

**L'AUTONOMIE DE L'EPLÉ EN QUESTION  
DANS LA RELATION ENTRE L'AUTORITE ACADEMIQUE  
ET L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE**

Rapporteurs :

**Louis BALADIER  
Jean-Paul DELAHAYE  
François PERRET  
Pierre POLIVKA  
Raymond RIQUIER  
Bernard THOMAS  
Bernard TOULEMONDE**

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

**Novembre 2001**

## **SOMMAIRE**

Introduction		3
Chapitre 1	L'autonomie de l'EPLE. Principes	4
Chapitre 2	L'état de la situation	10
Chapitre 3	Prospective	23
Conclusion		29
Annexes	1. Liste des académies observées	30
	2. Canevas d'enquête	31
	3. Références	36

## **INTRODUCTION**

## **Des avis contradictoires :**

Pour certains observateurs, la marge d'autonomie de l'établissement public local d'enseignement se serait élargie au fil du temps, plus dans les faits qu'en droit ; ils citent par exemple les libertés prises par des établissements dans la définition de l'offre de formation.

Selon d'autres, l'autonomie se serait réduite. Ils ont cru remarquer que les modalités d'attribution de la dotation horaire "globale" avaient subrepticement gommé toute marge de manœuvre des EPLE : d'un calcul sur la base d'une allocation à l'élève (H/E), on serait revenu à une allocation sur la base des structures (H/D). Beaucoup de chefs d'établissement se sentiraient corsetés et seul leur rôle de représentant de l'Etat serait reconnu, dans le sens d'une obligation de mise en œuvre des directives de l'autorité académique.

## **Une tentative pour en savoir davantage :**

Le présent rapport est le fruit d'une enquête menée au cours de l'année scolaire 2000-2001 dans le but d'examiner le degré d'autonomie de l'EPLE dans sa relation avec l'autorité académique. L'enquête n'a pas porté sur la relation entre la collectivité de rattachement et l'EPLE, malgré l'importance indéniable de cet aspect.

Les observations ont conduit à formuler quelques propositions, qui s'inscrivent particulièrement dans le contexte actuel marqué par les innovations que constituent la contractualisation et la création des bassins.

## **La méthode de travail :**

Huit académies ont été observées (voir annexe 1). Deux départements ont été retenus dans chacune et trois EPLE dans chaque département, généralement un lycée professionnel, un lycée d'enseignement général et technologique et un collège.

Les entretiens ont été menés avec les autorités académiques (recteur, secrétaire général de l'académie, services et IA-DSDEN) et avec les chefs d'établissement, à l'aide de canevas d'enquête joints en annexe 2.

## **D'autres travaux :**

Sur le thème de l'autonomie on pourra consulter utilement d'autres travaux récents. Quelques-uns sont rappelés en annexe 3.

# **CHAPITRE 1**

## **L'AUTONOMIE DE L'EPLÉ**

### **PRINCIPES**

## CHAPITRE 1

### L'AUTONOMIE DE L'EPLÉ PRINCIPES

La notion d'autonomie est difficile à saisir. Dans la définition classique du droit, elle signifie d'abord qu'un service, en l'occurrence un établissement d'enseignement public, dispose de la personnalité juridique et d'un budget propre, d'organes qui assurent sa direction et son administration, de pouvoirs de décision dans des domaines définis, soumis au contrôle de tutelle des représentants de l'Etat. Ni simple gestion directe par l'autorité hiérarchique, ni indépendance, a-t-on coutume de dire. On voit immédiatement que la définition juridique est loin d'épuiser le sujet et qu'elle laisse une considérable zone d'incertitude. Ainsi, en réalité, c'est la pratique qui va nous révéler l'étendue de l'autonomie dont peut disposer un établissement autonome.

Ainsi, en ce qui concerne les relations des établissements publics locaux d'enseignement avec les autorités académiques, il convient d'examiner les marges d'autonomie que les textes confèrent aux lycées et collèges et de les confronter aux pratiques en vigueur. Nous verrons que différents facteurs peuvent conduire à déplacer largement le curseur de l'autonomie, à faire varier le degré des responsabilités assumées par les établissements scolaires.

**Sur le plan juridique**, l'établissement public local d'enseignement a été créé par la loi du 22 juillet 1983, modifiée par la loi du 25 janvier 1985 (art. 15-5 et suiv.), et ses règles générales de fonctionnement sont fixées par le décret du 30 août 1985 modifié portant statut des EPLE. Ces textes énumèrent la liste des domaines où l'établissement exerce son autonomie, mais ils recèlent une série de verrous qui encadrent étroitement cette marge de liberté.

La liste des domaines où s'exerce la « responsabilité » (terme préféré à celui d'autonomie dans le décret de 1985) des EPLE figure à l'article 2 du décret ; elle comporte huit thèmes :

- organisation en classes et groupes d'élèves et modalités de répartition des élèves ;
- emploi des dotations en heures d'enseignement mises à la disposition de l'établissement ;
- organisation du temps scolaire et modalités de la vie scolaire ;
- préparation de l'orientation et insertion sociale et professionnelle des élèves ;
- actions de formation complémentaire et de formation continue ;
- ouverture de l'établissement sur son environnement ;
- choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement ;
- activités facultatives.

A cette liste, il convient d'ajouter le rapport d'activités (art.15-8 de la loi et 16 du décret), le projet de l'établissement, généralisé à partir de 1989 et par conséquent ajouté aux compétences de l'EPLE (en substitution du « plan d'actions particulières » prévu antérieurement à l'art.16 du décret), le règlement intérieur (art.3 du décret) et le budget (art.15-9 de la loi et 16 du décret). En outre, de nouvelles compétences peuvent être conférées aux EPLE par les textes législatifs et réglementaires.

En dépit de la longueur et de l'importance des domaines ainsi énumérés, les textes ont une conception restrictive de l'autonomie conférée aux EPLE.

D'abord, ces compétences sont résiduelles : la marge d'autonomie de l'EPLE est celle que les autorités veulent bien lui laisser dans chacun de ces domaines. Le texte de la loi (art.15-8) dispose que le conseil d'administration délibère « dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur » -ce qui va de soi-, mais aussi « des objectifs définis par les autorités compétentes de l'Etat », ce qui inclut les directives données par le ministre et les autorités académiques. Dans le même ordre d'idées, en matière budgétaire, l'EPLE doit respecter les « orientations » qui lui sont notifiées par la collectivité locale de rattachement avec le montant de sa subvention. C'est dire si l'autonomie des EPLE peut être corsetée.

Ensuite, le contrôle administratif est extrêmement large, en particulier dans le domaine pédagogique. En droit commun, les autorités de tutelle ne peuvent suspendre ou annuler un acte que pour des raisons de légalité ; mais en ce qui concerne les actes relatifs au contenu ou à l'organisation de l'action éducatrice, l'autorité académique peut également prononcer l'annulation si ceux-ci sont « de nature à porter atteinte au fonctionnement du service public de l'enseignement » (art.15-12), contrôle bien proche d'un contrôle d'opportunité, caractéristique du pouvoir hiérarchique.

Enfin, l'architecture institutionnelle de l'EPLE ne facilite pas l'exercice de l'autonomie : le chef d'établissement, représentant de l'Etat et nommé par lui (art.15-7), soumis à ce titre au pouvoir hiérarchique, est également président du conseil d'administration et exécutif de l'EPLE, relevant à ce titre du contrôle de tutelle. Cette situation est particulière par rapport aux structures habituelles des établissements publics. Elle est susceptible de conduire à des confusions : certains domaines d'autonomie relèvent parfois de l'EPLE, parfois du chef d'établissement ; celui-ci exerce ses fonctions avec « une double casquette », sans distinction nette sur la qualité au titre de laquelle il agit à telle ou telle occasion.

Il est vrai que l'équilibre institué dans les années 1980 s'explique en grande partie par les circonstances de l'époque. Face à un profond changement, les craintes de dérapages ont conduit à multiplier les précautions. Mais la pratique s'est montrée plus hardie, au moins pendant un certain nombre d'années. Toute la question est de savoir si, après une période d'épanouissement au moins relatif de l'autonomie, un essoufflement s'est produit, voire un retour aux anciennes habitudes.

**Sur le plan de la pratique**, une évolution libérale s'est installée peu à peu, dans la droite ligne d'une circulaire ministérielle, en quelque sorte fondatrice, du 31 décembre 1982 : « Vers une plus grande responsabilité des établissements scolaires ». Celle-ci indique qu'il n'y a « pas de responsabilité sans référence à des objectifs », que l'autonomie reste limitée si elle ne porte pas sur l'emploi du potentiel d'enseignement attribué par l'Etat, qu'ainsi les « moyens devraient donc dans l'avenir être considérés globalement pour que l'établissement ait plus d'initiative et détermine son organisation : structure en divisions, formations complémentaires, dédoublements, heures consacrées à diverses formes d'aide pédagogique et au travail individuel au CDI ou à la formation continue des enseignants », que, enfin, l'initiative des établissements pourrait aussi porter sur l'organisation du temps d'enseignement et sa répartition dans l'année, la gestion des effectifs, le programme d'actions éducatives.

Des mesures concrètes ont été prises dans quatre directions : la mise en place des projets d'établissement, l'octroi de marges de liberté sur le plan pédagogique comme aussi sur le plan financier, enfin en matière de gestion des personnels. Sur tous ces points, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant, l'enquête menée permet d'établir un état global de la situation : la plupart des chefs d'établissement regrettent que l'évolution, très prometteuse à ses débuts dans certains cas, beaucoup plus timide dans d'autres, se soit essoufflée et se révèle finalement bien décevante. Ce constat est partagé par les enquêteurs : l'autonomie des établissements ne résiste guère aux tendances profondes du système à la centralisation et à l'uniformisation, sauf à développer une très forte volonté tant des autorités politiques et académiques que des établissements eux-mêmes.

A cet égard, une relance de la dynamique d'autonomie est perceptible ces toutes dernières années, fruit des réformes pédagogiques des lycées et collèges et de nouvelles modalités de pilotage des établissements : contractualisation et création de bassins de formation ; celles-ci nourrissent, nous le verrons en particulier dans le chapitre 3, de nouveaux espoirs dans les établissements scolaires, qu'il convient cette fois de ne pas décevoir.

**La contractualisation** n'est pas une procédure instituée par les lois de décentralisation de l'enseignement. Et pourtant l'idée a fait son chemin. C'est dans la circulaire de la rentrée de 1999 (n° 98-263 du 29 décembre 1998) que le ministre a présenté et explicité cette nouvelle démarche, avec la double ambition de "refonder le projet d'établissement" et de donner du sens à l'autonomie de l'EPLÉ.

«L'intérêt de la démarche de projet n'est plus à démontrer : mobilisant les différents acteurs, les amenant à analyser les forces et les faiblesses de leur action, elle les conduit à définir les objectifs d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'éducation offerts aux élèves. Cette démarche, généralisée par la loi d'orientation de 1989, a connu de notables succès. Il convient aujourd'hui de la relancer et de lui adjoindre un aboutissement contractuel à tous les niveaux ».

L'objectif de la contractualisation est donc double : il s'agit d'une part de généraliser enfin la pratique réelle du projet d'établissement et d'autre part de créer un instrument pour organiser les relations entre l'EPLÉ autonome et l'autorité académique.

Le constat établi au moment de la rédaction de la circulaire du 29 décembre 1998 est aussi simple qu'accablant : "trop souvent encore, bien des projets semblent n'avoir été bâtis que pour répondre formellement à une injonction administrative ou pour demander une aide financière ponctuelle et se caractérisent par le manque d'adhésion des enseignants et des autres membres de la communauté éducative". Les autorités académiques, pour leur part, se montrent plus enclines à un contrôle a priori de pertinence et d'opportunité qu'à l'élaboration d'analyses partagées, à des engagements réciproques, à la mise en place de dispositifs d'accompagnement des EPLÉ et de leurs projets.

Pour remédier à cette situation, relancer le projet d'établissement et parvenir à «l'aboutissement contractuel», le ministre d'alors donne aux chefs d'établissement et aux autorités académiques des instructions précises. Aux premiers il rappelle trois principes :

- "le projet doit s'ancrer clairement dans les grandes orientations nationales" ;
- "le projet d'établissement est l'instrument de l'autonomie reconnue aux EPLÉ et l'expression de leur responsabilité" ;
- la démarche de projet doit avoir un caractère global ; le projet "doit ainsi concerner non pas les marges mais le cœur de l'activité pédagogique" ;

Recteurs et inspecteurs d'académie doivent quant à eux :

- exercer le contrôle de légalité par rapport aux objectifs nationaux ;
- éviter "les dérives bureaucratiques qui ont pu parfois être constatées dans la gestion des projets, en privilégiant un pilotage par les objectifs et les résultats plutôt que par les procédures et les moyens" ;
- préférer une approche globale des moyens attribués ;

- mettre en place des outils de connaissance globale des établissements et des dispositifs d'accompagnement et d'animation.

Ainsi "le projet d'établissement doit constituer la base d'une véritable contractualisation entre l'académie et l'établissement, assortie d'engagements et de garanties réciproques qui s'inscriront nécessairement dans la durée (trois ou quatre ans). Pour être comprise par les acteurs du terrain, la contractualisation doit s'appuyer sur une méthode et des analyses partagées. Elle suppose un dialogue permanent basé sur une bonne connaissance de la réalité de chaque établissement".

**En conclusion,** on peut donc souligner que la volonté de promouvoir l'autonomie de l'EPL est affirmée avec force tant sur le plan juridique que dans les directives ministérielles et que divers instruments (projet d'établissement, contractualisation, bassin de formation notamment) doivent servir à sa mise en œuvre.

## **CHAPITRE 2**

### **L'état de la situation**

## **CHAPITRE 2**

### **L'état de la situation**

La question centrale concernant le sujet de l'enquête est celle de l'équilibre entre une réelle autonomie de l'EPLE – ressentie comme telle par les acteurs de la communauté éducative qu'elle est susceptible de mieux responsabiliser – et la nécessaire cohérence du service public d'éducation. C'est sous cet éclairage que nous avons observé la situation présente en nous appuyant sur l'examen du fonctionnement des instruments actuels de cette autonomie. Et c'est également avec le souci de préserver cet équilibre que nous proposerons quelques pistes d'évolution.

Actuellement les marges de l'autonomie de l'EPLE peuvent se situer dans le domaine du pilotage pédagogique, de la gestion des ressources humaines, de celle des moyens financiers et plus particulièrement des moyens d'enseignement.

#### **1 - Le pilotage pédagogique de l'établissement :**

Comme on l'a vu dans les principes, l'EPLE dispose, pour le pilotage pédagogique, d'un instrument essentiel : le projet, dont l'aboutissement prend la forme d'une contractualisation. Ce pilotage concerne l'établissement lui-même bien entendu, mais il a aussi un rapport avec un ensemble estimé fonctionnel et cohérent d'établissements complémentaires qui est le plus souvent identifié au bassin de formation.

##### **1.1 -L'autonomie pédagogique de l'EPLE et le projet d'établissement :**

Dans l'ensemble on peut considérer que le concept de projet d'établissement, c'est-à-dire l'élaboration par chaque EPLE d'une politique spécifique dont les objectifs doivent être déterminés d'une part par les orientations de la politique nationale d'éducation et de l'autre par la spécificité des besoins, des moyens et de l'environnement de l'établissement, n'a pas encore connu tout le développement attendu au sein du système éducatif. Et l'on s'est trop souvent accommodé du fait que le projet d'établissement est, selon les cas, un catalogue d'intentions, une collection de PAE, ou le descriptif de quelques actions pédagogiques volontaristes. L'instauration d'un «projet académique » indiquant un programme d'actions structuré autour de quelques ambitions affirmées n'a pas en général suffi à relancer les projets d'établissement. Le plus souvent donc les projets d'établissement ne sont ni l'élément moteur de l'action éducatrice des EPLE ni un instrument d'autonomie.

On doit cependant distinguer le cas des lycées de celui des collèges. Chez les premiers beaucoup n'ont pas véritablement élaboré de projet ; ce qui porte ce nom consiste en général en un simple document de présentation de l'établissement ou bien en une proposition de création de structure ou tout autre habillage de demande de moyens supplémentaires.

Pour les collèges, grâce notamment à une impulsion de proximité donnée par les IA-DSDEN, des projets sont plus fréquemment rédigés à l'aide de canevas fournis et/ou de notices explicatives ; parfois des tableaux de bord de régulation et de suivi sont mis en place et même, quelquefois, s'esquissent des évaluations internes.

Dans certains cas, les procédures de validation académique sont très formelles. Elles portent sur la conformité des documents utilisés (et dont est rarement vérifié le rapport avec la réalité de l'EPLE) avec les méthodes d'élaboration préconisées et ne s'interrogent pas suffisamment sur l'authenticité d'une politique d'établissement.

On peut aussi observer que, du côté des chefs d'établissement, l'ensemble des procédures existantes pour les projets ne sont ni totalement approuvées, ni même parfaitement comprises comme en témoigne l'avis de l'un d'entre eux : "Toutes ces procédures sont lourdes à mettre en place. Et monter un projet sans assurance d'obtenir les moyens de sa réalisation n'est pas facile à gérer. La continuité dans les actions est difficile à assurer puisque les projets sont pluriannuels et les financements annuels. D'autre part la rédaction de documents "officiels" ressemble parfois à la réalisation d'un catalogue, surtout si de leur bonne rédaction dépend le financement".

Pour ce qui est de l'autonomie par la politique de projet, indiscutablement le bilan est mitigé. C'est le cas même pour les ZEP où il existe pourtant souvent des engagements contractuels et un suivi plus attentif, mais il n'est généralement pas procédé à une évaluation des résultats. Les exceptions méritent d'être signalées. Ainsi dans telle académie le contraste est frappant entre le niveau académique et le niveau départemental : il n'y a pas de politique de projet d'établissement au niveau académique ; les projets existant en lycée relèvent de l'initiative des établissements ; ils ne font l'objet ni de directives, ni de validation, ni de contractualisation. Cependant, en ce qui concerne les collèges, l'IA-DSDEN travaille avec chacun d'eux sur un "bilan pédagogique" : celui-ci fait l'objet d'une circulaire et d'un modèle de tableau fourni aux collèges ; chaque année, le principal dresse un bilan des résultats de l'établissement, à partir d'un certain nombre d'indicateurs (effectifs, PCS, scores à l'évaluation en 6<sup>ème</sup>, pourcentage d'élèves concernés par la remise à niveau, ventilation des heures par niveau et par discipline, décisions d'orientation, etc). Ce bilan est analysé avec l'inspecteur d'académie lors d'une réunion annuelle avec chaque collège et fait l'objet d'une discussion : cohérence des choix politiques, respect des instructions, objectifs prévus et atteints. Il s'agit bien là d'une forme de politique de projet d'établissement, qui allie pilotage départemental, à défaut d'être académique, et promotion de l'autonomie des EPLE.

On observe par ailleurs que la plupart des académies se montrent de plus en plus soucieuses d'un meilleur pilotage pédagogique des établissements et tentent d'améliorer la qualité du dialogue entre ceux-ci et les services. C'est ainsi qu'apparaissent au sein des rectorats des pôles pédagogiques ou divisions de la pédagogie, que se multiplient les pratiques d'évaluation ou d'audit d'établissements mettant en jeu des équipes d'inspecteurs ou d'"auditeurs" pluridisciplinaires constituées au sein des bassins ou des zones géographiques plus larges, que s'élaborent des formes renouvelées de relations entre les établissements

scolaires et les services. Toutes ces initiatives témoignent, dans leur diversité, d'une volonté nouvelle de dialogue fondée sur une meilleure connaissance réciproque et plus respectueuse de l'autonomie des EPLE.

## **1.2 - Contractualisation entre autorité académique et EPLE : une faible mise en œuvre :**

Conçue comme un aboutissement de la politique de projet d'établissement, la contractualisation entre l'académie et l'EPLE devait être une innovation déterminante. Force est de constater qu'elle n'est pas devenue une pratique habituelle. Dans quelques académies la réflexion vient d'être engagée sur les objectifs de la contractualisation et la procédure pour les atteindre ; dans un cas au moins, toutefois, la mise en œuvre est déjà opérée.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette lenteur. Tout d'abord il est évident que les recteurs se sont mobilisés prioritairement sur la contractualisation entre les académies et le ministère et, dans ce cadre, sur la finalisation des projets académiques. On peut ensuite relever l'existence de plusieurs malentendus. L'engouement de certains chefs d'établissement-proviseurs de lycée professionnel notamment- pour la contractualisation s'explique par leur espoir d'une garantie pluriannuelle d'une structure pédagogique et de moyens constants. Cet espoir est égal à la crainte des services académiques de devoir renoncer aux ajustements annuels pratiqués sur l'offre de formation des EPLE et les ressources attribuées.

En fait les causes de la situation sont plus profondes et plus préoccupantes. Plusieurs des académies observées n'ont pas, comme on l'a déjà souligné, de politique de projet d'établissement. Ou alors on en est resté à des procédures formelles et bureaucratiques. Or, en l'absence de projet d'établissement authentique, la contractualisation n'a pas de sens, ne pouvant se fonder sur une base solide.

Et pourtant on espère beaucoup de la « contractualisation » entre les autorités académiques et les établissements scolaires : pour l'heure, dans la plupart des cas, on s'interroge sur le contenu de cette contractualisation ; dans les académies les plus avancées sur ce point, on étudie les modalités d'accompagnement des EPLE qui pourraient figurer dans les contrats et qui permettraient justement aux établissements d'exercer pleinement leur autonomie, dans le sens d'un meilleur service rendu aux élèves.

Mais, globalement, le constat est que la politique de projet manque de réalité ou du moins de vigueur et donc que la contractualisation entre les autorités académiques et les EPLE en est aux balbutiements.

## **1.3 - Autonomie et utilisation des marges de liberté pédagogique :**

L'enquête a porté sur différentes questions tout à fait capitales pour l'autonomie pédagogique des établissements : la composition des classes, l'offre de formation, l'orientation des élèves, enfin l'utilisation des libertés horaires prévues par les textes eu égard aux conditions d'accompagnement des établissements par les autorités académiques.

**La composition des classes** : celle-ci relève explicitement du domaine d'autonomie des établissements et c'est, comme l'emploi du temps des élèves, une œuvre majeure sur le

plan pédagogique. Mais, comme l'ont relevé depuis longtemps les corps d'inspection (« Les observations du groupe établissements et vie scolaire : le pilotage du système éducatif », Rapport général de l'IGEN 1998, p.189) et les sociologues du système éducatif (notamment : François Dubet et Marie Duru-Bellat : « L'hypocrisie scolaire », Le Seuil, 2000), des pratiques diverses peuvent, à l'occasion de la composition des classes, aggraver ou conduire à des ségrégations sociales soit entre établissements (contournement de la carte scolaire, sélection des élèves), soit à l'intérieur même des établissements (constitution de « bonnes classes » sur la base de certaines disciplines – latin, allemand – ou de profils particuliers – classes bilingues ou européennes, etc –). Ces pratiques se sont accrues dans les années 90, en particulier en région parisienne, et leur caractère néfaste, non seulement sur le plan social, mais aussi sur le plan pédagogique, a été démontré : l'hétérogénéité permet une meilleure progression globale des élèves, surtout des plus faibles.

La circulaire de rentrée 1999, dans sa partie intitulée « l'École pour tous », a entendu endiguer ces pratiques et rappeler les établissements publics et privés sous contrat à la déontologie du service public. C'est pourquoi il était intéressant d'interroger les acteurs de terrain sur l'existence ou non de directives académiques sur ce sujet.

Dans la plupart des cas observés, les autorités académiques s'abstiennent de toute instruction : elles « font confiance aux établissements ». Ceux-ci en tirent la conclusion, comme le dit un principal, qu'il y a quand même un « discours ambiant » : ce même principal, arrivé dans un collège de ZEP à classes « homogènes », a procédé, sans assentiment ni dissentiment exprimé par l'autorité hiérarchique, à la répartition des élèves sur une base « hétérogène » et « les professeurs n'ont plus du tout envie de revenir en arrière ». Dans quelques cas, minoritaires, les autorités académiques ont saisi l'opportunité de la circulaire de rentrée 1999 pour rappeler les principes du service public, reprendre en main l'affectation des élèves (lorsqu'elle avait été abandonnée aux établissements), revoir à la marge la carte scolaire ou rééquilibrer l'offre de formation et supprimer des classes à profil particulier.

Toutefois, nombre de responsables académiques et de chefs d'établissement expriment leur « scepticisme ». En effet, il n'est pas sûr que ceci suffise à rétablir partout la mixité sociale des classes, surtout dans les contextes marqués par des difficultés sociales et des violences, par la concurrence ou la pression consumériste d'une partie des parents d'élèves. Il n'est pas sûr non plus que des politiques menées par le ministère – la multiplication des classes européennes par exemple – n'aillent pas à l'encontre du but recherché, comme l'ont fait observer plusieurs enquêtés.

### **L'offre de formation :**

En principe, même si l'offre de formation constitue un élément capital de l'identité d'un établissement scolaire, sa maîtrise n'appartient pas à chaque établissement, mais pour des raisons de cohérence d'ensemble, aux autorités académiques. Dans la pratique, les choses sont plus complexes (« L'analyse des mécanismes de prise de décision dans la maîtrise de la carte des formations », rapport IGEN- IGAENR, février 2000).

Du point de vue des relations des EPLE avec les services académiques, l'enquête conduit à procéder à plusieurs distinctions. D'abord, il convient de distinguer les collèges d'une part – dont l'offre de formation est assez standard – des lycées et lycées professionnels dont l'offre est variée et implique une discussion avec la Région, parfois avec les milieux professionnels, et souvent des dépenses d'équipement importantes. Ensuite, il faut distinguer

les filières de formation et sections des options, qui ne posent pas les mêmes problèmes. Enfin, dans tous les cas, la carte des formations implique un dialogue entre les établissements et les autorités académiques : or c'est à propos de ce dialogue que les satisfactions ou critiques sont les plus vives ; celles-ci opposent assez nettement les collèges aux lycées, les inspections académiques aux rectorats.

Dans plusieurs cas observés, les inspecteurs d'académie reçoivent personnellement chaque équipe de direction de collège, généralement au moment de la préparation de la DHG ; sur la base d'une fiche « projets/bilan », une discussion approfondie a lieu, qui déborde largement la question de l'offre de formation, pour s'étendre à l'ensemble du fonctionnement du collège et de ses perspectives d'évolution. Les chefs d'établissement concernés expriment leur grande satisfaction à propos de cette méthode – « on a besoin de savoir si on est dans la bonne voie, quelle appréciation est portée sur ce qu'on fait et dans quelle direction on va », « on souhaite être évalué » –, les inspecteurs d'académie aussi, même si dans l'un des cas observés, le nombre élevé de collèges (111) est grand consommateur de temps. A défaut de cette méthode, en tout état de cause un échange a lieu avec l'inspection académique. Les difficultés proviennent parfois, aux dires d'inspecteurs d'académie et de principaux de collège, d'interférences venant de tel ou tel IA-IPR faisant pression en faveur de tel ou tel enseignement : celles-ci se font plus rares au fur et à mesure que les IA-IPR sont mieux associés aux politiques académiques et que des discussions collectives ont lieu, dans le cadre des bassins par exemple, sur la carte des options et des langues.

En revanche, dans les lycées et les lycées professionnels, la tonalité est différente : des proviseurs disent « ne rien comprendre » aux décisions du rectorat, dénoncent l'absence de concertation et parfois « le fait du prince », déplorent presque tous le cloisonnement des services et l'absence d'interlocuteur unique ayant une vue générale du lycée. Ceci est particulièrement sensible dans les lycées technologiques et professionnels. A cela s'ajoute la mise en place de cartes d'options, notamment de langues vivantes : les préoccupations pédagogiques semblent parfois, aux yeux de certains chefs d'établissement, s'effacer devant des « préoccupations purement financières » ou, à l'inverse, devant l'insistance de « groupes de pression ».

Dans ces conditions, plusieurs proviseurs réclament, comme priorité, l'instauration d'un véritable dialogue avec le rectorat, une « réelle possibilité de négocier la structure », en somme, selon la belle expression de l'un d'eux, « une élaboration concertée » de l'offre de formation, garantie d'une certaine autonomie de l'établissement. Ce souhait rencontre la volonté, constatée dans plusieurs académies, de mettre en place de nouveaux lieux de dialogue : des expériences de réorganisation des services, avec institution d'un « pôle » pédagogique, d'une « division » ou d'une « délégation » chargée des questions pédagogiques sont en cours ; des bassins de formation, sous des dénominations diverses, ont été créés avec pour objet – et souvent pour heureux effet – d'engager un dialogue avec et entre les chefs d'établissement au sujet, notamment, de la carte des formations – « on a désormais l'impression que tout n'est pas décidé à l'avance », dit l'un d'eux. Dans un cas observé, les services du conseil régional sont présents aux réunions de bassin – présence unanimement appréciée. Ces expériences sont positives, suscitent l'espoir des intéressés, encouragent le travail d'équipe, en particulier avec les corps d'inspection, même si la place des inspecteurs d'académie reste parfois problématique ; elles méritent d'être évaluées et poursuivies. On assiste ainsi à une évolution qui conduit, comme l'observe un recteur, à « tenir la balance entre le dialogue individuel avec chaque EPLE, indispensable mais insuffisant, et un dialogue collectif, facteur de cohérence ».

### **L'orientation :**

Les établissements expriment généralement leur satisfaction à l'égard des informations qui leur sont fournies par les CSAIO et les IEN-IO : celles-ci leur permettent de se situer. Les chefs d'établissement connaissent, à vrai dire à des degrés variables selon leur propre aveu, les objectifs d'orientation figurant dans le projet académique. Plus précisément, ils reçoivent des instructions dans la circulaire de rentrée du recteur (parfois du CSAIO). A cet égard, les situations sont différentes selon la nature des établissements.

Dans les collèges, les directives tournent autour de deux questions : les redoublements et les passages en seconde générale et technologique. Les principaux estiment être l'objet de directives « plus ou moins fermes » sur ces points, selon le cas ; beaucoup en font un axe fort de leur projet d'établissement et s'investissent dans ce type de politique pédagogique ; certains pensent qu'ils sont jugés là-dessus par les autorités académiques et s'inquiètent de la propension de quelques-uns à « faire du chiffre » sans égards pour ce qui se passe ensuite en seconde : la nécessité d'un retour provenant des lycées, loin d'être effective partout, est clairement ressentie.

Dans les lycées, les proviseurs sont l'objet, dit l'un d'eux, « d'incitations fortes » et, un peu partout, sur les mêmes thèmes : baisser les redoublements en fin de seconde, drainer plus d'élèves vers les séries S et STI, remplir les sections de BTS industriels. En revanche, dans les lycées professionnels, on regrette les incertitudes ou les silences – « une fois les élèves inscrits, aucune directive ! » ; or, on se pose une série de questions : devenir des classes technologiques, articulation BEP-Bac pro, places du CAP et des 1ères d'adaptation, poursuites éventuelles d'études des bacheliers professionnels vers les BTS, création éventuelle de sections d'apprentissage... Dans quelques cas, les rectorats dessinent des politiques, expérimentent sur tel ou tel point (« 3<sup>ème</sup> professionnelle », accueil de titulaires du bac pro en BTS, implantation d'un apprentissage public), tentent de maintenir la voie de la 1<sup>ère</sup> d'adaptation, mais, dans l'ensemble, les chefs d'établissement regrettent « un certain flou », « une absence de visibilité » et appellent de leurs vœux une « clarification » que l'on avait cru apercevoir avec la charte de l'enseignement professionnel intégré.

### **Les libertés horaires :**

Sur le plan pédagogique, de multiples mesures ont été prises pour offrir aux équipes pédagogiques des plages de liberté, soit dans le cadre des horaires réglementaires soit en sus des horaires réglementaires. Ces mesures ont des succès divers ; elles impliquent pour certaines d'entre elles des financements en heures supplémentaires, de plus en plus difficilement acceptées par les enseignants ; elles supposent toutes un accompagnement par les autorités académiques, plus ou moins effectif.

Dans les collèges, depuis les fameux 10% des années 1970, toutes les tentatives pour donner des marges de liberté horaire ont plus ou moins échoué. Les 3 heures libres de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> (arrêté de 1985) ont très vite été figées sur trois disciplines : français, mathématiques et LV1, transformées ainsi en heures de cours supplémentaires. Ultérieurement, l'arrêté du 29 mai 1996 dresse la liste des matières à enseigner en classe de 6<sup>ème</sup> (art.1<sup>er</sup>) ; il laisse aux collèges la liberté de fixer l'horaire et les modalités de mise en œuvre de chacune en fonction

des besoins repérés des élèves, à l'intérieur d'un horaire-élève maximum de 24 heures hebdomadaires. Cette possibilité s'est trouvée immédiatement neutralisée par les groupes de pression disciplinaires et les organisations syndicales : le mode de calcul indicatif de la dotation horaire allouée aux collèges (art.2) est devenue la grille horaire de la classe de 6<sup>ème</sup>. La marge de jeu se réduit à quelques dédoublements. Plusieurs principaux regrettent cette situation, ne pouvant « mettre le paquet » sur le français, comme l'explique ce principal de ZEP ; mais la plupart s'en accommodent, les dotations supplémentaires permettant en réalité, en sus des horaires réglementaires, de faire du soutien, des actions particulières etc. Les parcours diversifiés et les travaux croisés des classes de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> s'imputent sur les horaires des disciplines, à l'intérieur d'une fourchette, entre l'horaire plafond et l'horaire plancher ; ils se heurtent donc aux pressions des disciplines, dans quelques cas relayées par des IA-IPR. Toutefois, par un travail patient, avec le soutien des autorités académiques et des corps d'inspection, ces nouvelles approches pédagogiques se sont inscrites dans la réalité : les exemples foisonnent et les principaux de collège font part de la satisfaction, parfois un peu tardive mais réelle, des professeurs et des élèves. C'est pourquoi certains d'entre eux regrettent les annonces récentes de mise en place prochaine des « itinéraires de découverte », se substituant aux parcours diversifiés et aux travaux croisés – itinéraires définis nationalement ; ils analysent cette réforme comme une recentralisation et une perte de marges de liberté. En réalité, outre les classes de 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien et celles de 3<sup>ème</sup> d'insertion, où le collège dispose de libertés d'organisation, c'est principalement au-delà des horaires obligatoires que se situent les possibilités d'initiative des collèges : études dirigées, remise à niveau, soutien, groupes de besoin, etc. L'autonomie donne là sa pleine mesure, mais suppose que deux conditions soient remplies : l'existence de moyens, généralement assurés en ZEP (« on en a même parfois trop », avoue un principal ; « j'en rends ! », dit un autre), moins fréquente ailleurs, le volontariat des professeurs, rémunérés alors en heures supplémentaires – problème examiné ci-dessous.

En lycée et en L.P., l'encadrement réglementaire horaire est strict. Les marges d'autonomie figurent plutôt dans les plages horaires affectées à des modalités non traditionnelles d'enseignement. L'enseignement modulaire, institué en 1991-1992, ne fait pas l'objet d'un programme national et est en principe consacré à des questions méthodologiques. Après un temps d'enthousiasme et de créativité où d'excellents modules ont été mis en place dans certaines disciplines (ex : histoire et géographie) et dans les lycées professionnels (ex : modules associant disciplines générales et professionnelles), cet enseignement est tombé dans la plupart des cas dans la routine du cours ordinaire, au regret des chefs d'établissement (« c'est dommage ! mais comment faire pour redresser cette situation ? », demande un proviseur) et de l'inspection générale, qui a constaté cette dérive (« Les modules en lycées », IGEN 1999). Plus récemment, des champs nouveaux d'autonomie ont été ouverts avec les TPE, les PPCP et l'ECJS : les chefs d'établissement et l'inspection générale (« Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel » ; « Les travaux personnels encadrés », IGEN, juin 2001) s'accordent pour constater, après une période d'hostilité, l'intérêt porté par les élèves et les professeurs à ces nouvelles approches de l'enseignement. Plus même que l'accumulation des connaissances, le résultat essentiel, c'est « le travail d'équipe enfin mis en route », dit l'un, « les nouvelles relations instaurées entre les professeurs et les élèves », dit un autre proviseur en rejoignant l'une des principales conclusions de l'inspection générale. Ces nouveautés supposent un accompagnement des équipes pédagogiques – question sur laquelle nous reviendrons – qui suscite des appréciations contrastées chez les chefs d'établissement interrogés. Ceux-ci déplorent aussi « les rigidités du statut des personnels » qui bloquent les innovations les plus intéressantes, en particulier la définition du service d'une part sur une base hebdomadaire, d'autre part exclusivement en heures d'enseignement ; beaucoup de chefs

d'établissement réclament une redéfinition des obligations de service, adaptée aux nouvelles modalités d'enseignement... Enfin, une autre marge de liberté réside dans l'aide individualisée en classe de seconde. Sur ce point, les critiques sont vives : l'affectation uniforme de cette aide à chaque division, à raison d'une heure dans deux disciplines précises (lettres et mathématiques) « ne répond pas aux besoins » : ceux-ci sont en effet « différents d'une division à une autre, d'une discipline à une autre » ; « je n'ai pas le droit de donner 1h30 en maths si l'évaluation révèle d'importantes difficultés des élèves et ½ heure en français si au contraire les résultats sont bons » ; les plus critiques dénoncent un « système absurde », qui conduit naturellement à des détournements ; presque tous demandent une globalisation : « donnez-nous une enveloppe globale et laissez-nous faire » ; « nous sommes prêts à nous soumettre à une évaluation a posteriori, que nous réclamons », ajoutent-ils. Des responsables académiques partagent ce point de vue, tout en l'exprimant avec plus de discrétion.

Une des limites à l'autonomie pédagogique, souvent évoquée par les chefs d'établissement, surtout les principaux de collège, réside dans le mode de rémunération des activités qui ne constituent pas des heures d'enseignement stricto sensu (études dirigées, aide et soutien, remise à niveau, etc.). Celles-ci sont en principe rémunérées en heures supplémentaires. En réalité, le flou et les incertitudes planent, les pratiques varient d'une académie ou d'un département à l'autre ! D'une part, la délimitation heures-poste / heures supplémentaires fluctue : ici il est admis que les professeurs en sous-service (plus nombreux dans certaines académies que dans d'autres) effectuent ces travaux dans le cadre de leur service (heures-poste) – situation qui peut gagner par contagion des professeurs qui, initialement, ne sont pas en sous-service ; là, la « globalisation de la DHG » décidée à la rentrée 2001 dans les collèges est interprétée comme incluant les études dirigées, voire d'autres activités, parmi les heures-poste, alors qu'à côté prévaut une interprétation inverse. D'autre part, les heures supplémentaires peuvent être rémunérées soit en HSA (qui correspondent depuis 1999 à un forfait de 36 heures, au lieu de 42 précédemment, car elles sont censées être effectuées pendant la totalité de l'année scolaire), soit en heures effectives, HSE (une HSA étant toujours sécable en 36 HSE) ; dans les deux cas, les taux peuvent varier selon le nombre d'heures effectuées ou selon la nature de l'activité accomplie. Les enseignants, dans de nombreux cas selon les chefs d'établissement, ne veulent plus accomplir d'heures supplémentaires, dont l'obligation a d'ailleurs été réduite à une seule heure hebdomadaire : ils exigent que ces heures soient incluses dans leur service ou, à la rigueur, acceptent une heure supplémentaire si elle procure le plus haut niveau de revenus (en l'occurrence, la 1<sup>ère</sup> HSA). Cette question est « préoccupante » aux dires de plusieurs inspecteurs d'académie et chefs d'établissement interrogés : il est en effet impossible de faire fonctionner un établissement scolaire sans ajustements, qui sont précisément opérés par les heures supplémentaires.

**La question de l'accompagnement des EPLE** dans l'exercice de leur autonomie est également centrale : les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques attendent aide et assistance des autorités académiques et, plus particulièrement parmi celles-ci, des corps d'inspection territoriaux. Sur ce dernier point, les appréciations sont contrastées. D'une part, on s'étonne souvent de les voir si peu et on incrimine leur « trop petit nombre », leur « absorption par le rectorat » dans des tâches diverses – étonnements plus fréquents dans les collèges que dans les lycées. D'autre part, on apprécie leur intervention dans l'animation pédagogique des réformes : à cet égard, leur implication dans la mise en œuvre des TPE

suscite généralement une grande satisfaction, plus modérée sur les PPCP ; en revanche, on attend encore souvent une assistance méthodologique sur l'aide individualisée en seconde ou l'ECJS et dans les collèges. Les établissements sont satisfaits des initiatives prises dans un certain nombre d'académies : protocoles d'accord sur les relations entre les corps d'inspection territoriaux et les chefs d'établissement, qui associent ceux-ci aux visites et inspections dans les collèges et lycées ; visites de rentrée des inspecteurs dans les établissements (dans ce cas, on exprime le souhait d'un «retour») ; procédures d'audit d'établissement (« il n'y a pas d'autonomie sans évaluation» : formule employée à la fois par des recteurs et des chefs d'établissement), etc. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, beaucoup d'interlocuteurs espèrent que la contractualisation entre les autorités académiques et les établissements scolaires portera particulièrement sur les conditions de l'accompagnement pédagogique.

#### **1. 4 - Une organisation inadaptée du réseau scolaire :**

La réalité du pilotage académique et de l'autonomie de l'EPLÉ a un rapport étroit avec la structuration du réseau scolaire.

Actuellement interfèrent et, éventuellement, se concurrencent une variété considérable de structures : les districts (parfois divisés eux-mêmes en sous-districts), les GRETA, les zones de remplacement, les réseaux de communication et les bassins de formation et d'animation, sans oublier les circonscriptions d'enseignement du premier degré. Ces ensembles se superposent sans véritable cohérence. Dans telle académie on trouve cinq districts et huit bassins, les uns ne coïncidant pas nécessairement avec les autres. Trop souvent cette disparate est ressentie comme une gêne pour une politique harmonieuse, car on considère qu'elle est génératrice de démarcations sans pertinence et source parfois de rivalités dans la conception de l'offre de formation. On semble en somme osciller entre une certaine indépendance des établissements et l'enchevêtrement des réseaux.

Une mise en cohérence et probablement une simplification paraissent nécessaires, en vue de déterminer des structures de coopération adéquates.

Dans une telle optique le bassin paraît une référence intéressante. Mais pour l'instant la principale innovation apportée par la création des bassins est l'instauration d'un débat collégial souhaité par l'autorité académique sur l'offre locale de formation et son évolution vers une plus grande cohérence. Par sa fonction d'interface entre la politique académique et sa mise en œuvre diversifiée dans les EPLÉ, le bassin est reconnu comme susceptible de favoriser la circulation ascendante et descendante de l'information, de faciliter la communication entre les établissements, voire de permettre une harmonisation et un suivi des politiques d'EPLÉ. Pour beaucoup d'autorités académiques le bassin est un lieu d'information et d'échanges entre les EPLÉ d'une part et le rectorat d'autre part. C'est une instance de réflexion, d'élaboration de projets et de dialogue qui doit permettre la mise en œuvre et la régulation de la politique académique.

La mise en place des bassins est ainsi considérée comme une innovation plutôt positive, entre autres en ce qu'elle permet les échanges et la mutualisation,

## **2 - La gestion des moyens :**

La marge d'autonomie de l'EPLÉ pour la gestion des ressources humaines, des moyens financiers et des moyens d'enseignement est étroite mais elle n'est pas inexistante. Il semble cependant que les habitudes limitent les possibilités théoriques.

### **2.1 - Ressources humaines :**

La gestion des personnels échappe quasi totalement aux établissements scolaires, relevant exclusivement des services centraux et déconcentrés.

Toutefois, on peut noter différents efforts entrepris pour associer les établissements à la gestion des ressources humaines. Dans certains cas, un rôle est dévolu aux chefs d'établissement dans le déroulement de la carrière des personnels enseignants : outre la notation dite administrative qui leur appartient, des textes ont pu prévoir quelquefois leur consultation, soit pour l'affectation des enseignants (ex : établissements "sensibles" ; postes à exigences particulières), soit plus souvent pour l'accès aux hors classes ou pour les changements de corps par liste d'aptitude ; dans des académies de plus en plus nombreuses, les corps d'inspection ont pris l'initiative de consulter les personnels de direction à l'occasion des propositions de promotion. Dans d'autres cas, les établissements sont partie prenante dans le recrutement ou l'affectation de personnels relevant des autorités académiques : les aides-éducateurs et les contrats emplois-solidarité ou consolidés sont en fait choisis par les établissements eux-mêmes ; dans telle ou telle académie, des systèmes d'association des établissements au recrutement, à l'affectation et au maintien de personnels contractuels ou aux personnels de surveillance (en ZEP plus particulièrement) ont été instaurés. De même, la gestion des personnels ATOSS laisse place, dans la pratique – variable – des services académiques, à des initiatives ou des consultations des chefs d'établissement .

Le statut des corps évoqués ci-dessus peut en partie expliquer le peu d'ouverture de leur gestion à une approche qualitative ; il est plus étonnant de constater que la nomination des MI/SE ne relève pas non plus de la décision autonome de l'EPLÉ.

La situation actuelle illustre une quasi paralysie dans ce domaine : grille de notation en fonction de l'échelon, standardisation de fait des pratiques (par exemple l'ISO – indemnité de suivi et d'orientation – attribuée à tous les enseignants, même s'ils n'ont aucune action d'orientation ; les professeurs principaux désignés à tour de rôle sans vérification de leur capacité à exercer cette mission... etc). Le résultat est que le système fonctionne sur le postulat d'une efficacité égale de tous les personnels, ce qui aboutit à l'impossibilité de différencier les très bons agents – et de les récompenser – et les très mauvais – et de les sanctionner – .

## **2.2 - Moyens financiers :**

Sur le plan financier, notons d'abord que, outre l'effort exceptionnel consenti souvent par les collectivités territoriales pour doter et équiper convenablement les EPLE, celles-ci leur laissent une grande liberté dans l'utilisation de la subvention globale, alors que les quelques subventions de l'Etat sont étroitement affectées (ex : manuels scolaires des collèges). Mais, en tout état de cause, le «budget» de l'EPLE ne correspond qu'à une très modeste part des dépenses de l'établissement, puisque les rémunérations de l'ensemble des personnels sont directement prises en charge par l'Etat. La masse la plus importante échappe donc totalement à l'autonomie et même à toute vision...

## **2.3 - Moyens d'enseignement :**

La mise en œuvre de la technique de la «DHG» (dotation horaire globale), depuis le début des années 1980, a permis de progresser. Il s'agit d'allouer globalement à l'EPLE ses moyens horaires d'enseignement, à charge pour celui-ci de les répartir entre les classes et les disciplines (dans le respect minimal des horaires réglementaires), et de déterminer ainsi le nombre de services d'enseignement (correspondant à des professeurs). Le mode de calcul de la dotation, au lieu de se fonder a priori sur le nombre de classes comportant un effectif prédéterminé d'élèves, devient indépendant de la structure en classes : il se réfère aux élèves, affectés d'un nombre d'heures d'enseignement permettant leur encadrement, le H/E (heures/élève). Cet indicateur est éventuellement modulé pour tenir compte de la situation particulière de l'établissement (taille de l'établissement ; situation en ZEP). Avec cette méthode, l'EPLE dispose d'une marge de liberté dans l'affectation de ses moyens horaires. Après un période d'engouement où la DHG a été appliquée aux collèges, plus rarement aux lycées et presque jamais aux lycées professionnels, cette technique semble s'être essoufflée au profit d'un retour en force des dotations «à la structure».

Selon les académies, les EPLE considèrent que les modalités de calcul sont connues et qu'en conséquence le processus est suffisamment transparent, ou bien, au contraire, que le dialogue entre l'autorité académique et les EPLE est insuffisant. Dans tous les cas il semble que les responsables d'EPLE regrettent de n'avoir généralement que la DOS comme interlocuteur pour dialoguer sur les évolutions de structures. Les rectorats, qui ont gardé, par tradition, la gestion et l'animation du second cycle ne peuvent pas, compte tenu de la lourdeur de la tâche, exercer un suivi aussi attentif qu'il serait souhaitable de ces établissements. La plupart du temps, les interlocuteurs des chefs d'établissement pour l'allocation des moyens sont les seuls chefs de division et de bureau, lesquels travaillent trop souvent de façon cloisonnée. Beaucoup de proviseurs s'en plaignent et ont un sentiment d'abandon, même s'il apparaît que quelques-uns se satisfont d'une situation (un recteur trop loin, un inspecteur d'académie sans autorité sur les lycées) qui, si elle ne favorise pas l'autonomie, leur confère une quasi indépendance.

En somme, les chefs d'établissement souhaitent discuter des évolutions de leur EPLE avec un responsable «politique», c'est-à-dire investi du pouvoir hiérarchique, plutôt qu'avec une instance administrative.

C'est ce qui se produit dans plusieurs départements pour les collèges. La gestion est souvent plus proche et mieux accompagnée par un pilotage "encadré" et une animation

pédagogique réelle ; les méthodes de calcul de la DHG sont connues et expliquées ; le contrôle de l'utilisation des moyens est effectué a posteriori. Il arrive que l'IA-DSDEN reçoive individuellement chaque année chaque collègue pour discuter son bilan, ses objectifs et l'utilisation des moyens d'enseignement.

**En conclusion**, on peut souligner que l'autonomie de l'EPLE n'a de sens que dans le cadre d'une politique académique forte, exigeante et transparente, qui fixe des objectifs aux établissements et s'intéresse à leurs résultats, mais les incite à choisir de façon autonome et responsable les voies pour y parvenir. Manifestement on progresse dans ce sens, mais lentement. La politique de projet d'établissement reste formelle, quelquefois elle n'existe pas.

Les moyens ne sont pas suffisamment globalisés ; l'autonomie n'est de ce fait ni facilitée ni encouragée. Les possibilités d'inciter les EPLE à assumer plus de responsabilités en matière de gestion des ressources humaines sont encore peu exploitées.

Un chef d'établissement a bien illustré la situation en exprimant deux regrets. Le premier concerne l'allocation des ressources : "Les moyens arrivent encore de plusieurs sources tout au long de l'année ; c'est un obstacle de taille à toute politique responsable de l'établissement : les initiatives restent dépendantes de subsides aléatoires, ce qui conduit d'ailleurs à minimiser le rôle du CA dans la définition et le suivi de cette politique". Le second regret est paradoxal en apparence : "Le contrôle des autorités hiérarchiques est très informel, celui des services ne va pas au-delà d'une simple compilation statistique qui renvoie à l'obligation de moyens mais jamais à celle du résultat". Trop grande autonomie ? Non, plutôt absence d'accompagnement, faiblesse du contrôle a posteriori et évaluation insuffisante de l'efficacité de l'action des EPLE. "Au fond, dit ce chef d'établissement, je me sens certes libre, mais bien seul".

## **CHAPITRE 3**

### **Prospective**

## CHAPITRE 3

### Prospective

#### 3.1. Relancer le projet d'établissement :

Dans l'ensemble, et l'enquête le montre, on peut considérer que le concept de projet d'établissement n'a pas connu tout le développement attendu au sein du système éducatif. L'instauration dans les académies d'un « projet académique » indiquant un programme d'actions structuré autour de quelques ambitions affirmées n'a pas en général suffi à relancer les projets d'établissements.

Dans ce contexte il n'est ni vain ni dérisoire d'appeler, une fois de plus, à une refondation du projet d'établissement et à l'engagement d'un processus de contractualisation, si l'objectif est clair, la volonté déterminée et la mise en œuvre méthodique.

Pour ce qui est de l'objectif, il est utile de rappeler qu'il est triple : respecter la loi, qui impose l'existence d'un projet aux EPLE, garantir la qualité de l'enseignement et de l'éducation par la prise en compte des données locales pour la réalisation des orientations nationales, concrétiser l'autonomie des EPLE par un contrat entre ceux-ci et l'autorité académique qui stipule un constat partagé, des objectifs négociés, un accompagnement défini d'un commun accord.

Quant à la mise en œuvre, elle peut être grandement facilitée par un recours au mode d'emploi et aux recommandations de la circulaire de la rentrée de 1999. Sans les reprendre ici, on peut insister toutefois sur la règle du jeu essentielle, valable autant pour les contrats que pour le projet d'établissement : faire porter le débat, la négociation et par conséquent la validation du projet et la contractualisation entre l'académie et les EPLE sur les objectifs, utiliser la même procédure contradictoire pour l'évaluation des résultats, mais éviter de piloter par les procédures et de contractualiser de manière rigide sur les moyens.

Concrètement, cette innovation dans la gestion du système éducatif pourrait aboutir à un véritable contrat synallagmatique entre l'autorité académique fixant les orientations et distribuant les moyens et les établissements -«cellules de production du système»- où peuvent s'analyser les besoins, se poser les objectifs et se réaliser les actions.

#### 3.2. Une autonomie renforcée par une procédure de contractualisation plus inductive :

Les chefs d'établissement sont, à juste titre, très demandeurs de contractualisation. Mais ils entendent plutôt par là une contractualisation essentiellement fondée sur la garantie des moyens attribués à l'établissement sur une période donnée. Ce point de vue doit être intégré par l'administration centrale, qui doit être consciente que les chefs d'établissement ne

pourront pleinement adhérer à cette démarche que si une réelle marge de manœuvre, en termes de financement et de moyens horaires, leur est laissée.

Or la méthode actuellement utilisée ( le ministère contractualise avec les recteurs qui contractualisent avec les chefs d'établissement ) est presque exclusivement « descendante » et a tendance à privilégier le côté quantitatif des problèmes. Cette méthode ne favorise donc pas une approche plus inductive partant des établissements eux-mêmes.

Pour que la contractualisation en soit vraiment une, il faudrait également la faire porter sur les objectifs assignés à l'établissement, après concertation avec le conseil d'administration. Ainsi cadrée par deux obligations, une obligation de moyens attribués par l'autorité de tutelle et une obligation de résultats débattue en conseil d'administration, l'autonomie de l'établissement peut alors s'exercer pleinement dans le champ des démarches et des choix pédagogiques qui sont mis en œuvre, compte tenu des besoins constatés localement.

Les projets de contractualisation avec les établissements ainsi préparés fournissent la matière du projet du contrat académique que le recteur soumet au ministre. Le recteur signe les contrats définitifs avec les établissements une fois le contrat académique effectivement validé par le ministre.

Il faudra veiller, pour éviter toute confusion, à articuler convenablement cette contractualisation, qui engage l'établissement, et la lettre de mission, qui engage le personnel de direction dans le cadre de son évaluation (le projet d'établissement n'est pas le projet de carrière).

### **3.3. Une organisation plus claire et plus efficace du pilotage académique pour mieux accompagner les établissements :**

Si l'on veut réellement permettre aux établissements d'utiliser, sous le contrôle de l'autorité de tutelle, la marge d'autonomie qui leur est laissée par les textes officiels, il convient en premier lieu de clarifier, et sans doute d'actualiser, la répartition des tâches entre les différents niveaux de responsabilités de l'académie. Il faudrait, pour cela, pouvoir prendre appui sur les expérimentations effectuées actuellement dans quelques académies (expérimentations qu'il importerait d'ailleurs d'évaluer rapidement pour éviter, le cas échéant, de laisser perdurer trop longtemps des fonctionnements peu efficaces).

Cette clarification semble une nécessité urgente particulièrement pour le second cycle du second degré. Par comparaison, la gestion des collèges par le niveau départemental semble permettre un bien meilleur suivi des établissements par l'autorité de tutelle. Le niveau de l'inspection académique est en effet un niveau de proximité qui permet à la fois d'impulser et d'animer des politiques éducatives, d'aider les établissements à se fixer des objectifs compte tenu des moyens attribués, d'aider le recteur à organiser la complémentarité de l'offre de formation entre établissements publics, et de contribuer à mettre en place les procédures d'évaluation des résultats obtenus. Mais il n'est pas douteux que ce mode de gestion perd beaucoup de son intérêt s'il n'existe pas une forte coordination académique de la politique éducative menée en direction des collèges. En effet, sans pilotage par le recteur, on est conduit à constater de trop grandes différences d'approches entre des départements d'une

même académie. Par exemple, il n'existe pratiquement pas de procédure harmonisée au niveau académique pour l'examen des projets d'établissements des collèges ou pour le calcul de la dotation horaire des collèges, après la répartition des moyens entre les départements. Sur ces questions il peut, bien entendu, exister des approches différentes d'un département à un autre, car les contextes sont divers, mais cette différenciation doit être le fruit d'une réflexion académique menée sous l'autorité du recteur, et non la conséquence de choix personnels de tel ou tel inspecteur d'académie.

Ainsi, la clarification que nous appelons de nos vœux des différents niveaux de responsabilités au sein des académies doit-elle être le résultat d'un double mouvement conduit simultanément :

- d'une part, affirmer ou réaffirmer qu'il n'existe qu'un seul niveau déconcentré de détermination de la politique éducative (y compris pour le premier degré) : le niveau académique. L'équipe de direction académique (secrétaire général de l'académie, IA-DSDEN, conseillers techniques) conseille le recteur et met en œuvre les décisions arrêtées par ce dernier. L'autonomie de l'EPL ne s'épanouit que dans le cadre d'une politique académique affirmée et cohérente, qui fixe des objectifs aux établissements et exige des résultats, mais les encourage à choisir de façon responsable la façon d'y parvenir ;
- d'autre part, donner aux inspecteurs d'académie toute l'autorité nécessaire pour animer et évaluer la politique éducative conduite dans l'ensemble des niveaux d'enseignement : dans leur département compte tenu des textes actuels, mais pourquoi pas, à terme, à l'échelle académique, comme leur titre l'indique, en faisant évoluer la matière réglementaire.

A titre transitoire et en l'état actuel de la répartition des compétences, les recteurs devraient à tout le moins remédier aux dysfonctionnements constatés, d'une part en désignant, dans les rectorats, un responsable qui pilote la structure chargée de suivre les projets des lycées pour les intégrer dans les orientations des services gestionnaires et, d'autre part, en harmonisant les modalités d'attribution des moyens et de suivi des projets d'établissements des collèges au sein de leur académie.

### **3.4. La gestion des personnels :**

Le développement récent de la consultation des chefs d'établissement sur les postes à profil doit être généralisée. Il est proposé d'aller progressivement vers une plus grande place donnée aux chefs d'établissements dans le recrutement des personnels, et pas seulement des personnels aux statuts les plus précaires. Dans un premier temps, une meilleure liaison entre les services rectoraux et les chefs d'établissement devrait permettre de mieux associer ces derniers à certaines nominations, tout particulièrement celles de leurs proches collaborateurs (comme les secrétaires par exemple).

En outre, à l'instar de ce qui se pratique déjà dans certaines académies, on pourrait sans grande difficulté faire davantage participer les chefs d'établissements au recrutement de certains personnels : ainsi, ne plus procéder au renouvellement d'affectations de contractuels, d'auxiliaires, de MI-SE, en cas d'avis négatif motivé du chef d'établissement, tenir compte

absolument des préconisations des établissements en terme de profil de MI-SE dans certains établissements.

D'autres orientations pourraient être mises en œuvre sans grande difficulté :

- déléguer aux établissements une sorte de « droit de tirage » sur le chapitre consacré au remplacement des personnels de service (chap. 31.96). Un tel système permettrait de donner aux établissements la possibilité de recruter directement les personnes, après autorisation académique ;
- confier aux IA-DSDEN l'allocation non seulement des moyens d'enseignement pour les collègues, mais aussi des moyens ATOSS et d'éducation afin de faciliter un dialogue global ;
- aider les chefs d'établissement à créer auprès d'eux un conseil pédagogique, comme le prévoit le protocole récemment signé avec une organisation syndicale des personnels de direction, et laisser une marge d'appréciation aux chefs d'établissement pour la constitution de ce conseil ;
- encourager les inspections académiques et les rectorats à recevoir chaque année et individuellement les chefs d'établissements pour dialoguer avec ces derniers, à la fois sur les résultats de l'établissement et les objectifs qu'il convient de fixer et sur les questions de ressources humaines. Ces entretiens doivent évidemment être conduits là encore par les responsables de la politique éducative et non par des personnels administratifs dont ce n'est pas le rôle.

### **3.5. Une gestion des ressources financières plus adaptée à l'esprit de l'autonomie : passer de l'article au chapitre :**

Une légitime exigence de transparence en matière d'exécution des budgets « nourriture » ou d'internat a conduit à tarir une bonne part de la capacité de constitution des réserves et d'autofinancement des EPLE.

D'une manière générale, en dehors des fonds sociaux, qui correspondent à une volonté de l'Etat traduite par des financements substantiels et une autonomie réelle sur le terrain, le système des crédits déconcentrés est figé dans un cadre très rigide, alors même qu'il concerne des masses nettement moins importantes que les crédits délégués par les collectivités territoriales de rattachement.

Il faut insister ici sur la nécessité, pour l'administration centrale, de continuer à globaliser les délégations de crédits pédagogiques de manière à introduire plus de souplesse dans leur utilisation. Par exemple, pour le chapitre 36.71, on pourrait aisément passer à une délégation au chapitre et non plus à l'article afin de permettre aux établissements de « faire masse » des crédits d'action culturelle et des crédits d'équipement informatique.

Il convient de se saisir de l'opportunité de la refonte de l'ordonnance de 1959, enfin, pour aller vers l'application des nouvelles dispositions à l'organisation territoriale du ministère.

### **3.6. Une meilleure utilisation des potentialités offertes par les bassins d'éducation et de formation : la mutualisation des ressources et des personnels :**

Les collèges et les lycées intègrent leur développement dans le cadre d'un ensemble d'EPLÉ voisins. Cette conception d'un fonctionnement en réseau est apparue il y a une vingtaine d'années et a été confortée par l'essor des TICE.

Comme on l'a vu, les bassins sont le plus souvent utilisés comme des lieux de concertation et d'organisation de l'offre de formation et se sont affirmés comme d'utiles moyens de rompre la relative solitude des chefs d'établissement. A cet égard, la convivialité des bassins est partout signalée.

Pourtant, leur mode de fonctionnement et leur vitalité sont variables d'une académie à une autre et, assez souvent, à l'intérieur de la même académie. En évitant soigneusement de figer et d'institutionnaliser le fonctionnement de ces lieux d'échanges et de mutualisation, il faudrait pouvoir mettre en valeur et diffuser largement les exemples de réussites de bassins dont l'organisation permet une aide réelle à l'autonomie des établissements : mutualisation de ressources humaines et de matériels, partage d'informations et de compétences (l'élargissement, en tant que de besoin, des assemblées de bassin aux collaborateurs des chefs d'établissement crée des dynamiques fécondes), mise en place de réseaux documentaires etc.

Cette ambition d'un fonctionnement en réseau ne doit pas aboutir à une division administrative supplémentaire ; le bassin est essentiellement un champ organique d'action qui doit permettre un travail de proximité en matière pédagogique et la convergence de réseaux fonctionnels (les relations partenariales, la gestion des ressources humaines, la formation continue des personnels etc.) dont on doit logiquement attendre la collaboration (et non la concurrence) entre les EPLÉ et une mutualisation des ressources (par exemple la carte des langues) et des missions .

## CONCLUSION

En dépit d'une orientation politique générale claire et constante et d'une série de mesures significatives, la pratique de l'autonomie se développe lentement dans le système éducatif : elle n'y est pas spontanée et elle subit des phases de progrès et de régression.

Du côté des établissements scolaires, on connaît peu et on n'exploite guère les marges d'autonomie ; de plus, il est parfois plus confortable de ne pas exercer ses responsabilités, pour les rejeter sur l'échelon hiérarchique supérieur, ou de prendre des libertés dans des domaines où précisément celles-ci ne sont pas autorisées.

Du côté de l'administration, la force des habitudes, la crainte d'une perte de pouvoirs, la croyance selon laquelle la décision administrative générale, imposée du haut, va s'appliquer sans coup férir – ce qui est de plus en plus sujet à caution – rendent malaisé le respect de l'autonomie des établissements. Surtout, une culture de la centralisation, largement répandue à l'intérieur comme à l'extérieur du système et alimentée notamment par certains réflexes syndicaux ou politiques, est mobilisée à la moindre alerte pour éteindre toute source de prétendue inégalité (confondue avec l'uniformité), pour combler toute zone de liberté (confondue avec l'incertitude ou le néant), pour interdire toute possibilité d'atteinte supposée aux statuts nationaux des personnels. L'histoire récente pourrait nous en fournir de multiples exemples. Et pourtant, la réalité est contrastée : on ne compte pas le nombre d'EPL qui, çà et là, utilisent intelligemment leurs marges de liberté et exercent leur autonomie à la satisfaction de leur communauté éducative, ni le nombre de responsables qui, çà et là également, favorisent ces prises de responsabilités, dans l'intérêt du service public.

# **ANNEXES**

## **Annexe 1**

### **Liste des académies observées**

---

**Besançon**

**Montpellier**

**Nancy-Metz**

**Nantes**

**Paris**

**Poitiers**

**Rouen**

**Versailles**

## Annexe 2

### Canevas d'enquête

---

## **L'autonomie de l'EPLE en question, dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire**

---

### *Enquête auprès des autorités académiques*

---

#### **1. Académie (ou département)**

##### *1.1 Identification*

- Adresse
- Nom du recteur (ou de l'IA-DSDEN), du secrétaire général

##### *1.2 Présentation succincte de l'académie (ou du département)*

- Effectifs, nombre d'établissements (lycées, LP, collèges)
- Axes du projet d'académie

#### **2. Politique éducative**

##### *2.1 Projets d'établissement et contractualisation*

- Selon quelle procédure les projets sont-ils validés ? Quels éléments des projets font-ils l'objet d'un "accompagnement" : l'analyse des besoins, les objectifs, le programme d'action, les critères d'évaluation ? La conformité avec les axes du projet d'académie a-t-elle été demandée ?
- Une procédure de contractualisation a-t-elle été engagée ou est-elle prévue ? Selon quelle procédure ? Sur quoi portent les contrats ?
- Pour les projets ou les contrats une évaluation extérieure est-elle envisagée ? Selon quelles modalités ?

##### *2.2 Accompagnement pédagogique et éducatif*

- Des directives ont-elles été données pour l'organisation des établissements en classes et en groupes d'élèves et sur les modalités de répartition des élèves ?
- L'organisation du temps scolaire (emplois du temps...) et de la vie scolaire (règlement intérieur, éducation à la santé...) a-t-elle fait l'objet de préconisations de la part des autorités académiques (recteur, IA-DSDEN, corps d'inspection) ?

- Des instructions sont-elles données pour la politique des établissements en matière d'orientation des élèves ? Sur quoi portent-elles ?
- Existe-t-il des recommandations ou un contrôle pour l'ouverture sur l'environnement social, culturel et économique des établissements, sur les appariements, sur les voyages scolaires ?

### **3. Moyens**

#### *3.1 Dotations en postes et heures*

- Qui attribue la DHG et les autres moyens (ATOS, MI-SE...) ? Le recteur ou l'IA-DSDEN ? Les modalités de calcul et d'attribution sont-elles portées à la connaissance des chefs d'établissement ? Décrivez-les brièvement.
- Quels dispositifs ou activités font l'objet d'attributions de moyens spécifiques ?

#### *3.2 Subventions*

Les subventions de l'Etat sont-elles des crédits affectés ? Quelle liberté d'utilisation laissez-vous aux chefs d'établissement ? Précisez par exemple si l'utilisation des fonds sociaux a fait l'objet de directives strictes et/ou d'un contrôle.

#### *3.3 Ressources humaines*

- Consultez-vous les chefs d'établissement pour définir le profil de certains postes d'enseignement (PEP, professeurs enseignant en ZEP, ou en section européenne etc) ? De quelle manière ?
- Leur faites-vous jouer un rôle dans l'affectation des personnels ATOS ? Si oui, lequel ?
- Quel rôle jouent-ils dans le recrutement et la nomination de contractuels ? de vacataires ? de MI/SE ? d'aides-éducateurs ?
- L'emploi de CES/CEC fait-il l'objet d'instructions rectorales ?
- De façon générale, quelle part les chefs d'établissement devraient-ils prendre, selon vous, dans le recrutement et la gestion des personnels ?

### **4. Organisation du réseau scolaire**

#### *4.1 Structuration du réseau*

Le réseau scolaire est-il organisé en districts et/ou en bassins ? S'agit-il d'un échelon infra-départemental supplémentaire ? Quelles sont ses attributions ? Quel est son mode de fonctionnement ?

#### *4.2 Offre de formation*

- L'offre de formation proposée par les établissements (cursus professionnels, voies et séries, options obligatoires et facultatives, langues vivantes et anciennes, classes passerelles, structures spécifiques) fait-elle entièrement ou partiellement l'objet d'une décision de l'autorité académique ? Un contrôle s'exerce-t-il ? Si oui, a priori ou a posteriori ?
- La carte des formations a-t-elle été élaborée à la suite d'un travail commun en district, en bassin, au plan départemental ou académique ?

#### *4.3 Réseaux de communication (TIC)*

L'utilisation des réseaux a-t-il un impact sur les relations entre les services académiques et les établissements et sur les relations inter-établissements ?

### **5. Avis personnel**

- De manière générale, estimez-vous que la marge d'autonomie des établissements s'est modifiée ou non ces dernières années ?
- Quel degré d'autonomie vous paraît-il souhaitable pour l'EPL ? Dans quels domaines ?
- Comment peut-on garantir, selon vous, l'équilibre entre l'autonomie de l'établissement et la nécessaire cohérence du service public d'éducation ? En développant le contrôle exercé a

posteriori par l'autorité académique ou en renforçant les instances intermédiaires de concertation (bassin, département) ou par d'autres moyens ? Lesquels ?

# **L'autonomie de l'EPLE en question, dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire**

---

## ***Enquête auprès des chefs d'établissement***

---

### **1. Etablissement**

#### *1.1 Identification de l'établissement*

- Collège/lycée/LP adresse, numéro, catégorie
- Nom du chef d'établissement, du gestionnaire

#### *1.2 Présentation succincte*

- Effectifs, taille des divisions (chiffres significatifs), offre de formation et options
- Axes du projet d'établissement
- Moyens : H/E, subventions, situation des fonds sociaux

### **2. Politique éducative**

#### *2.1 Projet d'établissement et contractualisation*

- Selon quelle procédure le projet a-t-il été validé par le recteur ou l'IA-DSDEN ? Quels éléments du projet ont-ils fait l'objet d'un "accompagnement" : l'analyse des besoins, les objectifs, le programme d'action, les critères d'évaluation ? La conformité avec les axes du projet d'académie a-t-elle été demandée ?
- Une procédure de contractualisation a-t-elle été engagée ou est-elle prévue ? Selon quelle procédure ? Sur quoi porte le contrat ?
- Pour le projet ou le contrat une évaluation extérieure est-elle envisagée ? Selon quelles modalités ?
- Que pensez-vous de l'ensemble de ces procédures ?

#### *2.2 Accompagnement pédagogique et éducatif*

- Avez-vous reçu des directives de la part des autorités académiques pour l'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves et sur les modalités de répartition des élèves ?
- L'organisation du temps scolaire (emplois du temps...) et de la vie scolaire (règlement intérieur, éducation à la santé...) a-t-elle fait l'objet de préconisations de la part des autorités académiques (recteur, IA-DSDEN, corps d'inspection) ?
- Recevez-vous des instructions pour votre politique d'orientation des élèves ? Sur quoi portent-elles ?
- Existe-t-il des recommandations ou un contrôle pour l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel et économique, sur les appariements, sur les voyages scolaires ?

### **3. Moyens**

#### *3.1 Dotations en postes et heures*

- Qui attribue la DHG et les autres moyens (ATOS, MI-SE...) ? Le recteur ou l'IA-DSDEN ? Connaissez-vous les modalités de calcul et d'attribution ? Si oui, décrivez-les brièvement.

- Quels dispositifs ou activités font l'objet d'attributions de moyens spécifiques ?
- De façon générale, que pensez-vous de la méthode d'allocation de moyens ?

### 3.2 Subventions

Les subventions de l'Etat sont-elles des crédits affectés ? Quelle liberté d'utilisation avez-vous ? Précisez par exemple si l'utilisation des fonds sociaux a fait l'objet de directives strictes et/ou d'un contrôle.

### 3.3 Ressources humaines

- Etes-vous consulté pour définir le profil de certains postes d'enseignement (PEP, professeurs enseignant en ZEP, ou en section européenne etc) ? De quelle manière ?
- Jouez-vous un rôle dans l'affectation des personnels ATOS ? Si oui, lequel ?
- Quel rôle jouez-vous dans le recrutement et la nomination de contractuels ? de vacataires ? de MI/SE ? d'aides-éducateurs ?
- L'emploi de CES/CEC fait-il l'objet d'instructions rectorales ?
- De façon générale, quelle part souhaiteriez-vous prendre dans le recrutement et la gestion des personnels ?

## 4. Organisation du réseau scolaire

### 4.1 Structuration du réseau

Le réseau scolaire est-il organisé en districts et/ou en bassins ? S'agit-il, selon vous, d'un échelon infra-départemental supplémentaire ? Quelles sont ses attributions ? Quel est son mode de fonctionnement ? Qu'en pensez-vous ?

### 4.2 Offre de formation

- L'offre de formation proposée par l'établissement (cursus professionnels, voies et séries, options obligatoires et facultatives, langues vivantes et anciennes, classes passerelles, structures spécifiques) fait-elle entièrement ou partiellement l'objet d'une décision de l'autorité académique ? Un contrôle s'exerce-t-il ? Si oui, a priori ou a posteriori ?
- La carte des formations a-t-elle été élaborée à la suite d'un travail commun en district, en bassin, au plan départemental ou académique ?

### 4.3 Réseaux de communication (TIC)

L'utilisation des réseaux a-t-il un impact sur les relations entre les services académiques et l'établissement et sur les relations inter-établissements ?

## 5. Avis personnel

- De manière générale, estimez-vous que votre marge d'autonomie s'est modifiée ou non ces dernières années ?
- Quel degré d'autonomie vous paraît-il souhaitable pour l'EPLE ? Dans quels domaines ?
- Comment peut-on garantir, selon vous, l'équilibre entre l'autonomie de l'établissement et la nécessaire cohérence du service public d'éducation ? En développant le contrôle exercé a posteriori par l'autorité académique ou en renforçant les instances intermédiaires de concertation (bassin, département) ou par d'autres moyens ? Lesquels ?

## Annexe 3

### Références bibliographiques

---

Sur le thème de l'**autonomie de l'EPL**E, on peut se reporter utilement aux travaux suivants :

« L'administration de l'éducation nationale », Institut français des sciences administratives, Economica 1992 et notamment p.85, Bernard Toulemonde : « L'autonomie des établissements scolaires et universitaires ».

François Louis : « Décentralisation et autonomie des établissements », Hachette 1994.

André Legrand : « Décentralisation et déconcentration », in « L'école ; l'état des savoirs », sous la direction d'Agnès Van Zanten, La découverte, 2000 p.94.

Denis Meuret, Sylvain Broccolichi et Marie Duru-Bellat : « Autonomie et choix des établissements scolaires », IREDU 2001.

IGEN- IGAENR : « L'analyse des mécanismes de prise de décision dans la maîtrise de la carte des formations », février 2000 et « La fonction conseil aux EPLE », avril 2001.