplesse dans la prise en charge des élèves, dans l'organisation des enseignements, et dans les modalités pédagogiques à imaginer*». Or, constatent-ils, cette possibilité de jeu disparaît largement dès lors que les établissements consacrent une part importante de ces moyens à une palette de langues excessivement variée, qu'il s'agisse des langues vivantes (LV1 et LV2 en anglais, allemand, espagnol, italien) ou des langues anciennes (latin et grec). Ce constat se vérifie d'autant plus si les corps d'inspection recommandent, d'une façon éventuellement systématique, une organisation en groupes «langues» (deux classes, trois groupes) et, de même, une organisation pédagogique par groupes en SVT, en physique et en technologie. Sans doute les arguments généralement avancés en ce sens par les corps d'inspection comme par les enseignants ne sont-ils certainement pas dépourvus de pertinence ; mais il faut cependant avoir conscience qu'une telle organisation a pour conséquence, dans les deux académies considérées par ces inspecteurs, que le niveau de la classe de quatrième - qui est loin d'être le plus aisé - se retrouve à quelque 28 élèves, même si le E/D moyen du collège est très bas, en raison même de la faiblesse du H/D aux autres niveaux d'enseignement.

On se trouve ainsi «*en présence d'établissements qui ne sont pas «brimés» par une méthode administrative de distribution de moyens mais qui, de par les choix propres qu'ils ont effectués, n'ont plus de marge de manœuvre²² ; ils en appellent alors à un ajustement de la DHG*», soulignent ces inspecteurs ; de plus, «*comme la difficulté scolaire est quand même pour partie présente, les établissements en question sollicitent des moyens supplémentaires, les parents n'étant pas les moins demandeurs*».

Le même type d'observations vaut tout autant pour des établissements disposant de moyens non moins abondants, mais pour d'autres motifs : petits collèges ruraux, pour lesquels l'effet «structure» est déterminant, ou établissements bénéficiant d'un supplément de moyens en raison d'un classement ZEP-REP. Dans les deux cas, on a observé dans les académies de Besançon et Nancy-Metz, sans que cela soit systématique, une tendance lourde à engager des actions «périphériques» à l'enseignement, avec d'éventuels retentissements sur la manière dont sont abordés les contenus même des programmes dans les temps qui leur restent impartis. On note par exemple, dans un collège de l'académie de Besançon, une tendance à voir des activités «éducatives» prises en charge

²² pour faire le «plein» des effectifs dans une section de germanistes perdant des élèves, il arrive que le remède proposé consiste à créer une section européenne, idée certes intéressante mais projet encore plus coûteux en termes de moyens relatifs.

par un professeur de lettres – sur son temps de service – tout en constatant dans le même établissement, au grand désespoir des parents, que l’absence d’un professeur de français prive les élèves de l’enseignement... obligatoire qui leur est pourtant dû ; force est de constater, insistent les inspecteurs, que «*l’on perd ici²³ de vue la hiérarchie des priorités, enseignements, d’une part, activités péri-éducatives, d’autre part, «l’Etat» étant hélas montré du doigt...»*

Un même constat peut être effectué dans des situations où il s’agit de prendre en compte des difficultés scolaires très lourdes. Dans ce dernier cas, il arrive que l’on s’oriente vers des activités «socio-éducatives» dont il faut bien dire qu’elles relèvent davantage de prises en charge extra-scolaires. Et pourtant, dans les derniers exemples évoqués, les moyens existent bien qui permettraient de dégager de vraies possibilités d’options pédagogiques ; c’est la raison pour laquelle on a parlé précédemment de marges de manœuvres largement «obérées» et qui ne sont pas, en fin de compte, utilisées à bon escient.

Prenons dans l’académie de Versailles une illustration particulièrement significative de ces propos. Il s’agit d’un petit collège situé en zone d’éducation prioritaire, accueillant des élèves dont une part connaît effectivement des retards scolaires et un niveau de compétences insuffisant, et qui dispose pour cette raison de moyens d’enseignement importants : pour 299 élèves inscrits (hors CLA), la dotation disponible est de 439 heures devant élèves, soit un rapport H/E de 1,468, probablement l’un des plus élevés de son département et même de France. On pourrait donc se satisfaire, a priori, d’un tel effort réalisé par la collectivité ; mais une telle approche globale n’est pas suffisante. Pour étudier dans quelle mesure les élèves les plus fragiles bénéficient des efforts que la collectivité fait pour eux dans le cadre de la politique «prioritaire», il convient, souligne l’inspecteur dans son rapport, d’examiner attentivement les structures pédagogiques²⁴ puis, division par division, l’utilisation de l’enveloppe horaire.

²³ en la circonstance, l’intrication entre milieu local et pôle scolaire est telle que la crainte même de voir disparaître le service de proximité conduit à faire de l’établissement un «centre» de rayonnement pour de multiples actions.

²⁴ la structure des classes est la suivante :

<i>classes</i>	<i>nombre</i>	<i>élèves</i>	<i>moyenne</i>
6èmes	4	81	20,2
5èmes	3	68	22,7
4èmes	4	68	17
3èmes	4	82	20,5
total	15	299	19,9
CLANF *	1	14	14
* classe d’accueil pour élèves non francophones			

On constate, d’une manière générale, tout particulièrement en 4^{ème}, un effectif moyen par division faible, dû aux dotations accordées à l’établissement au titre de la politique « prioritaire » et à l’effet de la petite taille du collège. Aux niveaux 6^{ème} et 5^{ème}, il existe une « *section sportive* », homologuée comme telle dans la carte académique, mais qui ne connaît aucune suite en 4^{ème} et 3^{ème}. On trouve encore, en 6^{ème}, une autre division dite de « *découverte* » à recrutement spécifique, en 5^{ème}, une classe dite de « *voile* », à recrutement particulier, aucune spécificité en 4^{ème} et, en 3^{ème}, une classe à option de langue ancienne (grec plus latin) ainsi que trois divisions banales. Ces divisions à recrutement particulier sont des initiatives locales. Enfin, la classe d’accueil pour les élèves non francophones compte, par définition même, un effectif variable tout au long de l’année. On relève que, en 6^{ème}, ce sont les divisions à recrutement «privilegié» qui ont les effectifs de langue les moins chargés (17 et

S'agissant de l'affectation des moyens d'enseignement, on pourrait s'attendre à ce que cet établissement se mobilise sur l'aide prioritaire aux élèves les plus fragiles. Pourtant, note l'inspecteur, on peut faire les constatations les suivantes : en 3^{ème}, c'est la classe qui accueille les élèves les plus favorisés sur le plan scolaire qui bénéficie du maximum de moyens ; les différences en 4^{ème} sont dues à la présence des faibles effectifs de latin ; en 5^{ème}, comme en 6^{ème}, la section «sportive», qui accueille des élèves choisis sur «dossier», bénéficie de moyens très supérieurs aux autres divisions, les deux autres sections «spécifiques», 5èV et 6èD recevant également, quoique dans une moindre proportion, des moyens supplémentaires. Dans l'ensemble du dispositif, il n'existe aucune structure permanente ou modulable d'aide et de soutien pour les élèves en difficulté scolaire, en dehors de l'aide au travail personnalisée (ATP) en 6^{ème}. Cette situation marque un infléchissement par rapport à quelques années antérieures où existaient des dispositifs particuliers, alors pourtant que l'examen de l'âge des élèves et leurs résultats aux évaluations confirment la faiblesse scolaire de nombre d'enfants parvenant en 6^{ème} dans ce collège²⁵. Le bilan de la politique pédagogique de cet établissement montre que ses choix pédagogiques paraissent très contestables ; on pourrait dire qu'ils sont à l'inverse des besoins de la majeure partie de ses élèves²⁶. *«D'une façon générale», souligne l'inspecteur dans son rapport, «le «confort» qui vaut pour tous vaut davantage encore pour les classes à recrutement «privilegié». Quant aux modes de «fabrication» des divisions, ils apparaissent bien éloignés des objectifs nationaux de mixité et d'intégration sociales, d'égalité des chances ainsi que de celui de l'hétérogénéité des classes²⁷»*. On se trouve très éloigné ici des objectifs de l'école publique ; de plus, le système mis en place se montre, par les résultats qu'il obtient, très inefficace : les élèves fragiles ne sont pas réellement aidés, les retards scolaires s'accroissent, les résultats des élèves ne s'améliorent guère. *«Cette situation est d'autant plus regrettable», conclut-il, «que la dotation globale horaire aurait permis de mettre en place tous les dispositifs souhaitables dans un collège établi en zone d'éducation prioritaire. Sans revenir sur les effectifs squelettiques des groupes de langue vivante ou ancienne, on souhaite simplement prendre l'exemple des choix qui ont*

18 élèves). Il en va de même en 5^{ème} pour la section «sportive», comme en 3^{ème} pour la section «helléniste» avec de 8 à 14 élèves. Au milieu d'une situation de «confort» général, les très faibles effectifs en allemand LV1 et LV2, comme en anglais LV2 ou en latin méritent réflexion.

²⁵ pour ce qui concerne les voyages en France ou à l'étranger, ce collège reproduit les mêmes «errements» ; là encore l'établissement donne plus à ceux qui ont déjà beaucoup.

²⁶ l'examen qui en a été fait permet à l'inspecteur de tirer les conclusions suivantes :

- constitution de classes de niveau, les élèves étant «choisis» par élimination des autres ;
- reconstitution de fait de filières pour les élèves «non-choisis», sur des bases scolaires qui se trouvent de fait aussi sociales, voire ethniques ;
- dotation aux «meilleures» classes des moyens supplémentaires qui avaient été accordés, dans la logique de l'éducation prioritaire, pour les élèves fragiles ;
- choix systématique de faibles effectifs des classes au détriment de la mise en place de structures permanentes d'aide et de soutien ;
- la priorité accordée aux meilleurs élèves a pour conséquence une forte aggravation du retard scolaire au fil de la scolarité, de très faibles résultats au diplôme du brevet et une très faible orientation en 2^{nde} générale et technologique.

²⁷ l'un des professeurs rencontrés par l'inspecteur lui a déclaré : *«On a ainsi des classes de «Blancs» et des classes de «Blacks» ; un élève, par ailleurs, a résumé la situation de cet établissement : «On fabrique ici des classes «racistes»»*.

été effectués en 4^{ème}. Avec 68 élèves on a créé 4 divisions de 17 élèves ; on aurait pu en créer 3 avec un effectif moyen tout à fait acceptable de 22 ou 23 élèves. On «économisait» ainsi environ 27 ou 28 heures d'enseignement que l'on pouvait consacrer à la mise en place de structures spécifiques pour les élèves en retard à tous les niveaux. On aurait pu, pour prendre un seul exemple, mettre en place des études dirigées en 6^{ème}, conformément à l'intérêt des élèves. Globalement, on peut donc dire que cet établissement, contrairement à l'esprit et à la lettre de la politique «prioritaire», attribue de manière importante davantage de moyens d'enseignement aux élèves les plus favorisés et qu'il s'agit là d'un véritable détournement, puisque, s'il n'était pas situé en zone d'éducation prioritaire, ce collège ne bénéficierait pas de tels moyens, destinés, dans l'esprit du législateur, aux élèves qui ont le plus besoin de l'école²⁸».

Assurément, on conviendra que l'exemple qui précède est à la limite de la caricature ; d'autres exemples, fort heureusement, tendent à prouver que l'utilisation à mauvais escient de moyens conséquents n'est nullement une fatalité.

Ceci étant, si le travail sur l'autonomie des établissements devait se limiter à la seule approche «quantitative» visant l'utilisation des moyens engagés, il pourrait rapidement évoluer vers une demande accrue de ressources. Ajoutons par ailleurs que si, dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle loi organique relative aux lois de Finances (LOLF), l'institution veut pouvoir évaluer les effets des moyens engagés, il va être nécessaire que les services académiques et les EPLE se donnent la capacité d'un véritable «contrôle de gestion» pédagogique.

b) assurer un suivi plus systématique des élèves en difficulté : un objectif qui devrait constituer la première priorité pour l'autonomie pédagogique des EPLE

S'il est un objectif prioritaire que l'on peut escompter d'un développement de l'autonomie pédagogique des EPLE, n'est-ce pas d'abord celui de tirer parti justement de leurs marges d'autonomie afin de remédier au mieux aux difficultés qu'éprouvent certains élèves dans leur scolarité ? «Les pratiques pédagogiques évoluent pour s'adapter aux caractéristiques des élèves», observe par exemple de façon positive une inspectrice à propos d'un lycée professionnel de l'académie de Bordeaux, en ajoutant que «la proviseure, son adjoint et le chef de travaux impulsent une action très volontariste de lutte contre l'échec scolaire, d'individualisation des parcours des élèves et d'ouverture sur l'environnement économique sur la base d'un projet d'établissement très structuré. Malgré une certaine lassitude d'une partie des équipes pédagogiques due aux caractéristiques de la population scolaire et à la présence d'élèves démotivés, des innovations importantes visant à limiter

²⁸ les parents d'élèves ont dénoncé à la fois les «parcours élitistes» et les «mauvais résultats» des élèves.

les abandons et à favoriser l'intégration scolaire et l'insertion professionnelle ont été engagées au cours des dernières années».

Si la lutte contre l'échec scolaire constitue ainsi fréquemment l'un des axes importants des projets d'établissement, plusieurs rapports de visite d'EPL, particulièrement de collèges, insistent cependant sur la nécessité pour certains établissements de témoigner *«d'une vraie volonté pour aborder le cœur de la difficulté»*, selon la formule d'un inspecteur dans son rapport de visite d'un collège de l'académie d'Amiens, en assurant un suivi plus systématique et qui soit aussi plus *«pédagogique»* de leurs élèves en difficulté.

- un suivi plus systématique et qui soit aussi plus «pédagogique» des élèves en difficulté

+ un suivi plus systématique et plus organisé :

A propos, entre autres exemples, d'un lycée professionnel de Corrèze, dans l'académie de Limoges, les inspecteurs indiquent que le corps enseignant, relativement âgé, surtout dans les sections industrielles, et ancien dans l'établissement *«semble aussi soucieux – sinon plus – de préserver l'existant que de promouvoir des méthodes ou des actions novatrices pour susciter l'intérêt des élèves et favoriser leur réussite, en mettant à profit la marge de manœuvre que procure la faible taille des classes et des groupes d'élèves»*. Dans un autre lycée professionnel d'une académie voisine, Toulouse, qui comprend une classe de 3^{ème} technologique, les inspecteurs ont relevé, dans le même sens que précédemment, *«la volonté de réussir»* avec les élèves accueillis dans cette classe et l' *« ambition de transformer des élèves médiocres, voire très médiocres, ayant échoué auparavant en élèves capables d'obtenir un diplôme professionnel. (...) L'établissement s'attache à leur réussite ; seuls moins de 5 % des élèves n'iront pas en CAP ou en BEP»*. Dans la même académie, on relève par ailleurs qu'un inspecteur recommande dans le cas de plusieurs collèges voisins de l'Ariège l'organisation d'un dispositif-relais afin d'assurer ainsi *«la prise en charge provisoire des élèves très décrocheurs ou très perturbateurs, (...) l'existence d'un vivier d'élèves pour ce type de dispositif ayant été mise en évidence»*.

Un tel suivi plus systématique, et donc plus organisé, amène aussi à poser la question de l'évaluation des actions conduites : quel est leur impact réel au bénéfice des élèves en difficulté ? A propos par exemple d'une classe de 2^{nde} en deux ans mise en place au sein d'un lycée polyvalent de l'académie de Besançon, les inspecteurs soulignent qu'il s'agit là, *«apparemment, de la seule modalité d'adaptation à l'enseignement au lycée qui est proposée»* par cet établissement ; mais, d'une façon effectivement discutable, *«cette structure fonctionne sur sa lancée depuis plusieurs années, sans qu'il y ait eu*

une véritable évaluation (passage en 1^{ère}, suivi de cohorte jusqu'au baccalauréat, etc)».

Pour ce qui concerne les collèges, un suivi plus systématique et plus organisé des élèves en difficulté invite également à considérer les modalités d'exploitation au sein de ces établissements des conclusions de l'évaluation des élèves à l'entrée en 6^{ème}. Dans plus d'un collège, ces données gagneraient en effet à être exploitées davantage : s'agissant par exemple d'un collège du Doubs, dans l'académie de Besançon, les inspecteurs prennent acte du fait que *«l'évaluation 6^{ème} est réalisée mais n'est pas vraiment exploitée. (...) Globalement»,* précisent-ils, *«on peut dire que nos questions sur le positionnement des élèves par rapport aux résultats de l'académie ou de la France ne semblent pas préoccuper les professeurs».* Mais on relève cependant certains cas d'utilisation judicieuse des conclusions tirées de cette opération d'évaluation. Ainsi, dans un collège de l'académie de Nantes, les inspecteurs ont observé que le principal-adjoint, en fonctions dans cet établissement depuis 2001 et qui a pleine conscience du caractère crucial de la liaison CM2-6^{ème}, laquelle reste très insatisfaisante, s'est particulièrement attaché à exploiter les possibilités offertes par les évaluations de 6^{ème} pour en faire bénéficier les élèves, les parents²⁹ et les enseignants ; de plus, dans le cadre du bassin, il participe à une commission travaillant sur ce thème, chargée d'améliorer les relations école-collège³⁰.

Un suivi plus systématique et mieux organisé des élèves en difficulté ne doit-il pas inclure enfin la dimension «évaluation» des actions initiées par l'établissement ? La réponse à cette interrogation laisse peu de doute ; elle renvoie à ce que l'on indiquait précédemment s'agissant de la mise en œuvre des projets d'établissement élaborés par les EPLE dans le cadre de l'autonomie dont ils disposent, puisque les observations sur le terrain des inspecteurs indiquent que ce volet «évaluation» fait encore fréquemment défaut. Ainsi, dans l'académie de Caen, trois inspecteurs mentionnent dans leur rapport de visite d'un lycée la mise place d'un dispositif 1^{ère}-Terminale en trois ans *«au titre de la prévention du décrochage scolaire»* ; si ce dispositif répond sûrement à

²⁹ à noter également que les parents représentants aux conseils de classe bénéficient dans ce collège d'une formation assurée par le principal-adjoint, formation dont ils se font l'écho auprès des autres parents ; plus largement, les parents *«sentent que leur participation est sollicitée et prise en compte».*

³⁰ L'utilisation *«très active»*, selon l'expression des inspecteurs, des évaluations de 6^{ème} se concrétise de la façon suivante : chaque élève reçoit une fiche-bilan et les cahiers d'évaluation de français-mathématiques ; les deux documents permettent aux élèves de reporter les résultats codés lors de la correction au moyen de couleurs sur une fiche-bilan afin qu'ils puissent se familiariser avec une vision globale de leurs résultats ; l'élève a ainsi quelques éléments de compréhension des évaluations pour en parler avec ses parents, lesquels ont par ailleurs reçu les résultats ; les rencontres des parents accompagnés de leurs enfants avec les professeurs de français, de mathématiques et le professeur principal, sont ainsi appréciées de part et d'autre. Cette fiche-bilan permet d'indiquer à l'élève que l'objectif, dans le cadre d'un « contrat de progrès », est de retravailler les notions qui n'ont pas été complètement maîtrisées de manière à progresser dans le courant de l'année, les travaux en « groupe de besoins », les études dirigées devant permettre d'atteindre ce but avec davantage de motivation³⁰. Par ailleurs, les résultats sont présentés de plusieurs façons : au niveau de l'établissement, de la classe concernée, mais aussi par scores nominatifs ; le principal-adjoint fournit à chaque enseignant concerné, et par classe, les résultats de l'évaluation qui peuvent ainsi être utilisés à toutes fins pédagogiques, pour les dispositifs d'aide qui seront mis en place, les relations avec les élèves et leurs parents, ainsi que les rencontres avec les professeurs des écoles.

des intentions louables, les inspecteurs insistent toutefois sur le fait que *«le bilan devra en être établi dès que possible»*. Ailleurs, dans une cité scolaire de l'académie de Limoges, les élèves en difficulté *«repérés par la cellule de veille des enseignants»* sont encadrés dans cet établissement dès les premiers mois de leur arrivée en 2^{nde} ; ils bénéficient d'un *«dispositif original d'accompagnement»* qui vise à l'apprentissage de l'autonomie : tutorat, remédiation, aide individuelle, évaluation selon une grille souple différente de la notation traditionnelle et fondée sur l'appréciation des capacités de l'élève, discussion, rencontre avec les parents, orientation ou réorientation ; *«l'équipe se réunit très régulièrement»*, notent les inspecteurs, *«partage ses expériences, assure la veille et le suivi, définit de nouvelles étapes de développement du projet»* ; si *«les objectifs et les moyens mis en œuvre ne peuvent être qu'approuvés et le développement du dispositif encouragé»*, ajoutent-ils, *«toutefois, compte tenu de l'ancienneté de la mise en place de celui-ci (7 ans aujourd'hui) et de l'ampleur de l'investissement qu'il requiert des enseignants, il paraîtrait utile de faire un bilan précis de son fonctionnement et de ses résultats, de manière à en rendre l'usage, s'il se peut, plus général ou plus pertinent»*.

+ mais un suivi qui soit aussi *«plus pédagogique»*, ainsi que le précisent deux inspecteurs à propos d'un collège de l'académie de Rennes parce que l'approche retenue jusqu'à présent par cet établissement avait privilégié les aspects relationnels et sociaux de la difficulté scolaire, certes importants, en impliquant notamment l'assistante sociale, mais sans impliquer en revanche suffisamment les professeurs principaux concernés. Remarque analogue formulée par d'autres inspecteurs à propos d'un lycée de l'académie de Corse parce que les pratiques pédagogiques y apparaissent *«traditionnelles»* et *«peu adaptées aux élèves les plus en difficulté»* : *«en dehors de l'action personnelle de certains professeurs»*, exposent-ils, *«une démarche coordonnée et d'équipe en direction des élèves les plus en difficulté n'a pas vu le jour, laissant ainsi classiquement la place aux redoublements et à la réorientation»*.

Ce suivi à la fois plus systématique et plus pédagogique peut sans doute s'exercer selon plusieurs directions suggérées par les inspecteurs, *«sans prétendre, bien entendu, se substituer à la réflexion pédagogique de la direction et des enseignants»* du collège de l'académie de Rennes qui vient d'être mentionné :

- il serait sans doute opportun que les élèves en difficulté ne retrouvent pas leurs propres enseignants pour l'aide individuelle en français et en mathématiques ;
- il semble également important, pour l'aide aux devoirs, de resserrer les liens avec les familles et les intervenants extérieurs ;

- l'autonomie pédagogique des EPLE peut encore s'exprimer à travers des initiatives telles que celle consistant à développer des devoirs communs à plusieurs divisions ;
- la question est aussi abordée, dans ce rapport comme dans d'autres, de l'«optimisation» de la ressource humaine que représente la présence d'aides éducateurs – ou, désormais d'assistants d'éducation -, en considérant que le soutien scolaire peut vraiment constituer un champ prioritaire pour l'action de ces personnels au sein des établissements ³¹.

Sur ce même thème de l'aide aux élèves en difficulté, on ajoutera également que, dans plusieurs collèges comprenant une SEGPA, notamment dans des établissements de l'académie de la Martinique, de Poitiers, de Rennes, les inspecteurs ont noté une coupure trop nette entre la SEGPA et le collège. Dans le collège de l'académie de Rennes mentionné ci-dessus, ils ont même relevé que certains enseignants d'EPS avaient refusé que des élèves de 5^{ème} de la SEGPA partent en classe de neige avec les autres élèves du collège... Pourtant, observent généralement les rapports de visite de collèges, on pourrait sans doute opportunément tirer parti, au profit des élèves en difficulté, du savoir-faire pédagogique des instituteurs spécialisés, notamment pour combler des lacunes en français en 6^{ème} et en 5^{ème}, et ce d'autant plus que cette coupure collège-SEGPA n'a rien d'une fatalité. A propos en effet de deux collèges de l'académie de Poitiers, les inspecteurs soulignent, dans le premier cas, *«l'excellente intégration de la SEGPA, élèves et enseignants, au sein du collège»*; situation analogue dans le second, où l'inspecteur a relevé notamment *«l'association systématique du directeur de la SEGPA à la réunion hebdomadaire de l'équipe de direction»* ; elle lui paraît en effet témoigner clairement de la volonté affichée par le principal de considérer ce collège comme une entité globale, *«ce qui, à terme»*, ajoute-t-il, *«pourrait encourager les enseignants des deux structures à se rapprocher davantage qu'ils ne le font à l'heure actuelle»*. Autre exemple d'une SEGPA bien intégrée, celui d'un collège particulièrement difficile de l'académie de Toulouse mentionné précédemment dont les élèves dépendent directement des CPE, surveillants et aides éducateurs de l'établissement au même titre que les autres collégiens ; des enseignements d'anglais, de technologie ou d'EPS y sont assurés par des professeurs du collège et le projet de la SEGPA relève bien du projet d'ensemble de l'établissement.

³¹ cette question va donc désormais se poser dans des termes identiques pour les assistants d'éducation.

- un suivi attentif des phénomènes d'absentéisme

Autre volet à prendre attentivement en compte par les EPLE, un suivi attentif des phénomènes d'absentéisme, puisque les élèves en difficulté sont bien souvent également ceux et celles qui sont le plus souvent absents, et réciproquement. Si «l'autonomie» a un sens, n'est-ce pas d'abord dans des domaines aussi élémentaires ? Ce suivi, de façon générale, est effectivement bien assuré³² ; mais le rappeler n'est pas forcément inutile. Prenons plusieurs exemples qui illustrent ce qui précède.

Dans l'académie de Nancy-Metz, les correspondants académiques de l'IGAENR ont constaté à propos du suivi des absences d'élèves de moins de 16 ans par les établissements du second degré que, en règle générale, le système des «avertissements» fonctionne bien puisque les familles se montrent, semble-t-il, plus vigilantes dès le premier avertissement. Dans un petit département de cette académie, on dénombrait 208 «premières lettres» à la date de début juin 2003, dont une trentaine de cas qualifiés par les inspecteurs de «*récurrents*» ; dans le département chef-lieu, 226 enquêtes sociales ont été demandées durant l'année scolaire, et 546 familles ont reçu un premier courrier d'avertissement, 63 récidives ayant été constatées.

Autre illustration, le cas d'un lycée professionnel de l'académie de Nantes mentionné précédemment pour lequel la lutte contre l'absentéisme représente l'une des priorités de son action : toujours supérieur à 4 %, le taux d'absentéisme dépasse ici 13 % dans certaines classes de 1^{ère} année de baccalauréat professionnel ; les CPE utilisent tous les moyens pour lutter contre cet absentéisme qui est surveillé de très près ; «*une cellule de veille*», ajoutent les inspecteurs, «*a été mise en place pour déceler les absences répétées, alerter l'assistante sociale, au besoin réorienter vers l'apprentissage ou le CIPPA les élèves incapables de supporter le rythme scolaire*». Même approche dans une cité scolaire (LEGT et LP) où, indiquent les inspecteurs, «*le problème majeur est celui de l'absentéisme*» ; les deux établissements composant cette cité scolaire ont pris pour cette raison «*une initiative intéressante*», l'instauration de «*commissions de décrochage*» dénommées désormais «*commissions de suivi*» et qui réunissent le proviseur, la proviseure adjointe, les CPE, le professeur principal, l'assistante sociale et le conseiller d'orientation-psychologue ; ces commissions essaient de prévenir, au vu de symptômes tels que l'absentéisme, justement, la baisse de résultats scolaires ou une dégradation dans le comportement des élèves, ou encore les abandons, la famille

³² certains lycées désormais s'appuient techniquement pour cela sur un dispositif informatisé, le logiciel GEDEP (*Gestion des Défauts de Présence*), permettant, en «temps réel» et de façon automatique, que la direction de l'établissement soit rapidement avisée des absences éventuelles des élèves à partir des relevés de présence effectués par les enseignants sur des feuilles d'appel à code barres par division ; les parents (ou représentants légaux) sont alors contactés sans délai par l'établissement au sujet de l'absence de l'élève. Il en est ainsi, notamment, dans un lycée professionnel des Ardennes, dans l'académie de Reims, depuis la rentrée scolaire de septembre 2003.

et l'élève étant convoqués et prenant des engagements ; *«les abandons en cours d'études»*, notent les inspecteurs, *«ont effectivement diminué en LP mais augmenté en LEGT»*. Autre exemple intéressant, celui d'un collège de l'Essonne, dans l'académie de Versailles, où les absences des élèves sont certes très limitées, mais rigoureusement suivies : les familles sont immédiatement prévenues et priées de donner les explications nécessaires ; si les absences sont très faibles en 6^{ème} et 5^{ème}, on note cependant un léger accroissement en 4^{ème} et 3^{ème}, l'établissement n'étant confronté qu'à quelques cas chroniques, mais qui sont examinés régulièrement et collectivement lors des réunions de l'équipe de direction ; de ce fait, conclut l'inspecteur, *«la situation est maîtrisée et satisfaisante»*.

A propos, en revanche, d'un collège de l'académie de Nice, les inspecteurs ont fait état de leur difficulté à qualifier les phénomènes d'absentéisme dans cet établissement, *«faute de suivi ces dernières années»* ; si l'absentéisme des élèves commence à être connu et suivi en termes statistiques, on ne disposait pas cependant d'*«une série permettant de porter une appréciation objective sur une certaine durée»* ; l'équipe de direction précédente utilisait pourtant l'outil informatique (module *absences* de GEP), mais l'exploitation des données ainsi recueillies n'était pas faite efficacement. Désormais, depuis la rentrée de septembre 2001, ce collège dispose de tableaux de synthèse de la situation et des dispositions ont été prises pour lutter contre cet absentéisme, fort différent en fait selon les classes et qui atteint son paroxysme en 3^{ème} d'insertion. Constat analogue dans un lycée professionnel de l'académie d'Aix-Marseille où l'absentéisme est *«encore trop important»* ; pourtant, les inspectrices *«n'ont pu obtenir de statistiques sur l'absentéisme des élèves. Celui-ci est peut-être connu individuellement, mais il ne fait pas l'objet d'un suivi. Hormis le travail du groupe de suivi des élèves en difficulté, là encore fait pour un élève à titre individuel, les inspectrices n'ont eu connaissance d'aucune disposition prise pour lutter contre cet absentéisme (rien de voté par le conseil d'administration et rien de porté à la connaissance de la communauté éducative par voie de circulaire)»*.

Pour conclure sur ce thème de l'aide aux élèves en difficulté, on retire de la lecture des rapports de visite d'établissements une double impression :

- le niveau de l'EPL est, à l'évidence, le niveau le plus approprié pour la mise en œuvre de modalités d'aide pédagogique au profit des élèves les plus en difficulté ;
- cette question de l'aide à apporter aux élèves en grande difficulté scolaire pourrait, sinon devrait, constituer un champ prioritaire et privilégié pour une concertation entre les enseignants, que cette concertation intervienne dans le

cadre de chaque classe sous l'égide du professeur principal, ou à tel ou tel niveau (6^{ème}, 5^{ème}, etc), ou encore dans le cadre d'une structure instituée de concertation entre les enseignants du type «conseil pédagogique» de l'établissement.

3) L'AUTONOMIE EN TANT QUE RECONNAISSANCE PAR L'INSTITUTION DE L'EXISTENCE D'UNE COLLECTIVITÉ D'HOMMES ET DE FEMMES APPELÉS À TRAVAILLER ENSEMBLE

Il est une troisième façon d'aborder la question de l'autonomie des EPLE, en prenant pour entrée l'idée selon laquelle donner davantage d'autonomie à un établissement, c'est, pour l'institution, reconnaître effectivement l'existence d'une collectivité d'hommes et de femmes, jeunes et adultes, exerçant des fonctions diverses, mais appelés à travailler et à vivre ensemble. Une telle «reconnaissance» se traduit alors, logiquement, à travers une «certaine» latitude que l'institution concède à l'établissement du point de vue de ses modes d'organisation et de fonctionnement internes. Simplement, pour pertinente que puisse être cette approche, elle n'en conduit pas moins à poser une question, d'une part, et à réaffirmer un principe essentiel d'organisation, d'autre part :

- la question est celle du «jusqu'où», pourrait-on dire : en d'autres termes, quelles sont les limites à fixer à cette latitude consentie aux établissements ? à partir de quel point une telle latitude poserait, en fin de compte, plus de problèmes à l'institution qu'elle ne présenterait d'avantages pour les établissements ?
- il est dans la logique, en second lieu, de cette question de réaffirmer l'importance d'un principe essentiel de fonctionnement des organisations : l'autonomie ainsi consentie par «l'organisation» à ses «unités» n'a pas vocation pour autant à se traduire, dans les faits, par un repli de celles-ci sur elles-mêmes, et donc de l'EPLÉ sur lui-même.

Ce sont là les deux points abordés dans le cadre de cette troisième partie.

3.1. Certains modes d'organisation et de fonctionnement qui doivent être l'affaire des membres de cette «communauté éducative»

a) autonomie et organisation et fonctionnement internes

Dans cette approche, ainsi que le souligne l'inspecteur cité en introduction en parlant des membres de la «communauté éducative», *«l'organisation et le fonctionnement internes de cette collectivité doivent être leur affaire : règlement intérieur, gestion des locaux, horaires de travail, vie scolaire et péri-scolaire, service intérieur, demi-pension, etc...»*. On reconnaît donc à cette collectivité la personnalité morale et une certaine autonomie budgétaire et de gestion des moyens, et on la dote d'organes propres, exécutif et délibérant, en partie élus.

Dans ce domaine, cependant, qui est - a priori - le plus simple, une des questions à poser consiste à se demander si l'autonomie affichée de l'établissement *«n'est pas, dans les faits, largement contredite à la fois par le nombre et par le luxe de détails des diverses réglementations nationales et les pouvoirs des collectivités territoriales»*.

L'effet «taille» de l'établissement, par ailleurs, n'est certainement pas neutre sur cette question : *«Gouvernés par les mêmes règles, le collège de 200 élèves et le lycée de 2500 élèves, dont la moitié en CPGE et/ou en BTS peuvent-ils avoir la même organisation et les mêmes effets ?»*, s'interroge un proviseur de l'académie de Versailles³³ ; *«Certes non»*, répond-t-il, en soulignant le manque de marge de manœuvre du premier alors que le second, au contraire, *«voudrait prendre en charge des missions supplémentaire, non nécessairement prévues dans le principe de spécialité de l'établissement, pour mieux assurer sa mission. Je pense ici aux problèmes cruciaux que déterminent :*

- *la gestion du remplacement des personnels d'enseignement et ATOSS ;*
- *la formation continue des personnels ;*
- *le recrutement et la gestion des personnels sous contrat à durée déterminée»*.

Voilà trois *«problèmes cruciaux»*, selon l'opinion de ce chef d'établissement, qui font justement la liaison avec le point suivant, *«autonomie des EPLE»* et *«gestion des personnels»*.

³³ Michel Bouchaud, *«L'organisation de l'établissement secondaire, une réponse aux défis lancés à l'Ecole»*, contribution au XIVème colloque de l'ACIDE sur le thème *«Administration et politiques éducatives»*, La Rochelle, 17-18 octobre 2003.

b) autonomie des EPLE et gestion des personnels

La «collectivité d'hommes et de femmes appelés à travailler ensemble» évoquée par l'inspecteur cité précédemment est souvent désignée, on vient de le rappeler, à travers l'expression de «communauté éducative» ; si l'institution «reconnaît» cette collectivité, n'est-il pas alors logique que cette reconnaissance ait notamment une traduction pour ce qui concerne les questions touchant à la gestion des personnels ? «Autonomie» et «gestion des personnels» ? «Vaste sujet», *pourrait-on dire...*», observe le même inspecteur ; pourtant, *«la question de l'autonomie des établissements pour ce qui touche aux différentes catégories de personnels ne peut pas être taboue»*, ne serait-ce qu'en raison des problèmes de recrutement de personnels dans les prochaines années.

- le rôle joué actuellement par les EPLE en matière de gestion des personnels

Que peut-on dire actuellement du rôle joué par les EPLE en matière de gestion des personnels ? Notons d'abord que des inspecteurs mettent en valeur dans certains de leurs rapports des initiatives intéressantes prises en ce domaine par tel ou tel établissement : trois inspecteurs mentionnent ainsi à propos d'un collège de l'académie de Rennes que *«le remarquable livret d'accueil des personnels, et pas seulement des personnels enseignants, est un outil de gestion des ressources humaines de qualité. Il comprend, entre autres»*, précisent-ils, *«le rappel de la mission des professeurs contenu dans la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, des conseils sur l'accueil des jeunes atteints de troubles de la santé, des fiches de suivi des élèves ainsi que des informations précises sur la vie scolaire»*.

Pour ce qui concerne plus spécialement les enseignants, on rappellera, comme le note un proviseur de lycée de l'académie de Dijon, que *«la composition des équipes pédagogiques, comme la confection des emplois du temps, sont aussi des moments où s'exerce l'autonomie de l'établissement»*. S'agissant des enseignants titulaires, notons que certains postes restent à pourvoir à l'issue du mouvement, la phase intra-académique intervenant à l'issue de la phase inter-académique ; la question à considérer est celle des développements éventuels, ultérieurement, du mouvement déconcentré, plus spécialement pour cette phase intra-académique, et celle du devenir des - ou de - *postes à profil*. Mentionnons d'autre part que les conditions effectives de remplacement des enseignants absents jouent sans aucun doute sur l'image des établissements³⁴ : à propos, par exemple, d'un lycée professionnel implanté en Corrèze, dans l'académie de Limoges, les inspecteurs relèvent dans leur rapport qu'*«il existe un vrai problème pour assurer les remplacements des enseignants absents»* ; au

³⁴ cf. sur ce point : première partie, 1.2.) b, *«la communication interne et la «gestion de l'image» de l'établissement par rapport à l'extérieur»*.

cours du premier trimestre 2001, 451 heures de cours n'ont pas été assurées et seulement 98 heures ont fait l'objet d'un remplacement ; «*cette carence*», soulignent-ils, «*n'est pas sans conséquence sur l'image de l'établissement*».

Sur ce même sujet de la gestion des personnels enseignants, on notera que les chefs d'établissement recrutent directement des personnels vacataires ; en outre, à partir d'un «vivier» de proximité, ils sont assez souvent en relation avec les services académiques (DPE) pour le recrutement d'enseignants contractuels. Par ailleurs, les principaux et les proviseurs avaient le pouvoir antérieurement de recruter leurs maîtres de demi-pension et des emplois-jeunes exerçant des fonctions d'aide-éducateur ; dans le cadre du nouveau dispositif, ils ont à présent le pouvoir de recruter les assistants d'éducation.

Pour ce qui concerne les personnels non-enseignants, on ne saurait méconnaître qu'exercent au sein des EPLE plusieurs milliers de personnes engagées de façon temporaire sur la base d'un *contrat emploi-solidarité* (CES) ou d'un *contrat emploi-consolidé* (CEC)³⁵. Sans doute ces personnels sont-ils relativement «ignorés» et ils ne font certes pas partie, statutairement parlant, des personnels ATOS ; mais quelque précaire et provisoire que soit la place qu'ils et qu'elles occupent au sein du système éducatif, il n'en demeure pas moins qu'ils apportent effectivement au fonctionnement quotidien des établissements, dans des tâches variées selon les cas (administratives, documentation, restauration, entretien des établissements), un concours non seulement utile mais également très appréciable et apprécié ; sans leur activité, beaucoup de collèges et de lycées se trouveraient confrontés, en fait, à de très réelles difficultés pratiques de fonctionnement.

- les opinions exprimées par des chefs d'établissement telles qu'elles ressortent des rapports de visites d'EPL

A écouter le point de vue des chefs d'établissement sur ce sujet tel qu'il a été exprimé auprès des inspecteurs lors des visites d'EPL, on réalise que leur position est généralement assez réaliste : «*Il ne lui semble pas souhaitable*», indique un inspecteur en rapportant le point de vue d'un proviseur de l'académie de Dijon, «*de confier aux établissements le recrutement de leurs enseignants. En revanche, le recrutement des assistants d'éducation pourrait constituer une avancée intéressante*». «*A quelles conditions peut se jouer une autonomie accrue des EPLE ? Il faudrait instaurer une vraie politique de DRH*», répond pour sa part une proviseure du Val d'Oise à la correspondante de l'IGAENR pour l'académie de Versailles, ajoutant notamment pour illustrer son point de vue : «*Quand, comme chef d'établissement, je souhaite le*

³⁵ voire parfois d'une autre formule, le *contrat insertion-activité* (CIA).

maintien sur poste d'un professeur ou d'un ATOS, je n'ai que ma force de conviction à opposer aux barèmes». Lui fait écho l'opinion exprimée par un de ses collègues, proviseur d'un lycée de l'académie de Toulouse : *«Comme ailleurs*», relate l'inspecteur, *«l'équipe de direction (...) regrette une organisation très centralisée notamment en ce qui concerne la gestion des ressources humaines. L'exemple du poste de chef de travaux*», dans le contexte de ce lycée, *«montre qu'un chef d'établissement n'intervient pas dans la nomination d'un de ses principaux collaborateurs et qu'une situation instable peut perdurer des années sans qu'une quelconque explication soit donnée. A contrario*», ajoute l'inspecteur, *«on voit que, au prix d'une gestion intelligente de la DHG, le lycée arrive à mettre en place des pratiques pédagogiques positives*».

D'après les rapports de visite d'établissements, beaucoup de proviseurs et principaux exerçant dans diverses académies souhaiteraient pouvoir disposer :

- d'une plus grande marge de manœuvre dans la gestion des remplacements tant des personnels enseignants que des ATOS, certains chefs d'établissement (principaux de collège) exprimant aussi le souhait de voir leur établissement prendre en charge la gestion des personnels ATOS et des surveillants ;
- d'une véritable influence sur la carrière des enseignants, voire, plus largement, des différentes catégories de personnels ; à lire les rapports de visites d'EPLE, s'il est en effet un point plus généralement sur lequel paraissent s'accorder une majorité de chefs d'établissement, c'est sur le souhait de pouvoir disposer, par rapport au *«système actuel (...) s'agissant des enseignants*», d'une plus grande marge de manœuvre pour *«reconnaître l'investissement et les mérites personnels*», selon l'expression du proviseur d'un lycée de l'académie de Dijon cité plus haut.

3.2. Mais l'autonomie ne peut équivoir pour autant à un repli de l'établissement sur lui-même

Une troisième condition telle qu'on peut la dégager, semble-t-il, des observations sur le terrain des membres de l'IGAENR, pour l'exercice d'une autonomie accrue d'une collectivité - l'EPLE - à laquelle on reconnaît une certaine latitude dans ses modes d'organisation et de fonctionnement, c'est que l'autonomie ne corresponde pas à un repli de l'établissement sur lui-même, et ce à un double titre :

- l'autonomie n'a pas vocation à être perçue comme autorisant les EPLE à s'affranchir sans détour du cadre pédagogique défini par les orientations de la politique nationale, complétées éventuellement par des orientations académiques ;
- elle n'a pas davantage vocation à couper l'établissement des liens qu'il peut ou qu'il est amené à développer avec d'autres EPLE dans un cadre géographique de proximité, particulièrement au sein de «bassins» d'éducation et de formation.

a) l'autonomie ne peut être envisagée comme un «feu vert» permettant aux EPLE de s'affranchir du cadre pédagogique défini au niveau national

- «autonomie» ne peut signifier «antinomie» par rapport aux objectifs essentiels de l'institution

Quand on évoque l'idée même d'«autonomie», il semble important d'être suffisamment précis pour ne pas confondre une telle orientation avec des dérives éventuelles nées de résistances ou réticences au changement qu'ont pu provoquer les aménagements successifs des programmes, des «modalités d'enseignement» comme les modules, les TPE, les PPCP et, plus récemment, les IDD.

Quelles observations à cet égard émanent des rapports de visite d'établissement des inspecteurs ? Dans les académies de Besançon et de Nancy-Metz, le constat des deux inspecteurs cités précédemment est que, globalement, les dispositifs récents (TPE, PPCP, IDD) se sont mis en place et que, même là où la résistance a été forte, ils fonctionnent en règle générale. Cette situation est *«la conséquence d'un engagement fort des équipes académiques (IA-IPR, DSDEN, formateurs...)»* concernées ; néanmoins, *«des résistances demeurent»*, qui sont *«de deux ordres»* :

- une certaine *«amertume»* d'abord, notent ces inspecteurs, *«au regard des «horaires planchers»* : on retrouve là toute l'ambiguïté des marges d'autonomie en sachant bien que les fameuses «fourchettes» se sont traduites soit par un horaire accru dans les disciplines dites fondamentales, soit au contraire - en fonction de pressions locales - par un dédoublement systématique des groupes en SVT ou en technologie et en physique, sans que l'on se préoccupe forcément de la meilleure adaptation des enseignements aux publics concernés. On peut certes dire que ces réformes étaient *«imposées»* par le niveau national, qu'elles étaient *«dirigistes»* et non pas des initiatives émanant du terrain. Mais ces mesures n'ont-elles pas justement le mérite d'avoir eu clairement pour cible les horaires d'enseignement ? Ne permettent-elles pas, de ce point de vue, *«d'éviter les dérives indiquées supra dès lors que des moyens supplémentaires mis à disposition des établissements ne vont pas se perdre dans des activités périphériques»* ? Dans le même registre, on rappellera que les dispositifs

d'adaptation pédagogique qu'étaient les modules en classe de seconde sont, au fil du temps, devenus seulement des moyens de dédoublement ;

- *«il faut être très attentif», ensuite, «au fait que le «quantitatif» - moins d'élèves par division, davantage d'heures d'enseignement, moins d'hétérogénéité, plus de dispositifs dérogatoires, etc - est sans doute profondément inscrit dans la culture enseignante» ; cette entrée quantitative l'emporte très fréquemment sur la recherche, au sein des établissements, de pratiques pédagogiques ou d'innovations qui soient de nature à mieux répondre aux besoins des élèves, particulièrement de ceux qui sont en difficulté.*

Si, par ailleurs, d'autres inspecteurs indiquent à propos d'un lycée technique de l'académie de Grenoble que *«la réforme des lycées est appliquée»* et que, à la date de leur visite, octobre 2002, sa mise en place *«se poursuit en classe de seconde et de première, un bilan (étant) présenté annuellement au conseil d'administration»* et que *«les perspectives pour la présente année scolaire³⁶ ont aussi été présentées au conseil d'administration et s'inscrivent dans le cadre des dispositions publiées au Bulletin officiel du 11 avril 2002»*, deux inspectrices relèvent en revanche à propos des IDD dans leur rapport de visite d'un collège de la même académie, Grenoble, que les professeurs de cet établissement, *«dans leur majorité, n'adhèrent pas à cette évolution de leur manière d'enseigner, pour ne pas dire qu'ils y opposent un refus catégorique. Il est indispensable»*, insistent-elles en conséquence, *«que le chef d'établissement s'entoure des relais nécessaires pour faire en sorte que les dispositions prévues par les textes réglementaires concernent aussi les élèves»* de ce collège, ces textes étant *«d'application obligatoire et non laissés à la libre appréciation des enseignants»*. Sur le même sujet, on note des observations analogues dans un collège de l'académie de Nancy-Metz où *«l'équipe»*, notent les inspecteurs, *«est semble-t-il assez réticente quand il s'agit d'évoquer les dernières nouveautés du collège et notamment les IDD» ; «il ne suffit pas»*, ont-ils répondu aux enseignants, *«de déclarer que les IDD ne servent à rien, qu'on n'en comprend pas la finalité. Il existe là des heures financées, organisées pour «concevoir de manière différente les enseignements», ce sont des moyens horaires inscrits, comme l'ont souhaité les enseignants, dans le service, intégrant la concertation ; une saine gestion des deniers publics suppose qu'un véritable contrôle de gestion de l'utilisation de ces moyens ait lieu et que l'on apprenne à en rendre compte»*.

On pourrait faire le même type d'observations à propos de l'aide aux élèves en difficulté : dans un collège de l'académie de Nice par exemple, deux inspectrices ont été amenées à constater que les dispositifs de consolidation existaient encore au sein

³⁶ 2002-2003.

de cet établissement sous forme de divisions sur les différents niveaux, *«malgré les invitations ministérielles à les remplacer par les dispositifs prévus, aide et soutien, études dirigées, etc. (...) Il faudra absolument supprimer ces divisions à la rentrée 2003»*, exposent-elles avec vigueur dans leur rapport, *«et organiser, comme le prévoient les textes, l'aide aux élèves en difficulté»*.

D'autres rapports de visite d'établissement appellent l'attention sur le même type d'enjeux : soit des enseignements non assurés, soit une organisation des enseignements qui pose problème, soit encore des points relevés quant au contenu des enseignements :

- à titre d'illustration sur le premier point, des enseignements non assurés, on retiendra, entre autres, le cas d'un collège de l'académie de Besançon visité conjointement par l'IGAENR et l'IGEN et où les inspecteurs ont été amenés à constater que certains enseignements de lettres n'avaient pas été assurés durablement par suite de l'absence d'un enseignant alors pourtant que, *«quand un enseignant est absent, (...) il convient d'examiner toutes les ressources ou solutions possibles»* ; *«les parents nous ont interrogés»* à ce sujet, ajoutent les inspecteurs, avec le commentaire suivant : *«on comprend qu'ils se soient posé des questions puisque le professeur absent était un enseignant de lettres et qu'il y a dans l'établissement un autre enseignant de lettres qui assure des cours non obligatoires (théâtre, vidéo). Il est évident»,* rappellent-ils, *«que, dans la réflexion sur la prise en charge des élèves, la question du remplacement d'un professeur absent quand un collègue de la même discipline peut prendre en charge ce remplacement trouve une réponse immédiate. (...) Quand la nécessité impose réellement qu'un enseignement soit assuré, il reste toujours la possibilité de redéployer les personnels éventuellement engagés sur certaines activités «périphériques»* ;
- dans quelques cas, il peut arriver que ce soit l'organisation temporelle des enseignements qui pose problème par rapport à la réglementation en vigueur : à propos d'un collège de l'académie de Toulouse, les inspecteurs relèvent ainsi que cet établissement *«n'applique pas les horaires d'enseignement de manière conforme à l'esprit et à la lettre de la réglementation. En effet, les séquences de cours pratiquées sont de 55 minutes, y compris les 5 minutes nécessaires pour les changements de classe entre deux cours. Cela a pour effet de pratiquer des séquences de 50 minutes dans la plupart des cours»* ; il convient de rétablir les heures de cours sur la base de 60 minutes», concluent-ils, parce que, avec cette organisation à l'initiative de l'établissement, *«l'obligation de service des*

enseignants n'est pas respectée³⁷» et que «l'horaire dû aux élèves est de ce fait réduit parallèlement³⁸» ;

- dans d'autres cas, d'après les observations sur le terrain, ce sont les contenus qui sont parfois partiellement, voire sérieusement, amputés lorsque la montée des problèmes de vie scolaire conduit des enseignants à abaisser le niveau des exigences en «adaptant» - à la baisse - les contenus afin de gagner de la sorte auprès des élèves une certaine «paix sociale» ; l'accent mis sur les savoir-être prend alors le pas sur l'enseignement des savoirs.

L'idée même «d'autonomie» ne renvoie-t-elle pas également assez naturellement à la notion de «programmes scolaires» ? Il convient de ce point de vue de prévenir tout malentendu et de s'assurer notamment que les rénovations des programmes sont bien mises en œuvre, que les horaires réglementaires prévus dans les différents champs disciplinaires sont respectés effectivement, et, plus largement, de garantir l'institution contre de possibles dérives. Il est clair qu'une approche des normes pédagogiques du type «à la carte» ne saurait être envisagée ; si, assurément, l'autonomie invite les EPLE et leurs enseignants à l'initiative, à la créativité, elle ne saurait raisonnablement être assimilée à l'antinomie, au sens originel de ce terme, comme si l'autonomie était assimilée à un quelconque «feu vert» leur octroyant toute latitude de s'affranchir du cadre pédagogique défini au niveau national.

Accroître les marges d'autonomie des EPLE est sans doute souhaitable ; mais ces constatations invitent à bien clarifier *«ce que l'institution attend»*, ainsi que le soulignent les deux inspecteurs cités précédemment dans leur contribution relative aux académies de Besançon et Nancy-Metz, d'un élargissement de ces marges et, notamment, de la souplesse dans l'utilisation des ressources disponibles, en posant quelques préalables essentiels :

- les adaptations éventuelles, en premier lieu, doivent concerner en priorité les enseignements obligatoires et non pas les options ; ces adaptations ne doivent pas non plus dénaturer la conception pédagogique de telle ou telle structure : dans un collège de l'académie de Poitiers mentionné précédemment, entre autres exemples, l'inspecteur a constaté qu'existait une 4^{ème} AS qui fonctionnait, jusqu'à l'année scolaire 2002-2003, comme une sorte d'alternative au redoublement des élèves en fin de 5^{ème}, ce qui ne correspondait certes pas aux objectifs d'une classe de cette nature ; depuis la rentrée 2002 cependant, indique l'inspecteur, *«un retour à la normale a été effectué à l'initiative de la direction de l'établissement et cette*

³⁷ un enseignant ayant un service hebdomadaire de 18 heures n'assure ainsi qu'un horaire réel de 16 heures 30 minutes.

³⁸ une division qui aurait 24 heures d'enseignement par semaine n'en a en réalité, dans ce schéma, que 22.

classe a été dotée d'une commission d'affectation spécifique avec un recrutement ouvert» ;

- ces adaptations, en second lieu, quand elles portent sur l'organisation des groupes, devraient faire l'objet d'une analyse systématique et argumentée des besoins par *champ disciplinaire* et ne pas être établies en fonction des seules disciplines ; autrement formulée, cette orientation revient à dire que si la difficulté porte sur la formation à la démarche scientifique, par exemple, il n'est peut être pas indispensable de procéder à des dédoublements de manière systématique dans *chacune* des différentes disciplines concernées ;
- dans un contexte d'accroissement d'autonomie des EPLE, il conviendrait d'articuler les modalités de prise en charge des élèves en fonction des analyses des évaluations, d'une part, et de clarifier et distinguer, d'autre part, ce qui relève des enseignements, d'un côté, et ce qui relève de l'éducatif, de l'autre.

- l'autonomie entendue au contraire comme un niveau d'exigence supérieur que se donne à lui-même l'EPLE

Loin d'être envisagée comme une voie d'affranchissement par rapport aux normes et attentes du cadre national, l'autonomie pourrait sans doute, à l'inverse, être opportunément perçue comme une possibilité, pour les établissements, de se fixer un niveau d'exigence aussi élevé que possible eu égard aux attentes de l'institution et aux moyens dont ils disposent. *«Il faut réaffirmer nos exigences»*, telle est la formule mobilisatrice énoncée par le principal d'un collège de l'académie de Toulouse, formule reproduite dans son rapport par l'inspecteur, lequel ajoute qu'il convient effectivement, *«aujourd'hui»*, que cet établissement *«se réinterroge sur les voies et moyens permettant de progresser scolairement»*.

Il paraît intéressant, avec cette approche positive, d'indiquer que quelques établissements, certes encore peu nombreux, s'interrogent désormais quant à l'éventualité de s'engager, pour leur fonctionnement pédagogique ou pour telle ou telle formation assurée en leur sein, dans le sens d'une démarche «qualité», avec toutes les exigences induites par les procédures rigoureuses de certification. C'est ainsi le cas d'une cité scolaire (LEGT et lycée professionnel) de l'académie de Grenoble où cette démarche a été initiée par les enseignants de mécanique en partenariat avec des industriels locaux ; elle a débouché sur une certification *ISO 9002* de son atelier de productique dont les enseignants, soulignent les inspecteurs, *«peuvent être légitimement fiers ; (...) elle n'a pas été imposée mais voulue par le corps professoral»*, et cette démarche «qualité» s'est étendue à l'activité administrative, permettant ainsi la rédaction de quatre procédures originales ; les démarches engagées

dans cet établissement, à la fois pédagogiques, techniques et administratives *«restent originales»*, ajoutent les inspecteurs, *«et même uniques à notre connaissance dans un EPLE. Elles méritent d'être poursuivies pour obtenir une certification d'Assurance Qualité (ISO 9001) au niveau de l'établissement»* qui ferait de ce lycée professionnel *«le premier EPLE de France certifié ISO 9001»*. Dans l'académie de Nantes, on a également relevé qu'un lycée avait engagé une démarche de certification *ISO 2000* pour une formation de techniciens supérieurs ; cette opération a été initiée par un proviseur et un chef de travaux dynamiques et convaincus de la nécessité du *«contrôle de gestion pédagogique»*. Actuellement en cours, cette opération se révèle extrêmement intéressante, les cahiers des charges des enseignants et des étudiants de la STS concernée ayant fait l'objet de discussions approfondies³⁹ ; l'objectif du proviseur, en promouvant ainsi cette certification *ISO*, est certes d'améliorer la productivité interne de la formation à travers un accroissement du nombre des titulaires du BTS, mais il est surtout de faciliter l'insertion professionnelle de *«ses»* diplômés ; ceux-ci pourront en effet se prévaloir de la sorte d'une certification *ISO*, certification très reconnue par les entreprises⁴⁰.

- les modes de régulation du système : au delà des seules procédures de gestion des moyens, la nécessité d'un «pilotage pédagogique» qui soit dûment organisé et pleinement assuré par l'institution

Les risques de dérive éventuelle de l'autonomie dans certains établissements appellent sans doute une nouvelle fois l'attention sur la nécessité, déjà évoquée dans de précédents rapports, des conditions d'organisation du *«pilotage pédagogique»* au sein des académies ; car la contrepartie logique d'un accroissement éventuel des marges d'autonomie des EPLE, c'est une amélioration significative du *«contrôle»* pédagogique, de sorte que l'institution puisse s'assurer que les initiatives développées par les établissements ne vont pas à l'encontre de ses attentes, de ses principes essentiels de fonctionnement et de ses instructions. Plus l'autonomie est affirmée, plus le *«regard»* et la régulation par l'institution apparaissent nécessaires ; car l'exercice par les EPLE de l'autonomie qui leur est consentie doit préserver pour autant le caractère national de l'éducation. L'institution doit donc s'assurer des conditions d'organisation de ce *«regard»* national, essentiellement dans le cadre académique, en ayant bien conscience qu'un certain nombre - voire un nombre *«certain»* - de chefs d'établissement se satisfont *«peut-être»* pleinement d'un relatif isolement par rapport à l'autorité académique...

³⁹ à noter qu'il ne s'agit pas de consignes générales, mais de consignes très détaillées sur les modalités d'enseignement et sur les produits intermédiaires à atteindre. Cela change la nature du dialogue entre étudiants et enseignants ; les premiers peuvent interroger leurs professeurs sur l'écart entre le programme affiché et sa réalisation concrète, et les enseignants peuvent interpellier les étudiants qui n'ont pas rempli leurs engagements de travail personnel ou qui n'ont pas acquis, à la période prévue, les capacités nécessaires pour suivre des cours d'un niveau supérieur.

De fait, si les procédures d'allocation et de gestion des moyens peuvent, à juste titre, être considérées comme manifestement performantes eu égard à l'importance considérable des effectifs d'élèves et de personnels, l'animation et le pilotage pédagogiques, en revanche, pourraient certainement gagner utilement en efficacité dans la plupart des académies. Le pilotage pédagogique requiert nécessairement une articulation aussi satisfaisante que possible entre les deux « chaînes », la « chaîne administrative », d'un côté, et la « chaîne pédagogique », de l'autre, même s'il faut convenir que cette distinction classique est bien schématique, pour ne pas dire trop, d'aucuns la regardant aujourd'hui comme une distinction qui est de moins en moins pertinente ; l'idée à retenir cependant est certainement celle d'une mobilisation des divers acteurs. De plus, ce « pilotage pédagogique » doit se donner pour objectif d'atteindre non seulement les personnels de direction mais aussi les enseignants, au cœur même de leur pratique professionnelle.

Par ailleurs, l'entrée en vigueur très prochainement des dispositions de la nouvelle loi organique relative aux lois de Finances (LOLF) plaide d'autant plus pour la mise en œuvre de modes nouveaux de régulation du fonctionnement des administrations et établissements publics. S'agissant plus particulièrement de l'Education nationale, cette approche différente va concerner, entre autres, les modes de pilotage des EPLE ; elle souligne également l'importance d'une nouvelle politique de gestion des personnels d'encadrement, et particulièrement des personnels de direction des établissements secondaires sous un double aspect : les conditions et modalités de recrutement, d'une part, la formation initiale et continue de ces personnels, d'autre part.

De ce point de vue, les constatations des inspecteurs sur le terrain tendent à montrer que la nouvelle procédure d'évaluation de ces personnels introduite relativement récemment présente sans doute, à l'usage, outre l'intérêt de rénover les procédures d'évaluation des chefs d'établissement selon son objectif initial, un avantage lié, semble-t-il, au fait que les chefs d'établissement sont invités à établir un « diagnostic » de la situation de leur établissement. Normalement en effet, ce diagnostic prend en compte l'ensemble des caractéristiques et données de l'établissement, et sa formalisation constitue en principe un véritable exercice de réflexion distanciée sur le fonctionnement de l'établissement, tout spécialement pour ce qui concerne les aspects pédagogiques et les résultats et les difficultés éventuelles des élèves. Dans leur rapport de visite d'un lycée professionnel de l'académie de Grenoble, par exemple, les inspectrices indiquent à propos de l'élaboration de ce diagnostic qu'il s'agit là d'un « *document synthétique, bien structuré* », qui « *met en évidence les principales caractéristiques de l'établissement et énonce, par grands domaines, les objectifs qui recourent ceux du projet* ».

⁴⁰ la démarche *qualité* engagée par cet établissement est présentée de façon plus détaillée dans l'*Annexe 4*.

A lire les différents rapports de visites de collèges et de lycées, on se convainc que ces diagnostics établis par les chefs d'établissement dans le cadre de cette nouvelle procédure d'évaluation sont parfois plus riches – et plus rigoureux, du point de vue méthodologique – que certains «projets d'établissement» ; plusieurs exemples peuvent illustrer cette observation, qui rejoint au demeurant le point de vue exprimé par l'IGEN dans le rapport qu'elle a consacré récemment au suivi de ce nouveau dispositif d'évaluation des personnels de direction⁴¹ ; l'IGEN observe que *«la lecture des diagnostics suscite de fait un premier jugement évaluatif sur les capacités de discernement, d'analyse et de proposition des chefs d'établissement. (...) De manière générale, les diagnostics progressent dans le sens d'une analyse plus personnelle, plus technique, plus opérationnelle des données et du contexte. Il reste toutefois beaucoup de diagnostics trop détaillés, sans mise en évidence des lignes de force, ou au contraire trop vagues»*⁴².

Dans le cas, par exemple, d'un collège de l'académie de Nice mentionné précédemment pour les déficiences dans le pilotage antérieur de l'établissement, une nouvelle principale nommée à la rentrée 2001 a été ainsi amenée à établir durant le premier trimestre 2001-2002 un diagnostic de la situation de ce collège ; par la suite, en avril 2002, son adjoint et elle-même ont reçu leurs «lettres de mission», fondées sur ce diagnostic, trois axes forts ayant été dégagés et nettement formalisés afin d'améliorer une situation jugée effectivement difficile :

- l'élaboration d'une charte de vie commune, image de l'établissement / vie scolaire ;
- la mise en place du collège républicain ;
- et l'élaboration de stratégies concernant les élèves en grande difficulté.

⁴¹ «Note sur le suivi en 2002-2003 du dispositif d'évaluation des personnels de direction», rapport n° 2003-037 établi par Jean-Pierre Obin (IGEN), juin 2003.

⁴² «On attend en effet de cette étude de l'établissement, menée par le chef d'établissement entouré de quelques collaborateurs et aidé par les services académiques», poursuit ce rapport, «qu'elle débouche sur une véritable analyse, finalisée par le développement de l'établissement, et en particulier :

- qu'elle soit sincère, qu'elle ne dissimule pas les points les plus délicats à traiter ;
- qu'elle soit menée avec rigueur et précision ; - qu'elle soit une véritable évaluation du fonctionnement de l'établissement, et non une simple énonciation de chiffres ou de faits.

Cela implique :

- le choix d'indicateurs pertinents venant soutenir l'analyse, c'est-à-dire une interprétation des faits (ce qui exclut la publication, en vrac, de données indifférenciées) ;
- la définition d'objectifs de transformation ou d'évolution, en rapport avec cette analyse de la situation, comportant au moins en partie une planification chiffrée de mise en œuvre.

Ce même rapport ajoute enfin ce qui suit à propos du «pilotage institutionnel» : «Sur le pilotage institutionnel (connaissance de l'établissement, circulation de l'information entre les responsables, décloisonnement entre «administratifs» et «pédagogues», etc) , les diagnostics servent de révélateurs du fonctionnement d'une académie et de ses dysfonctionnements. Le progrès sera réel le jour où des bilans annuels des campagnes de diagnostics seront formellement tirés afin d'améliorer le fonctionnement des services académiques».

Situation analogue dans un collège de l'Ain mentionné précédemment dont le principal a été nommé à la rentrée 2001 ; au vu du diagnostic de l'établissement qu'il avait dressé en janvier 2002 en liaison étroite avec son adjoint, il a reçu en mai 2002 sa lettre de mission ; *«trois axes forts»*, notent les inspecteurs, *«ont été dégagés afin d'améliorer une situation qui s'était délitée au fil du temps»*. Autre exemple intéressant, celui d'un collège particulièrement difficile de l'académie de Toulouse : une fois établi le diagnostic, la lettre de mission transmise au principal en février 2002 par la rectrice donne sans ambiguïté la tonalité de la fonction du chef d'établissement ; *«on constate avec intérêt»*, note l'inspecteur, *«l'adéquation entre les données du projet d'établissement et celles figurant dans la lettre de mission. La clarté et l'unicité des objectifs permettent de déterminer une démarche cohérente. Le principal, le principal-adjoint, le directeur-adjoint de la SEGPA et l'intendant en portent la charge quotidienne»*.

b) l'EPL ne peut être un «isolat» : la place de l'établissement dans son environnement, particulièrement au sein d'un bassin d'éducation et de formation

Il est un autre malentendu à dissiper, que pourrait susciter une approche mal comprise de l'autonomie : l'idée selon laquelle elle induirait, voire privilégierait, un repli de l'établissement sur lui-même. Une telle approche n'est certainement pas la bonne : car si l'autonomie invite l'établissement à s'interroger de façon approfondie sur ses modes internes de fonctionnement, sur ses pratiques, sur les performances des élèves et les difficultés de certains d'entre eux, elle invite tout autant l'EPL à se penser comme partie d'un tout, d'une académie, particulièrement pour ce qui concerne l'offre de formation, et plus largement d'un «système» national, et donc à considérer ses diverses relations externes : relations avec d'autres établissements scolaires du premier et du second degré dans le cadre de son «secteur» de recrutement, des bassins, des districts, du département et de l'académie, ou encore au titre de la mutualisation de moyens, etc ; relations entre l'établissement et les services académiques⁴³, ainsi que les relations, naturellement, entre l'établissement scolaire et les collectivités territoriales dans le contexte de relance de la décentralisation ; relations également avec l'environnement économique, tout particulièrement pour les lycées professionnels et les lycées techniques.

Images significatives de ce positionnement de l'EPL dans un tissu de relations qu'il se doit d'entretenir, tout spécialement avec les autorités académiques, les collectivités locales, et, de façon privilégiée pour certains EPL, avec l'environnement économique, celle d'abord d'un lycée de l'académie de Limoges, les relations entre cet

⁴³ notamment sous l'angle des conséquences de la mise en œuvre de la LOLF.

établissement et les autorités académiques ou les partenaires locaux (Conseil régional) ayant justement *«connu une période de tension de 1999 à 2001»* ; *«l'autorité académique»*, insistent les inspecteurs, *«a clairement exprimé sa politique et ses attentes dans les lettres de mission de la nouvelle équipe de direction. Elle souhaitera légitimement tirer un premier bilan des actions entreprises, au cours de la présente année scolaire. Elle est attachée à un développement équilibré et judicieux, à coûts constants, de l'offre de formation en lycée (sur la ville) et dans le département»*. Seconde image, celle d'une cité scolaire (lycée technologique et LP) de l'académie de Lyon mentionnée précédemment : *«Le chef d'établissement»*, soulignent les inspecteurs, *«est très investi dans les relations avec l'extérieur, avec les autres établissements d'abord. (...) Il travaille avec les entreprises»* des secteurs d'activité économique concernés ; du reste, *«l'existence des associations d'anciens élèves, la publication d'un annuaire de ces anciens élèves, financée par les contributions des entreprises, montre l'intérêt qu'elles y portent»*. A propos enfin d'une cité scolaire (LEGT et lycée professionnel) de l'académie de Toulouse, les inspecteurs notent au sujet de ses relations avec l'environnement économique local que, *«manifestement, une confiance s'est instaurée»*, les milieux économiques *«se sentant comptables des formations et diplômes délivrés par les deux lycées»*.

Sur l'ensemble des relations que l'EPL est ainsi amené à développer et entretenir avec une multiplicité d'interlocuteurs et de partenaires, on considérera plus particulièrement ci-après deux aspects : l'articulation entre l'école et le collège et le suivi des parcours scolaires, particulièrement dans les ZEP, d'une part, la place des EPL au sein des «bassins» d'éducation et de formation, d'autre part, et le fonctionnement de ceux-ci.

- *l'articulation entre l'école et le collège et le suivi des parcours scolaires, particulièrement dans les ZEP*

Au titre du suivi des élèves, il apparaît souvent souhaitable d'améliorer l'articulation des collèges avec le premier degré même si, dans certains cas, cette articulation est bonne : *«Les résultats de l'évaluation 6^{ème} et les bulletins scolaires sont envoyés aux écoles concernées»* et *«les élèves du primaire sont accueillis dans les classes du collège par des élèves «ambassadeurs»*, notent ainsi des inspecteurs à propos d'un collège de l'académie de Nice. Néanmoins, plus généralement, un suivi plus attentif des parcours scolaires pourrait prendre appui de façon plus organisée sur les évaluations et il permettrait de faire émerger des priorités éducatives locales ; il pourrait être conçu comme une «charte de qualité» portant sur le suivi des élèves au cours de leur scolarité obligatoire, et il constituerait un appareil d'analyse diagnostique probablement très utile pour les collèges, plus particulièrement. Un tel dispositif serait

significatif d'une approche réellement qualitative de l'autonomie, a fortiori, peut-on penser, si le collège est situé dans une zone d'éducation prioritaire.

Prenons comme illustration sur ce point le cas d'un collège de l'académie de Montpellier que deux inspecteurs ont visité dans le cadre d'un bilan de la zone d'éducation prioritaire dont cet établissement fait partie et qui comprend, outre ce collège, dix écoles primaires, un autre collège et un lycée professionnel. Si les inspecteurs parlent à son propos d'un établissement *«reconnu et respecté, (...) dirigé de manière efficace et doté d'équipes enseignante, vie scolaire, ATOS, sanitaire et sociale compétentes, actives et méritantes»*, ils ont été frappés néanmoins par *«la faiblesse du lien écoles-collège»* ; par rapport à des constatations antérieures quatre ans auparavant, les inspecteurs estiment que cette articulation *«reste donc largement préjudiciable à une bonne prise en charge des élèves entrant en 6^{ème} présentant des carences scolaires. Cernées avec difficultés dans le premier degré, y compris avec l'appui du RASED (...), et faisant l'objet d'un suivi tout aussi difficile, les carences peu ou pas comblées réapparaissent dès les premières semaines en collège et alimentent à nouveau les critiques des enseignants et des parents contre l'école»*. Problème similaire dans un collège de Toulouse constituant également avec trois écoles maternelles et trois écoles primaires proches une zone d'éducation prioritaire ; établissement certainement difficile, ce collège dispose néanmoins d'un H/E particulièrement favorable, en progression depuis trois ans, 1,64 pour 2002-2003. Au regard de cette dotation, son projet *«est-il adapté aux élèves?»*, s'interroge l'inspecteur : ce projet témoigne certes, indique-t-il en réponse, de *«l'engagement certain et de qualité des différentes équipes. Pour autant, il ne se distingue guère de celui d'un autre collège et n'apporte pas de réponse au rejet de l'école que manifestent de nombreux élèves»* ; de plus, *«le collège n'est pas la tête de pont de la ZEP et il faut reconsidérer le projet et le fonctionnement de la ZEP»*, le travail «en réseau» apparaissant ici *«très insuffisant»* ; *«la mise en place des ZEP»*, rappelle-t-il, *«ne se borne pas à l'octroi de moyens supplémentaires. La discrimination positive (...) doit s'accompagner de pratiques pédagogiques spécifiques pour aider les élèves à réussir ; un des points forts de ce dispositif doit être le développement du travail en réseau et, singulièrement, le rapprochement de l'école primaire et du collège»*. Or, dans le cas de cette ZEP, *«cet objectif, après 20 ans de ZEP, n'est pas atteint de l'avis de tous (les) interlocuteurs. Le bilan apparaît très modeste : réunion annuelle entre professeurs principaux du collège et maîtres du CM2 pour échanger des informations sur la base des évaluations, formation commune certaines années, des actions pédagogiques comme le défi lecture, des visites d'élèves de CM2 au collège à l'occasion d'un échange sportif ; en regard»*, cependant, *«la liste est longue des possibilités manquées : c'est l'espagnol qui est enseigné dans les écoles «car c'est le choix des maîtres», mais c'est l'anglais qui est choisi au collège ; les résultats de*

l'évaluation 6^{ème} ne font l'objet d'aucune réelle exploitation commune mais semblent, plutôt, nourrir la défiance : on compare les résultats des élèves à l'évaluation et leur moyenne trimestrielle au collège, laissant entendre par là que les exigences du collège ne sont pas raisonnables. (...) La lecture de l'évaluation du projet ZEP ou encore des PV des conseils de zone montre bien qu'il s'agit de juxtapositions de projets. (...) En fait, il n'y a pas de projet pédagogique de la ZEP, il y a un projet pour l'école et un pour le collège, d'une certaine façon il y a deux ZEP ».

Le suivi des parcours scolaires ne se limite certes pas à la seule articulation école-collège ; ce suivi doit aussi se poursuivre, autant que possible, au delà du collège, de même que dans la liaison collège-lycée ou lycée professionnel. Parmi divers exemples allant effectivement en ce sens, retenons plus spécialement ce qu'indique un inspecteur à propos d'un collège mentionné précédemment de l'académie de Poitiers et qui comprend une SEGPA : *«On notera»,* relève-t-il pour la mettre en valeur, *«la volonté de développer progressivement une collaboration sous forme de mise en réseau des formations entre le directeur de la SEGPA et celui de l'EREA voisine ; il s'agit là»,* ajoute-t-il, *«d'une démarche particulièrement positive qui va dans le sens d'une plus grande ouverture pour les élèves».* Et, dans la même académie, deux inspecteurs mentionnent parmi *«les points positifs qui ont pu être mis en évidence»* quant au fonctionnement d'un lycée le fait, d'une part, que les professeurs principaux ont chacun, individuellement, une action marquée pour conseiller les élèves dans leur parcours scolaire et universitaire - point *«unanimement souligné par les élèves lors des entretiens»* - et, d'autre part, le travail en commun qui s'est systématiquement instauré entre les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues pour tous les problèmes touchant à la réorientation des élèves.

Situation bien différente, en revanche, dans divers autres établissements, spécialement pour ce qui concerne la liaison collège-lycée parce qu'il est souvent *«regrettable»*, selon l'expression de deux inspecteurs dans leur rapport de visite d'un collège de l'académie de Rouen, *«que les principaux de collège n'aient que peu d'informations sur les poursuites d'études de leurs anciens collégiens»* :

- dans un lycée professionnel de l'académie de Toulouse, en premier lieu, où prédominent nettement parmi les parents des élèves les catégories défavorisées (61 %) : *«Il faut remarquer cependant»,* indique l'inspecteur dans un paragraphe intitulé *«Le LP et la ZEP»,* *«qu'il n'y a aucunement prise en compte sur le plan pédagogique de l'origine des élèves et de leur cursus antérieur. Les enseignants s'étonnent de la médiocrité du niveau en français de certains élèves de ZEP mais ignorent qu'ils n'ont pas fait un parcours complet au collège et qu'ils ne sont en France que depuis quelques années seulement. Il n'y a aucun*

rapprochement pédagogique avec les enseignants des collèges ZEP. (...) Le régime d'encadrement fort assuré dans les collèges ZEP disparaît brutalement à l'arrivée au LP même si on ne néglige pas le rôle du tutorat et du groupe de soutien et, d'une façon générale, l'engagement des enseignants du LP. (...) Il est clair qu'un rapprochement des équipes est nécessaire pour ajuster les pratiques pédagogiques» ;

- dans une cité scolaire de l'académie d'Amiens, d'autre part, où, indiquent les inspecteurs, *«malgré un contexte social et des résultats scolaires qui l'imposeraient, les collèges du secteur et la cité scolaire ne travaillent pas ensemble»* ; ils déplorent notamment *«un suivi très lacunaire des études entre les collèges et les lycées»*. Constat analogue dans le cas d'un collège de l'académie de Limoges pour ce qui concerne ses relations avec un lycée voisin : alors que 71 % des élèves de ce collège poursuivent leur scolarité dans ce lycée, *«les enseignants»*, notent les inspecteurs, *«reconnaissent que la liaison collège-lycée se fait peu ou se fait mal. En particulier, leurs collègues du lycée ne leur transmettent pas les résultats finaux d'orientation de leurs anciens élèves, à l'issue de la seconde. Aucun suivi des cohortes passant de l'un à l'autre établissement n'est réalisé»*. Même type de liaison à considérer attentivement dans le cas d'un collège de l'académie de Montpellier, lequel s'attache à orienter de plus en plus les élèves vers les LEGT à l'issue de la 3^{ème}, *«rejoignant ainsi les pourcentages académiques»* ; néanmoins, notent les inspecteurs, *«le pourcentage d'élèves en échec à l'issue de la seconde s'alourdit : les redoublements passent ainsi de 11 % à 23 % (moyenne académique : 17,3 %) et les réorientations de 0 à 11,6% (moyenne académique : 2,9%)*. Ces taux, s'ils devaient se confirmer», insistent-ils, *«obligerait à reprendre une réflexion sur la politique d'orientation de ce collège»*.

- les EPLE et le fonctionnement des bassins d'éducation et de formation : une souplesse assurément souhaitable tout autant, cependant, que des attentes plus précises de la part de l'autorité académique

Le point précédent introduit assez naturellement celui-ci, la question des EPLE par rapport au fonctionnement des bassins d'éducation et de formation⁴⁴, ceux-ci venant d'ailleurs de faire l'objet tout récemment d'un rapport de l'IGEN⁴⁵. *«Spontanément»*, indiquent à cet égard deux inspecteurs à la suite de leur entretien avec l'équipe de direction d'un lycée polyvalent de l'académie d'Aix-Marseille sur le développement de l'autonomie des EPLE, *«c'est au niveau des bassins que les acteurs voient l'intérêt*

⁴⁴ rappelons que les orientations relatives aux «bassins d'éducation et de formation» ont fait l'objet d'une circulaire ministérielle publiée en juin 2001 (circulaire n° 2001-114 du 20 juin 2001, BO n° 26 du 28 juin 2001).

⁴⁵ *«Les bassins d'éducation et de formation : quelle plus-value pour le service public ?»*, rapport de l'IGEN n° 2003-038 établi par Nicole Baldet et Raymond Riquier, juin 2003.

de développer des domaines de compétences plus larges et plus autonomes. C'est ainsi que l'on verrait assez bien le bassin comme lieu de définition des structures pédagogiques, de répartition des options et comme lieu de concentration et de distribution des moyens affectés par le rectorat, à condition que ces moyens soient réellement globalisés et non pas, comme pour les HSE/HSA, distribués trop souvent au cas par cas». «Les observations sur le terrain», notent pour leur part deux inspecteurs à partir de leurs visites d'EPLÉ des académies de Besançon et Nancy-Metz, «tendent (...) à montrer» que, si le «bassin» peut constituer «un espace de réflexion, de mise en commun entre les EPLÉ d'un certain nombre de problèmes, ce dispositif, en soi, fonctionne cependant de façon souvent aléatoire».

De façon plus générale, les bassins jouent assurément un rôle important en ce qu'ils permettent de rassurer les chefs d'établissement, de les sortir de leur isolement, de croiser leurs points de vue (premier et second degrés), et d'offrir aux IA-IPR (ou à des conseillers techniques du recteur) une ouverture leur permettant, par delà les logiques disciplinaires, la prise en compte d'une «globalité». C'est d'ailleurs là le point de vue exprimé par l'IGEN dans le récent rapport mentionné ci-dessus : «Le succès du bassin», observe-t-elle, «vient sans doute, pour une large part, de la capacité qu'il offre aux personnels de direction de se retrouver, en-dehors de toute forme de gestion paritaire, pour parler entre pairs de leurs réussites, de leurs incertitudes, de leurs priorités. C'est un moyen de rompre leur isolement, leur solitude». Pour autant, l'ambiguïté d'une organisation au sein de laquelle la légitimité et l'autorité des prises de parole peuvent, en l'absence de formalisme du dispositif, s'exprimer et être prises en considération sans le contrepoint de la parole «officielle» par les acteurs que sont les chefs d'établissement n'est pas dénuée de risques. Car les bassins peuvent devenir, en certaines circonstances, un lieu qui risque partiellement d'occulter les messages ministériels que doivent relayer les recteurs et les inspecteurs d'académie ; d'une certaine manière, le fonctionnement de tel ou tel bassin peut conforter les établissements dans une autonomie qui n'est pas nécessairement celle que l'institution attend. S'il n'apparaît certes pas souhaitable que les bassins deviennent un échelon administratif intermédiaire, il importe néanmoins que leur fonctionnement et leurs missions soient un peu mieux définies : «les bassins peuvent être à la fois un lieu de la mutualisation d'actions et de savoir-faire différents émanant des établissements», conclut l'IGEN, «et l'outil légitime de la mise en forme, de l'adaptation nécessaire au terrain des politiques académiques».

La taille des bassins, par ailleurs, ne semble pas toujours pertinente pour la conception même de l'offre de formation, y compris dans des départements ou académies de taille conséquente. Il serait sans doute souhaitable, selon le point de vue des inspecteurs cités plus haut au sujet des académies de Besançon et de Nancy-Metz, que la réflexion

sur l'offre de formation regroupe au moins deux bassins. On relève aussi à propos d'un lycée professionnel de la Corrèze mentionné antérieurement que les inspecteurs observent une situation de concurrence de ses formations, et non pas de complémentarité, avec les autres établissements professionnels du bassin ou de l'académie, voire de l'académie voisine, mais proche géographiquement ; il est vrai que cet établissement n'a pas d'originalité ni de spécialité particulières et qu'il offre les mêmes formations que les autres établissements de l'académie, ceux-ci sélectionnant les meilleurs dossiers d'élèves ; *«il devient urgent»* en conséquence, soulignent les inspecteurs, *«d'entamer une démarche de mise en réseau des établissements et de renforcement des complémentarités, tout en partageant les pôles de référence et les spécificités entre les LP»*. A n'en pas douter, une telle remarque vaut pour d'autres contextes académiques et d'autres bassins de formation.

Au demeurant, la diversité géographique d'un bassin ne permet pas toujours de traiter de manière suffisamment fine les «problématiques éducatives locales». Surtout, cela ouvre la porte aux initiatives des associations et des collectivités sans que la régulation par l'autorité académique soit toujours suffisante ; leur *«activité (est) souvent féconde»*, note l'IGEN dans son rapport relatif aux bassins, mais *«pour autant qu'existe un pilotage académique»*. S'il fait défaut, il peut en résulter une démultiplication des initiatives, des surcharges de travail inutiles pour les enseignants, une tentation de capter des moyens à des fins périscolaires ou extrascolaires, un alourdissement des rythmes dits scolaires...

«En résumé», concluent les deux inspecteurs cités précédemment dans leur contribution relative aux académies de Besançon et Nancy-Metz, *«il serait probablement utile de préciser ce que l'on attend des bassins en sachant que :*

- *ce sont des instances utiles aux échanges, à la concertation et à la mise en œuvre des politiques éducatives»* ; mais il importe d'*«opérer à cet égard une distinction entre les moments de «brain storming» et des phases de «régulation institutionnelle»* ;
- il semble préférable *«qu'ils demeurent des dispositifs informels, sans que cela dispense forcément d'une réflexion réelle sur la manière dont, à certains moments, ils permettent aux autorités chargées de la gestion des moyens et du suivi des élèves d'arbitrer certaines orientations»* ;
- *«ils doivent travailler sur des outils de pilotage engageant la réflexion sur la pertinence de l'offre de formation, sur le diagnostic établi par le réseau des établissements en matière de «problématique éducative», et fournir les moyens à*

l'autorité académique d'engager un vrai dialogue avec les partenaires» ; sur le point très précis de l'offre de formation, il importe que, « dans des géométries variables, ils disposent d'outils d'analyse des flux d'élèves afin d'apporter l'expertise «Education nationale» aux propositions des régions». L'exigence d'un «contrôle de gestion» dans le domaine pédagogique «portant sur l'analyse des flux d'élèves, sur l'adéquation des cartes des formations, de celle des langues vivantes comme sur la pertinence des stratégies d'orientation vers les voies technologiques et scientifiques», paraît bien s'imposer ; «cette exigence suppose une adaptation forte de l'encadrement, du pilotage et une définition précise de ce que l'on attend du travail en réseau dans le cadre des bassins d'éducation» ;

- *il apparaît important surtout que «la logique de «réseau», celle d'un service public ayant la responsabilité du suivi et du devenir des élèves, transcende – au moins pour ce qui concerne l'élaboration des diagnostics – la seule logique d'une autonomie «individualiste» des unités éducatives que sont les établissements, en sachant que ces éléments et ces indicateurs pourraient servir de base de travail à la réflexion des conseils d'administration et des commissions permanentes», ces derniers devant «permettre d'apporter le «levain» qui fera évoluer les pratiques ; mais, en regard, il est indispensable de construire les éléments de pilotage permettant de nourrir les réflexions des établissements et de responsabiliser l'ensemble des partenaires».*

CONCLUSION

Au terme de cette analyse, on empruntera au *«bilan»* que dresse un inspecteur des impressions tirées de sa visite d'un collège de l'académie de Dijon la matière pour une conclusion, et ce pour deux raisons :

- la première tient au fait que son impression générale est finalement assez souvent celle que l'on retire en prenant connaissance de ces divers rapports de visites d'EPLÉ : *«l'établissement»*, écrit-il en effet, *«compte davantage d'atouts que de handicaps»* ; c'est effectivement, on s'est efforcé ici de le faire ressortir, une impression qui prévaut dans un grand nombre de cas, même si on ne saurait naturellement méconnaître que certains établissements se trouvent confrontés à un contexte particulièrement difficile, qui incite d'autant plus à une mobilisation de l'ensemble de ses personnels afin que les objectifs de réussite scolaire des élèves puissent être, autant que possible, atteints ;
- la seconde fait écho à l'idée que, par rapport à cet objectif essentiel précisément, des marges de progression sont possibles, ici et là : ce collège, note l'inspecteur *«remplit largement son «contrat» et il réussit dans son action»* ; mais *«on ne peut que l'encourager à aller plus loin encore»*, ajoute-t-il, *«en exploitant toutes les potentialités dont il est riche»*.

Si «l'autonomie» de l'EPLÉ a un sens, tout autant qu'une approche du pilotage en termes de «contractualisation» sur la base d'objectifs clairement partagés, n'est-ce pas justement pour avancer *«plus loin encore»* vers la réussite de l'ensemble des élèves ?

François LOUIS

Annexes

- Annexe 1 :** Récapitulatif des contributions ainsi que des notes et rapports rédigés par les membres de l'IGAENR à la suite de visites d'EPLÉ effectuées durant l'année scolaire 2002-2003
- Annexe 2 :** Note relative au «*suivi permanent des établissements : points à examiner plus particulièrement à l'occasion des visites d'EPLÉ*», octobre 2002
- Annexe 3 :** «*Note sur le suivi permanent 2002-2003 des établissements et le thème de l'autonomie des EPLÉ*» : contribution d'un inspecteur sur le thème de l'autonomie des EPLÉ, septembre 2002
- Annexe 4 :** «*Les conditions d'une plus grande autonomie des EPLÉ*» : points de vue exprimés par le principal et le principal-adjoint d'un collège de l'académie de Paris
- Annexe 5 :** Démarche *qualité* engagée par le lycée Colbert-de-Torcy de Sablé-sur-Sarthe, dans l'académie de Nantes, pour la formation du BTS *maintenance industrielle*

**Récapitulatif des contributions ainsi que des notes et rapports
rédigés par les membres de l'IGAENR⁴⁶ à la suite de visites d'EPLÉ
effectuées durant l'année scolaire 2002-2003**

Contributions de portée générale relatives aux EPLÉ

- note sur le thème de « *l'autonomie des EPLÉ* » ; septembre 2002, *Guy Coissard*
- note relative à l'autonomie des établissements dans l'académie de Nancy-Metz ; avril 2003, *Yves Moulin, Rémy Sueur*
- note relative au suivi de l'absentéisme, académie de Nancy-Metz ; juin 2003, *Yves Moulin, Rémy Sueur*

Cités scolaires

- cité scolaire d'Apt (Vaucluse), académie d'Aix-Marseille ; décembre 2002, *Michel Joffre, Laurence Védrine*
- collège-lycée Henri-Martin, Saint-Quentin (Aisne), académie d'Amiens ; avril 2003, *Aline Auerbach*
- cité scolaire-lycée de l'Authie (LEGT et lycée professionnel), Doullens (Somme), académie d'Amiens ; avril 2003, *Jean-Richard Cytermann, Jean-René Genty*
- cité scolaire Pierre-Mendès-France, Péronne (Somme), académie d'Amiens ; octobre 2003, *Roger-François Gauthier, Michel Roignot*
- cité scolaire (LEGT et lycée professionnel) René-Perrin, Ugine (Savoie), académie de Grenoble ; janvier 2003, *Maurice Blanc, Pierre Blanc, Françoise Monti*
- cité scolaire (LEGT et lycée professionnel) Raoul-Dautry, Limoges (Haute-Vienne), académie de Limoges ; juin 2003, *Alain-Marie Bassy, Jean-Claude Ravat*
- lycée technologique et lycée professionnel Arbez-Carme, Bellignat (Ain), académie de Lyon ; mars 2003, *Françoise Monti, Philippe Sultan*
- cité scolaire polyvalente Benoît-Fourneyron (lycée technologique - lycée professionnel), Saint-Etienne (Loire), académie de Lyon ; avril 2003, *Pierre Blanc, Françoise Monti, Martine Saguet*
- collège-lycée Chaptal, académie de Paris ; octobre 2002, *Michel Tyvaert*

⁴⁶ en association, dans certains cas indiqués ci-après, avec des membres de l'Inspection générale de l'Education nationale (IGEN) pour l'élaboration d'un rapport conjoint IGAENR-IGEN.

- cité scolaire polyvalente Emile-Combes, Pons (Charente-Maritime), académie de Poitiers ; juin 2003, *Françoise Boutet-Waiss, Didier Bargas*
- LEGT et lycée professionnel de Decazeville (Aveyron), académie de Toulouse ; mai 2003, *François Dontenville, Philippe Lhermet*

Collèges

- collège Le Mont-d'Or, Manosque (Alpes-de-Haute-Provence), académie d'Aix-Marseille ; novembre 2002, *Philippe Cherrier, Marc Goujon*
- collège Mignet, Aix-en-Provence (Bouches-du-Rhône), académie d'Aix-Marseille ; février 2003, *Philippe Cherrier, Monique Ghesquière*
- collège Fernand-Léger, Berre-L'Etang (Bouches-du-Rhône), académie d'Aix-Marseille ; mai 2003, *Monique Ghesquière, Françoise Monti*
- collège Achille-Mauzan, Gap (Hautes-Alpes), académie d'Aix-Marseille ; novembre 2002, *Philippe Sultan*
- collège Le Lubéron, Cadenet (Vaucluse), académie d'Aix-Marseille ; avril 2003, *Marc Goujon, Philippe Cherrier*
- collège Josquin-des-Prés, Beaurevoir (Aisne), académie d'Amiens ; juin 2003, *Jean-René Genty*
- collège Anne-Frank, Harly (Aisne), académie d'Amiens ; avril 2003, *Aline Auerbach*
- collège Condorcet, Bresles (Oise), académie d'Amiens ; mai 2003, *Alain Bellet, Daniel Vimont*
- collège de la Fontaine-des-Prés, Senlis (Oise), académie d'Amiens ; octobre 2003, *Jacques Dersy, Françoise Mallet*
- collège Jacques-Courtois, Saint-Hippolyte (Doubs), académie de Besançon ; juillet 2003, *Anne Armand (IGEN), Pierre Balme*
- collège Leroi-Gourhan, Champlitte (Haute-Saône), académie de Besançon ; mai 2003, *Anne Armand (IGEN), Rémy Sueur*
- collège Vauban, Belfort (Territoire-de-Belfort), académie de Besançon ; février 2003, *Francis Poux, Jacques Verclytte (IGEN)*
- collège Pierre-de-Belleyrne, Pauillac (Gironde), académie de Bordeaux ; juin 2003, *Mireille François*
- collège Jean-Monnet, Fumel (Lot-et-Garonne), académie de Bordeaux ; avril 2003, *Mireille François*
- collège Kléber-Thouailles, Monsempron-Libos (Lot-et-Garonne), académie de Bordeaux ; mai 2003, *Jean-Louis Claverie*
- collège Henri-Morat, Recey-sur-Ource (Côte-d'Or), académie de Dijon ; mai 2003, *Renaud Nattiez*
- collège La Châtaigneraie, Autun (Saône-et-Loire), académie de Dijon ; décembre 2002, *Alain Dulot*

- collège Tibor-Revesz-Long, Crest (Drôme), académie de Grenoble ; janvier 2003, *Françoise Monti, Martine Saguet*
- collège Edouard-Vaillant, Saint-Martin-d'Hères (Isère), académie de Grenoble ; juin 2003, *Philippe Sultan*
- collège Paul-Langevin, Avion (Pas-de-Calais), académie de Lille ; octobre 2002, *Michel Roignot, Odile Roze*
- collège Clémenceau, Tulle (Corrèze), académie de Limoges ; mars 2003, *Alain-Marie Bassy, Jean-Claude Ravat*
- collège Jacques-Prévert, Saint-Genis-Pouilly (Ain), académie de Lyon ; février 2003, *Pierre Blanc, Philippe Cherrier*
- collège de Trénelles, Rivière-Salée, académie de Martinique ; mai 2003, *François Louis*
- collège Elsa-Triolet, Beaucaire (Gard), académie de Montpellier ; novembre 2002, *Jean-Pierre Bazelly, Jean-Loup Dupont*
- collège Vigne, Beaucaire (Gard), académie de Montpellier ; février 2003, *Jean-Yves Dupuis, Jean-Louis Périllier*
- collège Georges-Clémenceau, Epinal (Vosges), académie de Nancy-Metz ; juillet 2003, *Yves Moulin, Rémy Sueur*
- collège Jules-Ferry, Epinal (Vosges), académie de Nancy-Metz ; juillet 2003, *Yves Moulin, Rémy Sueur*
- collège Anjou, Sablé-sur-Sarthe (Sarthe), académie de Nantes ; juillet 2003, *Bruno Janin, Anne-Marie Grosmaire, Myriem Mazodier*
- collège Albert-Vinçon, Saint-Nazaire (Loire-Atlantique), académie de Nantes ; février 2003, *Anne-Marie Grosmaire, Joël Sallé*
- collège Bellevue, Beausoleil (Alpes-Maritimes), académie de Nice ; novembre 2002, *Pierre Blanc, Dominique Frusta-Gissler*
- collège Les Muriers, Cannes-la-Bocca (Alpes-Maritimes), académie de Nice ; avril 2003, *Monique Ghesquière, Laurence Védrine*
- collège Roland-Garros, Cimiez (Alpes-Maritimes), académie de Nice ; juillet 2003, *Philippe Sultan*
- collège Les Jasmins, Grasse (Alpes-Maritimes), académie de Nice ; juin 2003, *Françoise Monti, Christian Peyroux, Nicole Thomas*
- collège Joseph-d'Arbaud, Barjols (Var), académie de Nice ; septembre 2002, *Françoise Monti, Laurence Védrine*
- collège Gérard-Philipe, académie de Paris ; mai 2003, *Michel Tyvaert*
- collège Octave-Gréard, académie de Paris ; novembre 2002, *Michel Tyvaert*
- collège Paul-Gauguin, académie de Paris ; décembre 2002, *Michel Tyvaert*
- collège Roland-Dorgelès, académie de Paris ; avril 2003, *Michel Tyvaert*
- collège Yvonne-Le Tac, académie de Paris ; mars 2003, *Jean-Paul Pittoors*

- collège Samuel-Dumenieu, Montendre (Charente-Maritime), académie de Poitiers ; janvier 2003, *François Bonnacorsi, Joël Sallé*
- collège Edgar-Quinet, Saintes (Charente-Maritime), académie de Poitiers ; janvier 2003, *Jacques Fattet*
- collège de l'Aulne, Châteauneuf-du-Faou – Landeleau – Spézet (Finistère), académie de Rennes ; juillet 2003, *Alain Billon, Marc Buissart, Christine Szymankiewicz*
- collège La Motte-Brûlon, Rennes (Ille-et-Vilaine), académie de Rennes ; décembre 2002, *Didier Bargas, Henri Pradeaux*
- collège Guy-de-Maupassant, Fleury-sur-Andelle (Eure), académie de Rouen ; mars 2003, *Alain Bellet, Jean-Richard Cytermann*
- collège Jean-Claude-Dauphin, Nonancourt (Eure), académie de Rouen ; janvier 2003, *Alain Bellet, Michel Héon*
- collège Georges-Braque, Dieppe (Seine-Maritime), académie de Rouen ; avril 2003, *Alain Bellet, Daniel Vimont*
- collège du Kochersberg, Truchtersheim (Bas-Rhin), académie de Strasbourg ; décembre 2002, *François Louis*
- collège Louis-Pasteur et ZEP de Lavelanet (Ariège), académie de Toulouse ; mai 2003, *Jean-Pol Isambert*
- collège Jean-Jaurès, Crausac (Aveyron), académie de Toulouse ; mai 2003, *François Dontenwille*
- collège Bellefontaine, Toulouse (Haute-Garonne), académie de Toulouse ; janvier 2003, *François Dontenwille*
- collège George-Sand, Toulouse (Haute-Garonne), académie de Toulouse ; décembre 2002, *Philippe Lhermet*
- collège Lalande, Toulouse (Haute-Garonne), académie de Toulouse ; avril 2003, *Jean-Yves Dupuis, Robert Jammes*
- collège La Reynerie, Toulouse (Haute-Garonne), académie de Toulouse ; décembre 2002, *Philippe Lhermet*
- collège Paul-Eluard et ZEP de Tarbes-Nord (Hautes-Pyrénées), académie de Toulouse ; juin 2003, *Jean-Pol Isambert*
- collège Victor-Hugo, Carmaux (Tarn), académie de Toulouse ; janvier 2003, *Robert Jammes, Eliane Langlois*
- collège Marcel-Pagnol, Labruguière (Tarn), académie de Toulouse ; juin 2003, *Robert Jammes, Eliane Langlois*
- collège Bonnetcombe, Mazamet (Tarn), académie de Toulouse ; avril 2003, *Robert Jammes, Eliane Langlois*
- collège Delalande, Athis-Mons (Essonne), académie de Versailles ; juin 2003, *Béatrice Gille, Jean-Claude Luc*
- collège Mozart, Athis-Mons (Essonne), académie de Versailles ; juillet 2003, *Jocelyne Leydier*

- collège Pablo-Neruda, Grigny (Essonne), académie de Versailles ; juin 2003, *Béatrice Gille*
- collège Jean-Zay, Morsang-sur-Orge (Essonne), académie de Versailles ; juillet 2003, *Luc-Ange Marti, Jean-Paul Pittoors*
- collège Jean-Mermoz, Savigny-sur-Orge (Essonne), académie de Versailles ; novembre 2002, *Gérard Saurat*
- collège Les Gâtines-René-Cassin, Savigny-sur-Orge (Essonne), académie de Versailles ; janvier 2003, *Gérard Saurat*
- collège Paul-Bert, Savigny-sur-Orge (Essonne), académie de Versailles ; décembre 2002, *Gérard Saurat*

Lycées (LEGT ou lycées polyvalents)

- lycée polyvalent Antonin-Artaud, Marseille (Bouches-du-Rhône), académie d'Aix-Marseille ; janvier 2003, *Jacques Haudebourg, Martine Saguet*
- lycée Alphonse-Daudet, Tarascon (Bouches-du-Rhône), académie d'Aix-Marseille ; février 2003, *Jacques Haudebourg, Françoise Monti*
- lycée polyvalent Louis-Pergaud, Besançon (Doubs), académie de Besançon ; juin 2003, *Anne Armand (IGEN), Rémy Sueur*
- lycée A. Peugeot, Valentigney (Doubs), académie de Besançon ; mars 2003, *Hélène Bernard, Jean-Georges Kuhn (IGEN)*
- lycée polyvalent Jacques-Duhamel, Dole (Jura), académie de Besançon ; juillet 2003, *Josette Soulas, Suzanne Srodogora, Patrice Van Lerberghe*
- lycée Malherbe, Caen (Calvados), académie de Caen ; septembre 2003, *Bruno Janin, Joël Sallé, Patrice Soler (IGEN)*
- lycée de Porto-Vecchio (Corse-du-Sud), académie de Corse ; décembre 2002, *Alain Brunet, Christian Peyroux, Nicole Thomas*
- lycée polyvalent Clos-Maire, Beaune (Côte-d'Or), académie de Dijon ; février 2003, *Renaud Nattiez*
- lycée européen Charles-de-Gaulle, Dijon (Côte-d'Or), académie de Dijon ; décembre 2002, *Renaud Nattiez*
- lycée de la communication Alain-Colas, Nevers (Nièvre), académie de Dijon ; juin 2003, *Alain Dulot*
- lycée technique Louise-Michel, Grenoble (Isère), académie de Grenoble ; octobre 2002, *Pierre Blanc, Dominique Frusta-Gissler*
- lycée polyvalent de Vienne (Isère), situé en fait à Saint-Romain-en-Gal (Rhône), académie de Grenoble ; novembre 2002, *Pierre Blanc, Dominique Frusta-Gissler*
- lycée polyvalent Bertène-Juminer, Saint-Laurent-du-Maroni, académie de Guyane ; juin 2003, *Eliane Langlois, Philippe Lhermet*

- lycée Giraux-Sannier, Saint-Martin-Boulogne (Pas-de-Calais), académie de Lille ; juin 2003, *Françoise Mallet, Brigitte Wicker*
- lycée Pierre-Bourdan, Guéret (Creuse), académie de Limoges ; mars 2003, *Alain-Marie Bassy, Jean-Claude Ravat*
- lycée Bellevue, Fort-de-France, académie de Martinique ; juillet 2003, *Daniel Vimont*
- lycée Colbert de Torcy, Sablé-sur-Sarthe (Sarthe), académie de Nantes ; avril 2003, *Bruno Janin, Anne-Marie Grosmaire, Myriem Mazodier*
- lycée du Parc impérial, Nice (Alpes-Maritimes), académie de Nice ; janvier 2003, *Dominique Frusta-Gissler*
- lycée Renoir, académie de Paris ; février 2003, *Michel Tyvaert*
- lycée Racine, académie de Paris ; janvier 2003, *Michel Tyvaert*
- lycée Cordouan, Royan (Charente-Maritime), académie de Poitiers ; janvier 2003, *François-Yves Canevet, Jacques Fattet*
- lycée Bernard-Palissy, Saintes (Charente-Maritime), académie de Poitiers ; mai 2003, *François Bonnacorsi, Didier Bargas*
- lycée de la Fontaine-des-Eaux, Dinan (Côtes-d'Armor), académie de Rennes ; septembre 2002, *Alain Billon, François Bonnacorsi, Anne-Marie Grosmaire*
- lycée Jacques-Prévert, Pont-Audemer (Eure), académie de Rouen ; novembre 2002, *Nicole Angles, Michel Héon*
- lycée des Arènes, Toulouse (Haute-Garonne), académie de Toulouse ; avril 2003, *Philippe Lhermet*
- lycée Marcel-Pagnol, Athis-Mons (Essonne), académie de Versailles ; juillet 2003, *Jocelyne Leydier, Luc-Ange Marti*
- lycée polyvalent Gaspard-Monge, Savigny-sur-Orge (Essonne), académie de Versailles ; février 2003, *Gérard Saurat*
- lycée Jean-Baptiste-Corot, Savigny-sur-Orge (Essonne), académie de Versailles ; mai 2003, *Jean-Paul Pittoors, Gérard Saurat*

Lycées professionnels

- lycée professionnel de La Calade, Marseille (Bouches-du-Rhône), académie d'Aix-Marseille ; décembre 2002, *Dominique Frusta-Gissler, Françoise Monti*
- lycée professionnel Pierre-Mendès-France, Veynes (Hautes-Alpes), académie d'Aix-Marseille ; mars 2003, *Philippe Cherrier, Jacques Haudebourg*
- lycée professionnel Montjoux, Besançon (Doubs), académie de Besançon ; juin 2003, *Gérard Ghys, Claude Hainigue*
- lycée professionnel Les Huisselets, Montbéliard (Doubs), académie de Besançon ; mai 2003, *Anne Armand (IGEN), Rémy Sueur*

- lycée professionnel Diderot, Bavilliers (Territoire-de-Belfort), académie de Besançon ; février 2003, *Claude Hainigue, Didier Prat* (IGEN), *Christine Saint-Marc* (IGEN)
- lycée professionnel Jacques-Brel, Lormont (Gironde), académie de Bordeaux ; juin 2003, *Annie Derocles*
- lycée professionnel Saint-Germain, Auxerre (Yonne), académie de Dijon ; février 2003, *Alain Dulot*
- lycée professionnel Louise-Michel, Grenoble (Isère), académie de Grenoble ; octobre 2002, *Pierre Blanc, Dominique Frusta-Gissler*
- lycée des métiers de la montagne Général-Ferrié, Saint-Michel-de-Maurienne (Savoie), académie de Grenoble ; septembre 2003, *Françoise Monti, Martine Saguet*
- lycée professionnel Jacques-Durand, Saint-Omer (Pas-de-Calais), académie de Lille ; juillet 2003, *Jean-Richard Cytermann, Odile Roze*
- lycée professionnel La Peuplerie, Sallaumines (Pas-de-Calais), académie de Lille ; mai 2002, *Odile Roze, Daniel Vimont*
- lycée professionnel de l'Artense, Bort-les-Orgues (Corrèze), académie de Limoges ; décembre 2001-octobre 2002, *Alain-Marie Bassy, Jean-Claude Ravat*
- lycée professionnel Cluny, Fort-de-France, académie de Martinique ; mai 2003, *François Louis*
- lycée professionnel Charles-Cros, Sablé-sur-Sarthe (Sarthe), académie de Nantes ; juillet 2003, *Anne-Marie Grosmaire, Bruno Janin, Myriem Mazodier*
- lycée professionnel Auguste-Escoffier, Cagnes-sur-Mer (Alpes-Maritimes), académie de Nice ; novembre 2002, *Nicole Thomas, Laurence Védrine*
- lycée professionnel Edmond-Rostand, académie de Paris ; mars 2003, *Michel Tyvaert*
- lycée professionnel d'Aubin (Aveyron), académie de Toulouse ; mars 2003, *François Dontenwille*
- lycée professionnel du Mirail, Toulouse (Haute-Garonne), académie de Toulouse ; mai 2003, *Philippe Lhermet*
- lycée professionnel Renée-Bonnet, Toulouse (Haute-Garonne), académie de Toulouse ; janvier 2003, *François Dontenwille, Robert Jammes*

Etablissements privés sous contrat

- lycée et collège privé Sainte-Anne, Sablé-sur-Sarthe (Sarthe), académie de Nantes ; juillet 2003, *Anne-Marie Grosmaire, Myriem Mazodier, Joël Sallé*
- collège privé Sainte Marie - Saint Jean-Baptiste, Royan (Charente-Maritime), académie de Poitiers ; avril 2003, *Jacques Fattet*
- LEGT privé Saint Louis, Pont-l'Abbé-d'Arnoult (Charente-Maritime), académie de Poitiers ; décembre 2002, *François-Yves Canevet, Jacques Fattet*

Autres contributions

- note relative à la ZEP et au REP de Decazeville (Aveyron), académie de Toulouse ;
décembre 2002, *François Dontenville*

***Ministère de la Jeunesse,
de l'Education nationale
et de la Recherche***

Inspection générale de l'Administration
de l'Education nationale et de la Recherche

Octobre 2002

**Suivi permanent des établissements :
points à examiner plus particulièrement
à l'occasion des visites d' EPLE**

La lettre de mission ministérielle de l'IGAENR pour la présente année scolaire et universitaire⁴⁷ prévoit, au titre de ses missions permanentes, qu'elle «*assure le suivi permanent des établissements scolaires, des services académiques, des établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'une veille permanente sur le fonctionnement de l'administration de la recherche*». Elle précise également que l'évaluation des conditions de l'enseignement menée dans certaines académies «*s'intègre désormais à cette activité de suivi permanent*».

La note ci-après a pour objectif de **faciliter le recueil d'informations sur différents points évoqués ci-dessous** par les collègues au cours de leurs visites d'EPLE durant la présente année scolaire ; elle peut sans doute être utile également sur certains points pour les correspondants académiques à la faveur de leurs contacts avec les responsables des services académiques. Il va de soi que ces différents points sont précisés pour mémoire, **sans préjudice, bien évidemment, des divers éléments qui sont habituellement examinés par les membres du service à l'occasion des visites d'inspection** qu'ils effectuent régulièrement, en se référant à cet égard aux indications et conseils méthodologiques qui ont été donnés ou rappelés ces dernières années.

1) les conditions d'une plus grande autonomie des établissements scolaires

Un premier point à prendre plus spécialement en compte est explicitement mentionné par la lettre ministérielle de mission : s'agissant en effet des «*thèmes particuliers intégrés aux différents suivis permanents*», elle spécifie que le suivi permanent des établissements scolaires

devra prendre particulièrement en compte cette année une analyse des «*conditions d'une plus grande autonomie*» des établissements scolaires (*cf. note ci-jointe de problématique sur ce thème préparée par Guy COISSARD*).

2) le suivi permanent des services académiques et les visites d'établissements scolaires

Au titre du suivi permanent des services académiques, la lettre ministérielle de mission demande à l'IGAENR d'approfondir plus spécialement 3 «*thèmes particuliers*», dont les deux thèmes suivants⁴⁸ :

- «*les pratiques de mutualisation de services entre les EPLE*» ;
- «*la question du remplacement des personnels ATOS*».

Naturellement, c'est aux **correspondants académiques principalement** qu'il revient d'examiner avec leurs interlocuteurs des services académiques ces thèmes particuliers, les informations recueillies donnant lieu ultérieurement à des synthèses nationales.

Si le rôle qui revient aux correspondants académiques dans cette collecte de l'information est donc irremplaçable, il est clair cependant que des questions comme les pratiques de mutualisation de services entre les EPLE peuvent difficilement être examinées seulement au sein des rectorats et des inspections académiques, quel qu'actif que soit le concours des services académiques ; un tel thème «s'enracine» dans le fonctionnement des établissements et il nous est donc demandé (*cf. note ci-jointe de Daniel VIMONT*) de **profiter des visites effectuées au titre du suivi permanent des établissements scolaires pour considérer attentivement, entre autres, cet aspect de la réalité.**

La **même approche** vaut également pour le thème du **remplacement des personnels ATOS**.

3) les missions thématiques demandées au service

La lettre ministérielle de mission confie par ailleurs à l'IGAENR cinq missions thématiques qu'elle lui demande d'assurer durant le premier semestre de l'année scolaire ; trois d'entre elles concernent l'organisation et le pilotage, d'une part, et l'enseignement scolaire, d'autre part, (les deux autres portant sur l'enseignement supérieur) :

⁴⁷ lettre adressée et signée par les trois ministres au chef du service en date du 25 septembre 2002.

⁴⁸ le troisième thème, pris en compte plus spécialement dans le cadre du suivi permanent des services académiques, portant sur «*la mise en œuvre du contrôle de gestion dans les académies*».

- la formation initiale et continue des enseignants, en liaison avec l'IGEN ;
- la résorption de la précarité dans le cadre des dispositifs *Sapin* et *Perben* ;
- **les dispositifs relais de prise en charge des élèves en grande difficulté et le dispositif écoles ouvertes en liaison avec l'IGEN.**

S'agissant de ces missions thématiques, votre attention est appelée plus spécialement sur le troisième de ces thèmes, **les dispositifs relais** : si, en effet, à la faveur de **visites de collègues** effectuées dans le cadre du suivi permanent, nous recueillons des éléments qui sembleront intéressants, il nous est demandé (*cf. note ci-jointe de Jean-Pol ISAMBERT*) de les porter à la connaissance de **Jean-Pol Isambert**, chargé pour l'IGAENR de co-piloter cette mission thématique conjointe IGAENR-IGEN.

4) la fonction «*accueil*» dans les établissements secondaires

Le Premier Ministre a chargé le 28 août dernier M. Bernard CANDIARD, conseiller maître à la Cour des comptes, d'une mission consistant à examiner, en liaison étroite avec le Ministère chargé de la réforme de l'Etat, la façon dont des progrès significatifs pourraient être réalisés pour améliorer les conditions d'accueil des usagers de l'administration dans les administrations centrales et les services déconcentrés de l'Etat. A ce titre, M. CANDIARD a demandé au chef du service que ce thème soit pris en compte dans le travail d'inspection, tout particulièrement pour ce qui concerne **les relations qu'entretiennent les établissements secondaires avec les parents d'élèves** : existe-t-il, par exemple, des *chartes de qualité* ? est-il envisagé de favoriser une démarche de cette nature ?

Il conviendrait par conséquent que les visites d'EPLÉ soient également mises à profit pour recueillir des éléments d'information et/ou de réflexion à ce sujet auprès des interlocuteurs rencontrés au sein des EPLÉ, principalement les personnels de direction ainsi que des professeurs principaux.

Plus largement, il conviendrait également d'examiner comment les établissements assurent effectivement **la fonction «*accueil*»** à l'égard de deux autres catégories de personnes :

- **les élèves** bien évidemment, tout spécialement ceux et celles qui arrivent dans un établissement scolaire (élèves entrant en 6^{ème}, en 2^{nde} GT, dans une formation professionnelle, élèves arrivant en cours d'année scolaire) : mesures prises et indications utiles pour ce qui concerne la disposition des différentes installations, les rapports avec les diverses catégories de personnels, les droits et obligations des élèves, leur parcours scolaire, l'organisation de leurs études, l'orientation, les aides possibles, etc ;

-- les personnels (enseignants *et* ATOS), plus spécialement ceux et celles **venant d'être affectés dans l'établissement**, et, parmi les enseignants, **l'accompagnement des néo-titulaires, des contractuels et des vacataires** : organisation générale de l'établissement, *projet d'établissement*, représentation des personnels, dispositions pratiques, ressources pédagogiques disponibles et aides possibles, etc. Le dispositif d'accompagnement souhaité pour les néo-titulaires a été présenté par une circulaire parue au Bulletin officiel⁴⁹ et qui décline l'organisation, les objectifs ainsi que les formes d'accompagnement dans le métier à mettre en place.

5) certaines priorités de l'institution dans le fonctionnement pédagogique des établissements

Il est utile de rappeler enfin certaines priorités définies par l'institution pour ce qui concerne le fonctionnement pédagogique des établissements secondaires. Certaines d'entre elles sont clairement énoncées dans le **Bulletin officiel relatif à la préparation de la rentrée 2002**⁵⁰ ; on pourra utilement se reporter également à la **fiche ci-jointe éditée par la DESCO en juin dernier**⁵¹, l'ensemble du dossier étant disponible auprès de ses services.

Mentionnons :

-- les **mesures pédagogiques mises en œuvre à compter de la rentrée de septembre (notamment les itinéraires de découverte dans les collèges)** ;

-- les **problèmes d'absentéisme scolaire : étendue, solutions mises en œuvre dans les établissements** ;

-- la **prise en compte des difficultés scolaires et la prévention des sorties sans qualification** ;

-- la **mise en œuvre du nouveau dispositif d'évaluation des personnels de direction**.

S'agissant de ce nouveau dispositif d'évaluation des personnels de direction, on rappellera qu'il fait partie des termes du protocole d'accord signé en novembre 2000⁵² entre le Ministre et l'organisation syndicale la plus représentative des personnels concernés ; les dispositions afférentes ont également été publiées au Bulletin officiel.

On soulignera par ailleurs que le Ministre et le Ministre délégué à l'enseignement scolaire ont particulièrement insisté, à l'occasion de leur **conférence de presse de rentrée**

⁴⁹ circulaire du 6 septembre 2001, BO n° 32.

⁵⁰ **encart spécial au BO n° 16 du 18 avril 2002.**

⁵¹ DESCO, *Les dossiers de l'enseignement scolaire, L'enseignement primaire et secondaire en France*, juin 2002, n° 3.

⁵² protocole d'accord du 16 novembre 2000 ; cf. également décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001, J.O. du 12 décembre 2001.

2002 sur l'importance de **l'articulation du collège avec l'enseignement professionnel** en indiquant que «*le collège ne parvient pas à présenter positivement les enseignements professionnels*» et que «*le collège et le lycée professionnel pourraient mieux collaborer*». Il conviendrait donc, à l'occasion de visites de collèges ou de lycées professionnels, d'aborder cette question avec les différents interlocuteurs rencontrés, notamment les personnels de direction, les professeurs principaux et les personnels chargés de l'orientation.

François LOUIS
chargé de la synthèse EPLE

Contribution d'un inspecteur sur le thème de l'autonomie des EPLE

IGAENR

15 septembre 2002

Note

***sur le suivi permanent 2002-2003 des établissements
et le thème de «l'autonomie des EPLE»***

Le programme de travail pour 2002-2003 charge l'IGAENR de répondre, dans le cadre du suivi permanent des établissements scolaires, à la question suivante : à quelles conditions peut-on envisager d'accroître l'autonomie des établissements scolaires ? On réalise assez vite que cette question est extrêmement large et que, si on ne la précisait pas et si l'on n'avait pas une réflexion organisée à cet égard au sein du service, on risquerait fort de passer à côté du sujet.

**1) une question préalable, la réflexion sur le sens et les finalités :
pourquoi et pour quoi accroître l'autonomie des établissements ?**

La question préalable à considérer n'est-elle pas celle du sens et des finalités ? En d'autres termes, qu'attend-t-on, ou que peut-on attendre, d'une augmentation de l'autonomie des EPLE ? Est-elle une fin en elle-même ou bien un moyen au service alors d'autres objectifs et, dans l'affirmative, lesquels ? On n'échappe pas par conséquent à une interrogation sur le sens et les finalités, cette question n'étant pas innocente : pour ne pas avoir toujours su y apporter les réponses nécessaires, on a fait naître en effet beaucoup de malentendus. Je verrai pour ma part au moins trois entrées possibles :

a) les objectifs de la décentralisation territoriale et/ou de la déconcentration

Une première entrée procède du même esprit que les objectifs de la décentralisation territoriale et de la déconcentration : on sait trop quelles sont les limites d'une gestion «centralisée» et «hiérarchique» du système éducatif et l'on attend donc de l'autonomie des

établissements davantage d'efficacité. La décentralisation inspire les textes de 1982-83 et 1985 : l'EPL est créé en même temps que l'on vote les lois de décentralisation ; dans les deux cas, *décentralisation* et *déconcentration*, on entend retirer des pouvoirs à l'Etat, en l'occurrence aux rectorats et aux IA qui arrêtaient jusque là dans le détail les structures pédagogiques des établissements secondaires, pour reconnaître l'existence de communautés d'intérêts et de besoins particuliers. Ces *établissements publics locaux d'enseignement* (EPL), pour autant, restent chargés de mettre en œuvre une politique nationale. C'est le début des malentendus parce que, pour beaucoup, l'autonomie est devenue une fin en elle-même.

Si, en revanche, on met principalement l'accent sur la déconcentration, la question n'est sans doute plus exactement d'augmenter l'autonomie de l'établissement, mais plutôt les pouvoirs de son chef en tant que représentant de l'Etat. On sait la difficulté du sujet, mais les deux démarches sont cependant très liées : on ne peut continuer d'augmenter les responsabilités des établissements sans donner davantage de compétences et de pouvoirs à leurs chefs. Une des questions que soulève d'ailleurs le thème de l'autonomie des EPL n'est-elle pas d'apprécier jusqu'à quel point les chefs d'établissement sont demandeurs, précisément, de plus d'autonomie ?...

b) la reconnaissance de l'existence d'une collectivité d'hommes et de femmes appelés à travailler ensemble

Donner de l'autonomie à un établissement, c'est tout autant, me semble-t-il, reconnaître l'existence d'une collectivité d'hommes et de femmes, jeunes et adultes, appelés à travailler et vivre ensemble. De ce fait, l'organisation et le fonctionnement internes de cette collectivité doivent être leur affaire : règlement intérieur, gestion des locaux, horaires de travail, vie scolaire et péri-scolaire, service intérieur, demi-pension, etc...

On reconnaît donc à cette collectivité la personnalité morale et une certaine autonomie budgétaire et de gestion des moyens, et on la dote d'organes propres, exécutif et délibérant, en partie élus. Dans ce domaine, cependant, qui est - a priori - le plus simple, la question à poser consiste à se demander si l'autonomie de l'établissement n'est pas, dans les faits, largement contredite à la fois par le nombre et le luxe de détails des diverses réglementations nationales et les pouvoirs des collectivités territoriales.

c) l'essentiel, sans doute, le domaine pédagogique

A la question du sens et des finalités de l'autonomie, on peut répondre aussi que *l'essentiel*, bien sûr, concerne le domaine pédagogique, les missions de l'établissement scolaire, les objectifs ainsi que les moyens de les mettre en œuvre. On pense en particulier au

projet d'établissement, à la dotation horaire globale (DHG), et aux souplesses que peuvent comporter certains dispositifs pédagogiques.

Mais de nombreux autres facteurs, néanmoins, déterminent de fait une plus ou moins grande autonomie de l'établissement, facteurs que l'on peut difficilement ignorer.

2) quels champs pour l'exercice d'une *autonomie* des établissements scolaires ?

Dans quels domaines les EPLE peuvent-ils, ou pourraient-ils exercer davantage leur *autonomie* ?

a) les élèves ?

En principe, les EPLE ne choisissent pas leurs élèves : le secteur du collège ou du lycée – les LP sont moins concernés – détermine les affectations, et c'est une compétence de l'inspecteur d'académie. On sait pourtant quels sont les facteurs et moyens divers qui contribuent à façonner l'image et l'attractivité d'un établissement : quartier, dérogations, offre de langues vivantes, options, pratiques en matière d'orientation et de réorientation, etc...

b) l'organisation et les structures pédagogiques ?

La question, à cet égard, est celle des possibilités effectives d'autonomie des établissements scolaires pour ce qui concerne :

-- les classes : nombre, taille, composition, dédoublements, etc...

-- l'offre d'enseignement et les structures pédagogiques : quels sont les pouvoirs respectifs des collectivités territoriales, des services académiques et des établissements en la matière ? faut-il une carte académique des langues vivantes ? etc...

-- les horaires d'enseignement des élèves : quelles obligations, libertés, fourchettes, etc, à cet égard, sans parler - sujet délicat - des obligations de service des enseignants : on sait en effet quelles possibilités d'action les HSA, notamment, offrent de ce point de vue aux chefs d'établissement.

c) les personnels ?

Les personnels ? *«Vaste sujet»*, pourrait-on dire... Les principaux et les proviseurs ont le pouvoir de recruter leurs maîtres de demi-pension, des CES et des emplois-jeunes. La question de l'autonomie des établissements pour ce qui touche aux personnels ne peut pas être taboue, ne serait-ce qu'en raison de la crise de recrutement qui nous attend.

Quels pouvoirs donner aux établissements – chef d'établissement et CA – sur le recrutement d'auxiliaires, de contractuels, de vacataires, etc ? Cette question est posée depuis longtemps déjà à propos des MI-SE. Quel avenir, d'autre part, pour le mouvement déconcentré et les *postes à profil* ?

3) les conditions d'exercice de l'autonomie

Un troisième ensemble d'interrogations ou de points à considérer porte sur les conditions d'exercice de l'autonomie des EPLE. Il amène en effet à examiner plusieurs points :

a) la taille de l'établissement scolaire

La taille d'un établissement contribue fortement à le rendre, de fait, plus ou moins autonome ; à quelles conditions peut-on par exemple rendre *autonome* un petit collège ?

b) l'organisation de l'autonomie

Les structures administratives actuelles, en particulier le conseil d'administration des EPLE, sont-elles satisfaisantes, qu'il s'agisse de leur/sa composition, des pouvoirs du CA, de sa présidence ? Se pose également toute la question des pouvoirs du chef d'établissement, notamment pour ce qui concerne le domaine de l'orientation.

c) l'établissement et son environnement

Ce sous-thème conduit enfin à s'interroger quant à l'avenir des bassins, des districts, de la mutualisation de moyens, etc. Il invite aussi à examiner les relations entre l'établissement et les services académiques, notamment sous l'angle des conséquences de la mise en œuvre de la LOLF, ainsi que les relations, naturellement, entre l'établissement scolaire et les collectivités territoriales dans le contexte de relance de la décentralisation.

Guy COISSARD

**«Les conditions d'une plus grande autonomie des EPLE» :
points de vue exprimés par le principal et le principal-adjoint
d'un collège de l'académie de Paris ⁵³**

A l'évidence, **le sujet n'est guère mobilisateur** pour mes interlocuteurs. Les circonstances de l'entretien n'étaient sans doute guère favorables (présence de la police dans l'établissement à la suite de la découverte d'un vol commis par un élève à l'extérieur). Le développement de l'autonomie des EPLE n'est pas un souci majeur pour le chef d'établissement qui estime que *«les esprits ne sont pas prêts»* ; son adjoint se montre plus réceptif à cette idée, à la condition que cela permette de renforcer une démarche d'établissement.

Mes interlocuteurs font, tout d'abord, le constat de **la difficulté d'utilisation des marges existantes**, du fait de freins qui ne relèvent pas de la réglementation, mais du comportement des acteurs et notamment des enseignants (fourchettes horaires, éléments d'annualisation du service ...).

A titre d'exemple d'utilisation possible de ces marges, ils font observer que le collège a reçu, pour l'année scolaire 2002/2003, une DHG de 565 heures. Une fois les horaires obligatoires «plancher» assurés, ils estiment disposer d'un volant de 40 heures (7 %), utilisé pour jouer sur les fourchettes horaires, les dédoublements et les actions de soutien scolaire.

D'une manière générale, mes interlocuteurs se sont montrés plus intéressés par une approche pratique que par une réflexion sur les principes. Les éléments suivants ont ainsi pu être dégagés :

Le domaine pédagogique apparaît comme le principal axe à privilégier. Fort de son expérience d'assistant culturel en coopération en Finlande, le principal adjoint évoque un système où les programmes nationaux comportent à la fois des éléments obligatoires et des domaines où peut s'exercer le choix des établissements, dans le cadre d'un plan d'enseignement validé par le recteur, et base de l'allocation des moyens. Sans aller jusqu'à ce stade, les interlocuteurs souhaitent *«que le projet d'établissement soit pris en compte pour la détermination de la DHG»* par l'académie, comme dans le débat interne à l'établissement où la répartition des moyens et l'actualisation du projet pourraient être liés.

⁵³ note sur ce sujet faisant suite à la visite du collège Yvonne-Le Tac, Paris, 18^{ème}, établie en février 2003 par Jean-Paul Pittoors, groupe Ile-de-France de l'IGAENR.

Le deuxième axe d'évolution envisagé porte sur les gestion des personnels. Sans que cela soit en rapport direct avec le développement de l'autonomie, mes interlocuteurs suggèrent de «*valoriser la mobilité des enseignants entre les différents types d'établissements*» (collèges, lycées, LP) pour leur permettre de mieux appréhender la diversité des publics et des enseignements.

Ils proposent également «*une décentralisation (par bassin ?) du remplacement des enseignants*», jugeant que l'académie de Paris ne met pas suffisamment à profit l'atout de la proximité pour développer les actions de mutualisation. Ils prônent également un renforcement du pouvoir de contrôle pédagogique par les équipes de direction pour régler le cas des personnels «*qui dysfonctionnent*».

S'agissant de l'affectation des cadres dirigeants des établissements, et notamment des CPE et gestionnaires, mes interlocuteurs suggèrent d'engager une démarche de GRH avec l'instauration d'une fiche de poste à destination des candidats, voire une possibilité de choix du chef d'établissement pour les postes les plus délicats ou complexes.

Le statu quo l'emporte en ce qui concerne les modalités d'affectation des élèves. Compte tenu du contexte parisien, le maintien de la sectorisation est considéré comme «*un garde-fou indispensable*». Pour l'affectation en lycée, mes interlocuteurs font le constat d'une évolution positive sur le bassin Montmartre-Europe.

Aucune proposition n'est formulée en matière de fonctionnement matériel et financier, dans l'attente des évolutions que pourrait dessiner la réflexion engagée par la direction des affaires scolaires de la Ville de Paris. On rappellera pour mémoire que, pendant dix années, le collège a accumulé d'abondantes réserves (110 % de sa dotation de fonctionnement 2003 !), sans projet particulier pour leur utilisation.

En ce qui concerne enfin **le fonctionnement de l'EPLE**, plusieurs suggestions sont évoquées et notamment :

- une dissociation de la fonction de chef d'établissement et de président du Conseil d'administration intéresse, à la condition qu'elle s'accompagne de mesures renforçant le rôle pédagogique du chef d'établissement (création d'un conseil pédagogique ?) et casse l'image d'une direction identifiée à «l'administration» ;

- le remplacement de la commission permanente par des commissions spécialisées, constituées par le Conseil d'administration, avec la participation éventuelle de membres extérieurs à celui-ci, dans l'optique d'une gestion plus participative et moins formelle ;

- la transformation du conseil d'administration en un véritable «conseil d'établissement» qui serait le lieu de débat et d'adhésion à un véritable «projet de l'établissement» ;

- le développement du rôle du bassin sur trois axes : le remplacement des enseignants et l'utilisation des enseignants «rattachés» à un établissement, la maintenance informatique et la coordination de l'implantation de logiciels extérieurs à l'Education nationale, l'organisation de stages de proximité pour les nouveaux agents ATOS, souvent rebutés par l'éloignement des terrains de stage.

Démarche *qualité* engagée par le lycée Colbert-de-Torcy de Sablé-sur-Sarthe, dans l'académie de Nantes, pour la formation du BTS *maintenance industrielle*

La description ci-après ne s'est attachée qu'à certaines caractéristiques de cette démarche *qualité*, celles qui reflètent l'émergence d'une culture d'auto-exigence et d'évaluation dans la démarche pédagogique. Ces pratiques, même situées dans une «poche» d'innovation, sont si révélatrices de possibilités d'évolution qu'elles méritent d'être propagées.

L'initialisation de la démarche

L'adhésion du lycée au *Club de développement du pays sabolien* a enclenché une dynamique de type *entreprise* au sein de ses sections industrielles. A l'origine, l'intégration au club avait pour but le développement de relations partenariales *école-entreprise* et la recherche des meilleurs stages pour les étudiants. Ensuite, le lycée a été happé par la charte *qualité* du club et le chef d'établissement ainsi que les enseignants ont compris que, pour être opérationnels et entreprenants au sortir de leur scolarité, il était indispensable que les étudiants aient perçu l'importance de la «qualité» au cœur du processus industriel. Le début de l'expérience pédagogique remonte à 1996 ; les audits externes ont commencé dès 1997, l'obtention de la charte *qualité* du club date de 1998, et l'entrée dans la démarche de certification s'est faite en 2000.

Vers une accréditation pour une formation initiale

Le choix aurait pu porter sur l'obtention d'une norme pour les services que la section *maintenance* était amenée à fournir à des clients, dans le cadre d'«objets confectionnés». Certains lycées, comme le lycée d'enseignement général et technologique René-Perrin (Ugine-73), ont mené cette démarche et ont obtenu la norme AFAQ⁵⁴-ISO 9002.

La stratégie novatrice des professeurs du lycée de Torcy consiste à assimiler l'établissement scolaire à un organisme effectuant un service, doté d'une équipe de direction

⁵⁴ AFAQ : Association Française d'Assurance Qualité

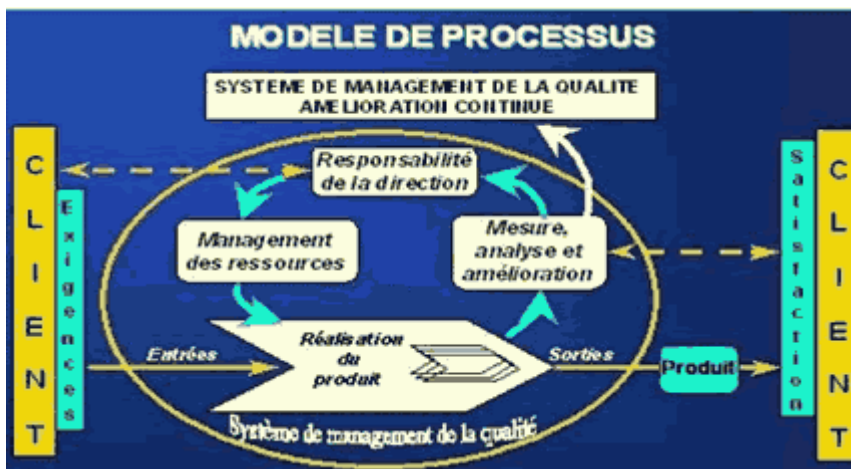
et d'une équipe pédagogique, face aux exigences des clients : Etat, étudiants, milieu industriel. L'organisme-lycée réalise un service, la formation, prestation au caractère immatériel, par opposition au produit tangible de la firme industrielle.

La norme ISO⁵⁵ 9000 : 2000 est celle qui correspond au management de la qualité.

Les acteurs de ce projet ont été confrontés au manque d'expérience analogue pouvant servir d'exemple. On peut seulement recenser les organismes qui ont été chargés par l'AFAQ d'auditer le lycée, les écoles nationales de la marine marchande et la faculté de pharmacie d'Angers. L'animateur *qualité*, enseignant en BTS, précise que, dans d'autres pays en Europe, des formations professionnelles sont en cours de qualification, par exemple au Danemark et au Portugal.

L'activité éducative par le modèle de processus

Le modèle de processus part du principe très simple que l'entreprise est un processus qui crée de la valeur ajoutée en transformant un élément entrant en un élément sortant par l'utilisation de moyens (ressources) et régulé par des contrôles.



La structure comprend quatre principaux blocs selon le modèle de processus :

-- responsabilité de la direction : le chef d'établissement et son équipe de direction sont impliqués dans l'identification des besoins et exigences du client, la définition de la politique *qualité* et des objectifs associés, la planification de la qualité. Sont identifiés comme «clients», l'Etat, les étudiants et le milieu industriel ;

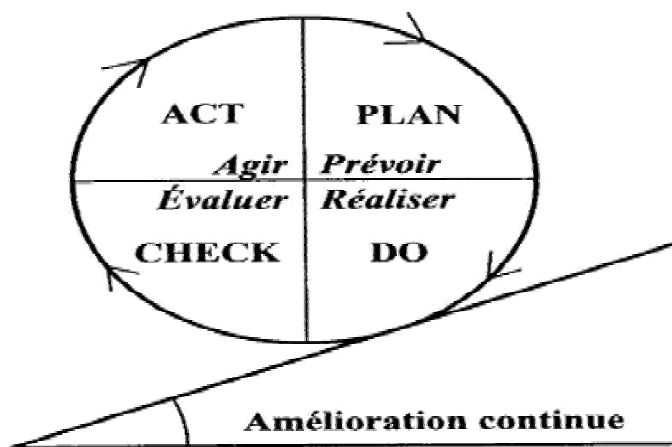
⁵⁵ ISO : International Standard Organization

- management des ressources par le proviseur en coordination avec le service *qualité* ;
- réalisation du produit ou service par l'équipe pédagogique ;
- mesure, analyse et amélioration par le service *qualité*

Les deux derniers blocs ont trait prioritairement à l'acte pédagogique. L'option originale prise par les initiateurs de l'opération est la suivante : pour comprendre «la qualité», rien de tel que de la faire vivre par l'étudiant lui-même, celui-ci étant « la matière d'œuvre» et, à l'issue de périodes de formation, le résultat produit par le service du processus éducatif. L'étudiant est également client. A Colbert de Torcy, il est aussi contrôleur *qualité*.

Le cycle «prévoir, réaliser, vérifier, réagir»

La démarche est basée sur le cycle *Plan, Do, Check, Act* de Deming ; en français : *Prévoir, Réaliser, Vérifier* ou *Evaluer, Réagir*.



- *Prévoir* : il s'agit ici de planifier les activités *qualité* de la société pour satisfaire aux exigences des clients et de l'organisme (qualité voulue) ;
- *Réaliser* : il s'agit ici de mettre en œuvre les activités prévues lors de la planification pour atteindre le niveau de qualité voulue ;
- *Vérifier* : il s'agit ici de comparer la qualité réalisée à la qualité voulue ;

- *Réagir* : il s'agit ici, au vu de la qualité réalisée, de replanifier les activités de l'organisme (qualité voulue n+1).

Ce cycle en boucle permet à l'organisme de s'améliorer de façon permanente en comparant sans cesse la qualité réalisée à la qualité voulue, et en redéfinissant, au vu des résultats obtenus, les plans d'actions nécessaires pour atteindre la qualité voulue (n) ou le nouveau degré de qualité attendue (n+1). Le processus générique d'amélioration continue doit s'appliquer à la satisfaction du client, aux produits et services, aux processus et au système *qualité*.

La dynamique sabolienne de l'engagement ou la redéfinition des rôles de l'équipe pédagogique, de l'étudiant et du proviseur

Les engagements écrits de l'équipe pédagogique dans le déroulement de chaque matière

En échafaudant des étapes d'assurance *qualité*, prévoir ce qui va être fait (manuel *qualité*), faire ce qui est prévu (procédures, instructions de travail), l'équipe éducative du BTS s'est aussi lancé un défi puisqu'une étape clé est de prouver que l'action est faite selon la prévision (enregistrements). Par exemple, pour un document de déroulement pédagogique d'une matière, trois personnes sont intervenues successivement : le rédacteur (l'enseignant de deuxième année d'une matière), le vérificateur (l'enseignant de première année), et l'approbateur (chef des travaux ou proviseur adjoint). La mission a pu constater l'affichage clair et direct à l'entrée de l'atelier, des documents (MQR FCH 5000...) sur le déroulement de chacun des enseignements général, technique et professionnel, semaine par semaine.

L'animateur *qualité* conduit le projet. Il reconnaît que les six années qui se sont écoulées ont été intenses en réflexion, discussion et rédactions de procédures, permettant de formaliser le système *qualité* du BTS. Lui-même enseignant, il dispose d'une décharge de trois heures pour accompagner le projet. Il s'est appuyé, pour bâtir la démarche, sur **la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 (BO n° 22 de 1997) définissant les missions du professeur** se situant dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice. En particulier, cette démarche ne remet pas en cause la liberté pédagogique et s'intègre tout à fait dans le cadre de la responsabilité de l'enseignant vis à vis de sa classe, consistant à **concevoir, construire, conduire, évaluer**. Le projet a été bien vécu par les enseignants.

La démarche présente des atouts indéniables par rapport au métier d'enseignant au nombre desquels on peut citer «*les nouveaux moyens méthodologiques pour le travail en*

*commun au sein d'une équipe éducative, en évitant la perte de mémoire et de sens chaque fois que l'équipe se disperse et se reconstitue avec de nouvelles individualités*⁵⁶, plus prosaïquement la continuité du service (en cas d'absence d'un enseignant, le référentiel sert de guide), le relationnel différent (facilité par l'audit interne d'un professeur par un autre), la publicité de la progression...

Les trois rôles de l'étudiant : client, co-auteur de la formation, contrôleur-qualité

L'étudiant a plusieurs rôles, puisque d'«apprenant», il se transformera à l'issue de son apprentissage en «formé» puis diplômé. Pendant le processus, il participe au contrôle en tant qu'utilisateur.

L'enseignement est mesuré chaque semaine par l'étudiant-utilisateur sur plusieurs plans : progression et rythme, illustration des cours, contrôle, conditions matérielles de l'enseignement, disponibilité du professeur. Chaque étudiant a la responsabilité du contrôle d'un module pédagogique.

Les retards ou absences des étudiants interviennent en freins possibles à la réalisation de la prestation. Aussi les risques de non-conformité de ce type sont-ils aussi affichés à l'entrée de l'atelier, en mesures statistiques avec les causes des retards et absences, durées...

Le proviseur, responsable de la direction de «l'entreprise-lycée», manager de la qualité

Le premier principe de la norme ISO 9000 : 2000 est l'écoute *client*. Tels que les clients sont identifiés, Etat, entreprises, étudiants, ils correspondent tout à fait à la mission du chef d'établissement.

En particulier, l'élève est plus que jamais au centre du système éducatif. Il paraît même un peu réducteur de résumer, compte tenu de la philosophie de la démarche, en indiquant que, en termes de réussite au BTS, les résultats, en constante augmentation, sont les meilleurs de l'académie.

Il va sans dire que la formation dont bénéficient les étudiants de Colbert de Torcy du BTS *maintenance industrielle* est une référence *qualité* auprès des entreprises lors de recrutements.

⁵⁶ article paru dans *Technologies et Formations*, n°105, « *Le management de la qualité des normes ISO 9000 : 2000 est-il applicable aux EPLE ?* ».

Logique de programmes, définition d'objectifs, projet de performance et résultats sont certains des principes qui sous-tendent la nouvelle loi organique relative aux lois de Finances (**LOLF**), et cette nouvelle approche de l'Etat, «client», se retrouve dans cette démarche. Le proviseur, manager, assurant le «leadership», applique tout à la fois le principe n°1 vis à vis du client Etat, et le principe n° 2, en tant que manager, nommé par l'Etat : *«Les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme. Il convient qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer dans la réalisation des objectifs de l'organisme».*

Le pilotage pédagogique, tout en respectant la didactique disciplinaire, prend ici une nouvelle dimension exemplaire.