

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Inspection générale de l'Education nationale

*Inspection générale de l'Administration de
l'Éducation nationale et de la Recherche*

EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ACADEMIE DE POITIERS

NOVEMBRE 2001

Sommaire

Première partie. État des lieux

Introduction

Chapitre 1. Une école ajustée à son environnement	11
1. La forte ruralité influe sur les conditions de scolarisation.....	12
La région la plus rurale de France après le Limousin.....	12
Les effets de la ruralité sur les conditions de l'accueil scolaire	13
Les collèges ruraux ont des taux d'accès en classe de seconde générale et technologique plutôt faibles.....	14
Des taux de sortie élevés dans les collèges ruraux	15
Une offre de formation polyvalente dans les lycées.....	15
2. Une conséquence du ralentissement de la croissance démographique : la décline de la population en âge d'être scolarisée	16
Une croissance démographique inférieure à la moyenne nationale.....	16
Une population vieillissante	16
La faible dynamique démographique favorise l'augmentation de la scolarisation à deux ans	18
3. Des trajectoires scolaires en bonne adéquation avec les caractéristiques du tissu économique	19
Un poids élevé des professions indépendantes dans la population active	19
Des trajectoires scolaires plutôt bien adaptées à la structure économique	19
Chapitre 2. Les niveaux de difficultés sociales et les parcours scolaires	20
1. Une population plus défavorisée qu'au niveau national.....	20
Un faible niveau de richesse et de revenus	20
Une disparité sociale plus forte qu'au niveau national.....	21
Une proportion faible de diplômés parmi les plus de 25 ans.....	22
Les indicateurs de précarité sociale : des écarts significatifs entre les départements	22
2. Les publics scolarisés : des niveaux de difficultés sociales contrastés selon les départements.....	24
Moins d'élèves défavorisés qu'au niveau national mais un taux de disparité sociale plus élevé en collège	24
Une faible concentration des difficultés sociales mais les écarts entre départements s'accroissent	25
3. La sélection sociale de la classe de sixième à la classe de seconde générale et technologique : des évolutions divergentes selon les départements	27
Chapitre 3. Un appareil de formation dont la structuration présente des déséquilibres.....	29
1. Une dotation en moyens contrastée entre le premier et le second degré.....	30
Le premier degré : un accroissement du potentiel mobilisé en faveur du préélémentaire et de l'enseignement spécialisé.....	30

Le second degré : des arbitrages successifs rendus en faveur des collèges et des lycées professionnels	31
2. Une offre académique de formation bien déployée mais non exempte de déficiences ..	34
Le premier degré : un maillage serré du territoire académique par des écoles petites et moyennes.....	34
Les collèges : dans le public un réseau dense d'établissements de taille moyenne, dans le privé une concentration de petits établissements au nord de l'académie	35
La voie générale et technologique : plus littéraire et moins économique qu'en métropole et un déficit dans les séries industrielles.....	36
La voie professionnelle : un niveau IV insuffisamment développé et une présence encore forte des classes technologiques	37
Les sections de techniciens supérieurs : une bonne couverture du territoire académique	40
Les classes préparatoires aux grandes écoles : le pôle de Poitiers	41
3. L'apprentissage : concurrence ou complémentarité ?	42
Une tradition régionale	42
Les formations : majoritairement de niveau V sur des créneaux bien caractérisés ..	43
Chapitre 4. Un système éducatif plutôt performant	45
1. Des résultats aux évaluations et aux examens supérieurs à la moyenne nationale et aux taux attendus	45
Des évaluations en CE2 et en sixième révélatrices de l'efficacité de l'école primaire.....	45
Une réussite au diplôme national du brevet qui dépasse nettement la moyenne nationale.....	45
Des résultats au baccalauréat légèrement supérieurs à la moyenne nationale	48
De bons résultats aux BTS.....	49
2. De faibles taux d'accès en second cycle	49
Un taux d'accès sans redoublement sixième/seconde générale et technologique inférieur à la moyenne nationale.....	50
Un taux d'accès en second cycle professionnel plus faible que la moyenne nationale.....	51
3. Les bonnes performances des lycées.....	53
Des taux d'accès de la seconde au baccalauréat général et technologique plus élevés qu'au niveau national.....	53
De bons taux d'accès dans l'enseignement professionnel mais une faible propension à la poursuite d'étude après le BEP	54
4. Une bonne efficacité d'ensemble du système éducatif mais des différences sensibles entre départements.....	55
Chapitre 5. Une insertion professionnelle plus difficile que dans d'autres régions	58
1. Les effets de la prolongation de la scolarité.....	57
Les taux de scolarisation : plus de jeunes poitevins en lycées mais moins dans les filières universitaires longues	57
Un taux d'activité des jeunes en décroissance.....	57
2. Des contrastes géographiques et des disparités selon la formation.....	58

La part des jeunes de moins de 25 ans parmi les demandeurs d'emploi : variable selon les zones	58
Les conditions d'insertion dépendent du niveau de formation et de la spécialité.....	59
Les sorties sans qualification : une académie en bonne position	60
3. Une adéquation formation/emploi perfectible	61
L'opinion des lycéens : globalement positive	61
L'opinion des milieux professionnels : une transition problématique entre le lycée et l'entreprise	61

Seconde partie. Les stratégies académiques

Chapitre 1. Les politiques académiques	62
1. Un projet académique bien adapté aux enjeux locaux mais encore trop souvent méconnu.....	62
2. La politique régionale et le projet académique : un large consensus sur les objectifs et les méthodes.....	64
« Emplois 2010 » : trois leviers pour développer l'emploi en Poitou-Charentes	65
Le projet régional : poursuivre et diversifier l'effort éducatif	66
Le lycée 2010 : solidarité, création et partenariat.....	67
De larges convergences entre l'Académie et le Région	68
Chapitre 2. Le pilotage académique	70
1. Les outils : limites techniques et défaillances institutionnelles.....	70
Les limites de l'appareil statistique	70
Un manque de coordination entre les services	71
Des réorientations nécessaires	72
2. Le pilotage pédagogique	73
Une initiative originale : la création d'un pôle pédagogique au sein des services académiques	73
L'animation pédagogique : un engagement des corps d'inspection limité par la faiblesse des effectifs et le maintien de cloisonnements	76
L'action culturelle, «une nouvelle chance» pour les élèves de l'académie	83
3. Le pilotage de l'offre de formation : une volonté politique forte qui n'est pas encore partout partagée	84
Le schéma post-bac : un document qui constitue l'une des pièces d'un puzzle	84
La carte des formations : un outil de programmation qui n'a pas encore donné toute sa portée.....	85
Le mode de management : un pari sur la responsabilité des acteurs qui n'est pas totalement gagné	90
Chapitre 3. Les leviers	91
1. Le particularisme des projets de circonscription et le formalisme des projets d'écoles	91
2. Les projets d'établissements : une mobilisation inégale des acteurs	94
La quasi-totalité des établissements a élaboré un projet formellement conforme aux demandes rectorales	94
Une majorité d'établissements ont demandé à contractualiser avec le rectorat... ..	95
...mais la mobilisation des équipes éducatives reste faible	96

Les axes prioritaires du projet sont généralement déconnectés du diagnostic	96
L'élaboration du projet a été soumise à une série de tensions qui n'ont pas toujours été surmontées	97
3. Les bassins d'activité : lieux d'application de la politique académique	98
La mission première des bassins : l'élaboration de la carte locale des formations ...	99
Les activités des bassins : des situations contrastées tenant à l'imprécision sur les fonctions et à l'implication inégale des acteurs concernés	99
4. La gestion des ressources humaines : une approche ambitieuse	101
Le profil du corps enseignant : une proportion plus élevée que la moyenne de PEGC et de professeurs en fin de carrière	101
La priorité académique : vers une gestion qualitative de proximité	101
La politique académique : de l'administration du personnel à l'élaboration d'un projet social	102
Le bilan: des résultats partiels mais avec de vraies réussites	103
5. Les technologies nouvelles : un pari régional pour le futur	106
Une action volontariste des collectivités territoriales	107
En contrepoint à l'action des collectivités territoriales, l'académie a fait du développement des nouvelles technologies un axe fort de sa politique	112
Conclusion	118
Propositions	120
1. Le pilotage	120
2. Les politiques	120
3. Les leviers	121
Annexe	123

Introduction

La présente étude, conduite au cours de l'année scolaire 2000-2001, s'inscrit dans le cadre de la deuxième vague d'évaluation de l'enseignement dans les académies, menée conjointement par les deux inspections générales. Cinq académies ont, cette année, été retenues : Amiens, Lyon, Orléans-Tours, Poitiers et Strasbourg. Conformément au protocole arrêté en commun par les équipes d'inspecteurs, des entretiens ont été organisés tout au long de la chaîne des responsables académiques, en commençant par le recteur, les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux et leurs collaborateurs les plus proches. De même, le préfet de Région, les préfets de département et les principaux partenaires de l'Éducation nationale – président du Conseil régional, représentants élus des Conseils généraux et des associations départementales des maires, responsables des principaux services extérieurs de l'État – ont été rencontrés. Douze établissements du second degré, quatre circonscriptions du premier degré et huit écoles primaires ont été visités.

La méthodologie adoptée fait plus loin l'objet d'explications. Il n'est donc pas nécessaire de s'y attarder ici. En revanche, il convient de faire d'emblée état des difficultés rencontrées pour disposer d'éléments statistiques fiables, cohérents et continus dans le temps. Certains indicateurs académiques ou départementaux, utiles pour nourrir les analyses, ont dû être reconstruits, tantôt parce qu'ils étaient inexistantes, tantôt parce qu'ils ne permettaient pas des comparaisons dans le temps et dans l'espace.

x

x x

L'académie de Poitiers est une académie moyenne, par sa taille, sa population scolaire et ses performances, légèrement supérieures aux moyennes nationales. Sa ruralité mise à part, il est difficile de dégager en première approche le moindre trait saillant, de mettre en exergue une quelconque singularité. Nichée au cœur de cet «Arc atlantique» qui tente de faire contrepoids à l'axe – plaisamment dénommé « la Banane bleue » – qui, de Milan à Londres, en suivant le Rhône et le Rhin, exerce une forte attraction économique et démographique et constitue une sorte de colonne vertébrale autour de laquelle se structure l'espace européen, l'académie de Poitiers est-elle l'expression de cette «France profonde», préservée des bouleversements qui affectent les grandes concentrations urbaines et à l'abri de toute contagion sur le plan des mentalités et des comportements ? La réalité est plus complexe et diverse. De plus, l'ouverture sur l'avenir, la variété et l'originalité des projets et la mobilisation des acteurs témoignent d'un réel dynamisme dont l'École n'est pas absente, quand elle n'est pas au cœur même du mouvement. Les investigations de terrain l'ont montré.

La réflexion s'est structurée en deux temps. Tout d'abord, un constat a été dressé du fonctionnement du système éducatif picto-charentais, sans le séparer de la situation économique et démographique. Bien au contraire, à chaque étape de l'analyse, les observations sur l'état de l'École en Poitou-Charentes ont été croisées avec les caractéristiques du milieu dans lequel elle inscrit ses activités. Cette approche s'est voulue «systémique» : à partir d'un contexte économique et social donné, au sein duquel se déploie un appareil de formation doté d'un certain volume de moyens répartis sur un territoire, quelles sont les performances obtenues tant au regard des principaux indicateurs de résultats qu'en matière de démocratisation scolaire? Ensuite, ont été examinés les différentes politiques publiques et les leviers sur lesquels elles s'appuient. Après une première phase de description de l'état du système, ce sont les processus développés sur le plan de la pédagogie, de l'organisation de

l'offre de formation et de la gestion du système, ainsi que les outils auxquels ils font appel, qui ont été étudiés. L'objectif était d'évaluer leur pertinence par rapport aux situations académiques et d'apprécier sur le terrain la réalité des effets attendus.

x

x x

De l'état des lieux émergent quelques grandes problématiques, qui ne sont pas toutes spécifiques à l'académie mais qui y prennent un relief particulier :

- les effets de la ruralité : sur ce plan, seul le Limousin précède le Poitou-Charentes ;
- les conséquences du fléchissement – inégal – de la croissance démographique qui détermine, dans l'espace et dans le temps, le niveau des effectifs scolarisables ;
- les relations avec le monde de l'économie au sein duquel pèsent, plus lourd qu'ailleurs, les activités agricoles et artisanales et qui se caractérise par un réseau de petits établissements et par la relative faiblesse de l'emploi qualifié (en 1997: 27 % contre 34 % en métropole) ;
- l'efficacité sociale de l'École, dans une région où la population est nettement plus défavorisée qu'au niveau national et où les disparités sociales sont plus accentuées, sans pour autant qu'aucune zone se distingue par une forte concentration de difficultés sociales ;
- enfin, derrière une apparente unité académique, reflet de données statistiques construites à cet échelon, la grande variété des réalités départementales et infradépartementales.

Le système éducatif poitevin, dans son organisation territoriale comme dans son mode de fonctionnement, s'est bien moulé dans son environnement. A tous les niveaux, l'offre de formation répond aux demandes de proximité, souvent très pressantes, ce qui n'est pas sans susciter des interrogations, notamment sur l'avenir de certaines structures, du moins sous leur forme actuelle : elles risquent en effet de ne pas atteindre la taille critique suffisante pour donner à leurs élèves des chances de réussite ou d'insertion professionnelle égales à celles qu'offrent d'autres établissements de meilleure dimension.

Les parcours scolaires sont dans leur ensemble en harmonie avec le tissu économique : la présence notable dans l'académie des formations par alternance en est un des signes les plus tangibles. Toutes composantes de l'appareil de formation prises en compte, le Poitou-Charentes est une région où la voie professionnelle domine et où les filières universitaires courtes recueillent une nette faveur auprès des bacheliers. Toutefois, si les sorties sans qualification sont inférieures à la moyenne nationale – vraisemblablement en raison de la diversité des structures de formation existantes –, l'entrée dans la vie active reste difficile pour les jeunes de la région et contrastée selon les secteurs géographiques. La conjoncture économique y a sa part, mais cette insertion problématique de certains sortants du système éducatif résulte aussi d'inadéquations entre les formations suivies et les besoins du marché de l'emploi. La cause n'est certainement pas unique. Tous les acteurs doivent engager une réflexion commune tant sur le niveau que sur la nature et le contenu des diplômes préparés.

Les élèves de l'académie réalisent de bonnes performances aux tests qu'ils passent dans le premier degré et aux différents examens qui rythment la scolarité du second degré et les taux de réussite sont toujours supérieurs à ceux qu'on attendrait de la composition sociale des publics accueillis. Le tableau est somme toute plutôt flatteur pour l'académie. Il convient malgré tout de le nuancer. En premier lieu, le taux d'accès au niveau IV est inférieur à la moyenne nationale, notamment en raison d'un déficit dans la voie professionnelle. En second lieu, si les jeunes poitevins ont plus de chances d'obtenir, sans redoublement, un baccalauréat général et technologique que dans l'ensemble de la métropole, le mérite en revient aux lycées ;

en amont, dans les collèges, s'opère une sélection, différenciée selon les départements, qui se traduit par un taux d'accès de sixième en seconde générale et technologique inférieur à la moyenne nationale. Ce phénomène est la conséquence d'évasions hors du champ de l'Éducation nationale (elles commencent de manière prématurée dès la cinquième et prennent toute leur ampleur en fin de troisième) qui alimentent les diverses voies de formation par alternance, bien accordées, il est vrai, aux structures économiques locales. Si on peut donc parler d'une réussite globale de l'académie, force est de constater qu'il existe, comme on a pu l'entendre dans un département, en maniant la litote, un "lien problématique entre le collège et le lycée".

Pour expliquer les défections d'élèves au cours ou à l'issue du premier cycle, de nombreux interlocuteurs ont invoqué le comportement des familles. Celles-ci privilégieraient les formations courtes, mieux ancrées dans les milieux professionnels et conduisant à des qualifications immédiates et bien connues par rapport aux filières plus longues, plus coûteuses et ouvrant sur des perspectives d'emploi plus aléatoires. Attitude devant l'Ecole dont les racines plongent sans doute, comme dans toutes les régions de l'Ouest, dans un terreau socioculturel qui en a longtemps été le ferment, et le demeure encore en partie en Poitou-Charentes : l'institution scolaire n'est pas toujours et partout perçue et utilisée comme un vecteur de mobilité sociale. Mais cette explication par le "manque d'ambition des familles", qui se veut définitive, n'est pas unique. Si bien des décisions individuelles continuent souvent à s'inscrire dans ces représentations collectives, il convient également de se poser la double question, d'une part, de l'efficacité, voire de la réalité, de la politique d'orientation en collège, et, d'autre part, de la capacité de réponse de l'Education nationale à certaines demandes sociales et économiques.

Enfin, de fortes disparités apparaissent entre les circonscriptions administratives et entre les territoires infradépartementaux qui forment la région. Cela conduit à s'interroger sur l'existence d'une réelle unité académique qui soit reconnue par tous et vécue comme telle. Terre de contrastes dira-t-on, mais aussi espace administratif qui se veut unifié et dans le cadre duquel la mise en œuvre des politiques éducatives ne rencontre pas partout les mêmes problèmes et ne produit pas en tous lieux les mêmes effets. Ces actions doivent-elles être menées partout de manière uniforme ? Certes, non. Toutefois, il est préoccupant de constater qu'en Poitou-Charentes, la hiérarchie des performances scolaires reproduit fidèlement celle des difficultés de leurs publics scolaires, appréhendées à partir de leur structure sociale. Constatation générale, il est vrai. Mais, dès lors qu'on se propose d'évaluer l'enseignement dans une académie, il est loin d'être indifférent de le souligner, après avoir décrit les aspects et les causes de cette inégale démocratisation du système au sein de l'académie afin que puissent s'instaurer les conditions d'une réelle égalité des chances entre tous les jeunes poitevins. La voie est déjà partiellement tracée en Charente, département qui fait preuve de la capacité la plus forte à mener des enfants des milieux défavorisés de sixième en seconde générale et technologique, sans les faire redoubler, alors que les trois autres départements – surtout la Vienne – qui recrutent moins d'élèves d'origine défavorisée à l'entrée en premier cycle sont paradoxalement plus sélectifs.

x

x

x

L'impression qui se dégage de la première partie peut donner la perception d'une académie éclatée en départements. Ce n'est pas tout à fait vrai, car les nécessités de l'exercice de comparaison entre les réalités que ces structures administratives et géographiques recouvrent accentuent forcément l'effet de contraste. Ce n'est pas tout à fait faux, car les stratégies développées, qui se veulent homogènes et cohérentes, produisent des résultats contrastés en

fonction des situations départementales. Ce qui est incontestable, c'est qu'il existe à Poitiers une véritable volonté, qui fait l'objet d'un large consensus avec la Région, tant sur les objectifs que sur les méthodes, de promouvoir à partir d'une vision d'ensemble une politique académique. Les succès sont mitigés, pour l'instant, malgré l'investissement fort et continu du recteur, au cours des dernières années, dans cette direction.

Le projet dont l'académie est porteuse, et qui vise à répondre à des enjeux locaux clairement identifiés, se veut d'abord un projet pédagogique. Est-il réellement partagé à tous les échelons, du recteur aux enseignants ? On peut en douter. En dépit des efforts déployés, il y a à l'évidence déficit de communication et insuffisante mobilisation de certains relais, bien que les messages aient été clairs et répétés. Quoi qu'il en soit, à partir de ce projet, une dynamique s'est enclenchée – qui n'a pas encore donné toute sa portée – laissant entrevoir que l'académie vit une période de mutation : diffusion d'expériences pédagogiques, notamment par le recours aux TICE qui bénéficient d'un soutien constant et massif de la part des collectivités territoriales ; réflexion sur les parcours scolaires et les modes d'apprentissage ; renouvellement des pratiques pédagogiques ; actions en faveur du désenclavement culturel, point fort du projet académique ; acclimatation progressive d'une culture de l'évaluation. Toutes ambitions qui ne peuvent qu'être approuvées.

Leur réalisation implique un pilotage fort du dispositif pédagogique. Une initiative a été prise pour l'animer – la création d'une délégation générale à la vie pédagogique – afin de relever un défi : substituer au cloisonnement entre les acteurs une organisation en réseau. Cette tentative a toutefois trouvé ses limites : imprécision sur le rôle et la place du délégué général, difficulté d'articuler en vue d'actions communes des composantes depuis longtemps hétérogènes, dont certaines sont institutionnellement portées à se tourner vers l'extérieur. Le processus de regroupement ainsi initié a toutefois le mérite de poser une vraie question : celle de la coordination des différents acteurs qui interviennent dans le domaine pédagogique.

Alors que l'empirisme a longtemps prévalu, l'académie s'est engagée depuis 1998 dans une démarche prospective de (ré)aménagement territorial et de rationalisation, d'abord pédagogique, puis financière, de son offre de formation, en étroite liaison avec la collectivité régionale. Par rapport au schéma initial, des infléchissements ont récemment été opérés (ou sont en voie de l'être) dans le cadre d'orientations générales qui ont été confirmées : mise en cohérence des filières dans l'espace, renforcement du niveau IV et développement des CAP.

Pour sa mise en œuvre, la politique académique a choisi de s'appuyer sur une dynamique – celle du projet d'établissement – et a retenu, comme lieu d'application, les bassins de formation. Dans la première perspective, l'autonomie des établissements, « encadrée » par les objectifs nationaux et académiques, doit pouvoir donner sa pleine expression pédagogique en s'accordant, par contrat, sur un ou deux axes avec les priorités de l'autorité académique. A Poitiers, ce n'est que très partiellement le cas. L'exercice est encore, trop souvent, accepté comme une contrainte, réalisé de manière formelle et perçu comme l'occasion d'obtenir des moyens supplémentaires (les mêmes constatations peuvent être faites pour les projets d'école). Le degré d'engagement des établissements dans le processus est variable. La méthodologie est généralement insuffisamment maîtrisée. L'expérience de l'académie de Poitiers démontre qu'une détermination forte, et ouverte à la négociation, ne garantit pas le succès de la démarche. Dans le second cadre, celui des bassins, dont la délimitation n'est toutefois pas en harmonie avec celle des zones d'emploi, ce qui a d'abord été recherché, c'est le dépassement de concurrences stériles entre établissements. Conçus comme des lieux de réflexion en commun, de dialogue avec les partenaires et de propositions, les bassins n'ont pas tous atteint le même degré de mobilisation. Des incertitudes pèsent quant à leurs fonctions réelles et à leur poids sur les décisions rectorales. Ces nouveaux territoires éducatifs préfigurent-ils un réaménagement en profondeur de l'administration de l'Éducation nationale,

combiné avec une délégation consentie aux principaux acteurs du système éducatif appelés à organiser, dans un espace bien circonscrit, leur réflexion collective et la gestion de problèmes communs ? Pour l'instant, à Poitiers, on reste dans le « clair-obscur », d'une part, parce que les arbitrages internes ne sont pas aisés à rendre ; d'autre part, en raison du flou qui entoure les missions laissées à la libre appréciation des parties prenantes.

Pour conduire sa politique, le recteur doit disposer d'indicateurs fiables, stables, homogènes selon les sources, continus dans le temps et pertinents. Le dispositif poitevin de recueil et d'interprétation des données statistiques présente une double faiblesse : en premier lieu, les ressources du service statistique académique sont insuffisamment exploitées ; en second lieu, la coordination est imparfaite entre des services cloisonnés, horizontalement, à l'intérieur du rectorat, et, verticalement, entre ce dernier et les inspections académiques. Or, la transformation d'éléments statistiques en informations significatives est impérative pour le pilotage du système et pour favoriser l'émergence d'une culture de l'évaluation.

Au moment de remettre ce rapport, nous tenons à remercier tous les interlocuteurs que nous avons rencontrés pour l'accueil qu'ils nous ont réservé : le recteur de l'académie, les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux, leurs collaborateurs et les chefs d'établissement. Ils ont toujours répondu à nos demandes avec une écoute attentive et compréhensive et une grande disponibilité. Leur aide nous a été précieuse dans l'accomplissement de cette mission.

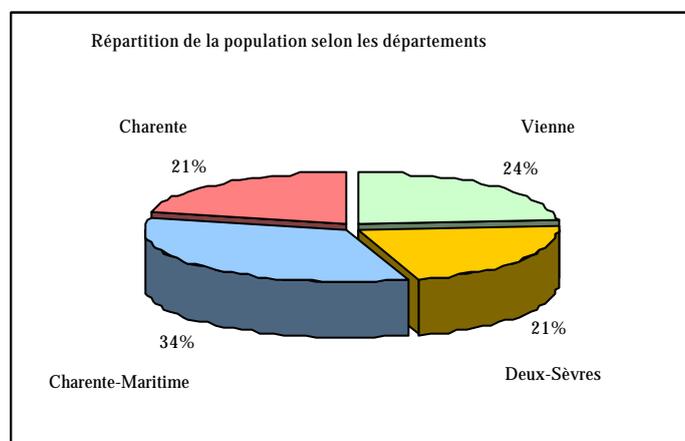
Première partie

État des lieux

Chapitre 1

Une école ajustée à son environnement

Avec une superficie de 26 000 km², la région Poitou-Charentes couvre 4,7 % du territoire national pour une population évaluée au dernier recensement à 1 640 000 habitants, soit 2,8 % de la population française. Sa densité moyenne de 64 habitants au km² contre 108 pour la métropole en fait l'une des régions les moins peuplées de France. Trois des quatre départements qui composent la région, la Charente, les Deux-Sèvres et la Vienne, sont de taille comparable et ont exactement la même densité (57 habitants au km²). S'ouvrant sur la façade atlantique, la Charente-Maritime, qui regroupe plus du tiers de la population, est le département le plus densément peuplé avec 81 habitants au km².



Recensement, 1999

La région ne comporte pas de grande métropole. Le développement du Poitou-Charentes prend donc appui sur une structure urbaine multipolaire constituée par les quatre chefs-lieux de départements dont les populations s'étagent, banlieues incluses, entre 66 000 (Niort) et 118 000 habitants (Poitiers). Reliées entre elles par le TGV, ces quatre agglomérations ont mis en place une politique de coopération interurbaine dans le cadre de l'association « Aire 198 » qui permet d'assurer à la région une croissance équilibrée et harmonieuse. Un réseau de villes secondaires, de dimensions plus modestes, sert de relais aux espaces ruraux.

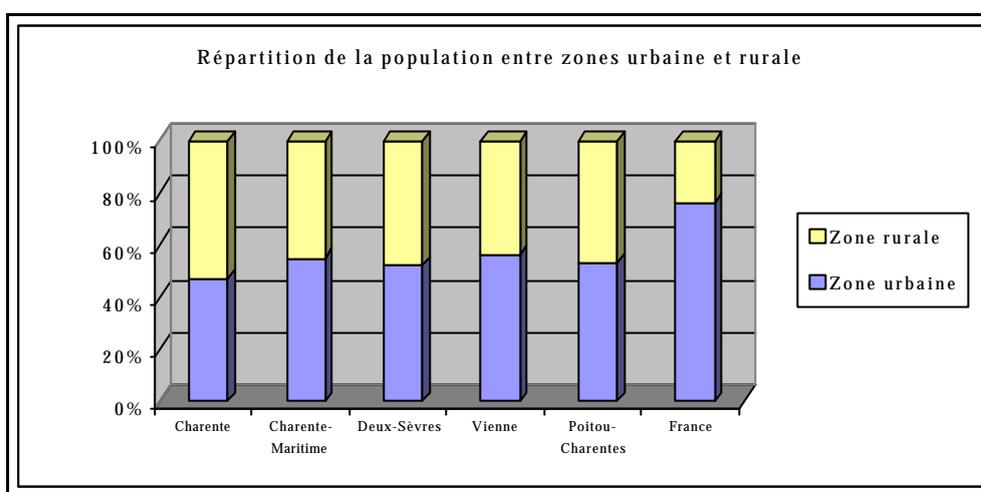
Les voies de communication permettent une bonne circulation sur l'axe nord/sud et avec la façade atlantique aussi bien par voie ferroviaire (TGV) que par autoroute. En revanche l'axe Ouest-Est est mal desservi et les zones rurales situées à la confluence des quatre départements restent enclavées avec une accessibilité réduite vers les centres urbains.

De manière générale, la faible densité de peuplement associée à un maillage urbain inégalement réparti impose des contraintes spécifiques au développement du système éducatif dans la région. La forte extension de l'intercommunalité, pour laquelle le Poitou-Charentes se situe au premier rang national au début de l'année 2000, constitue l'une des réponses apportées par les communes aux problèmes posés par la dispersion de l'habitat.

1. La forte ruralité influe sur les conditions de scolarisation

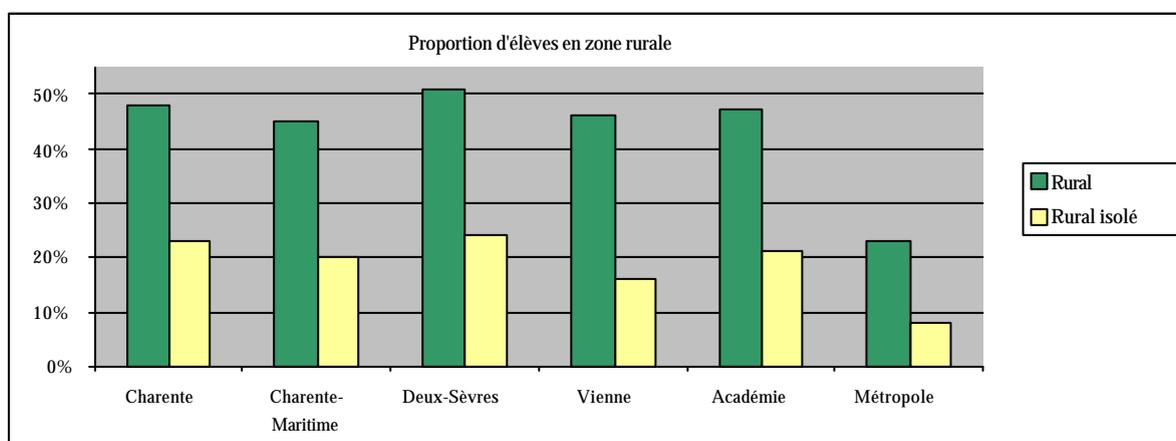
La région la plus rurale de France après le Limousin

47 % de la population picto-charentaise habitent en zone rurale selon le recensement de 1999, ce qui fait du Poitou-Charentes la région la plus rurale de France après le Limousin (48 %). La part de la population résidant en zone rurale est en moyenne presque deux fois plus importante qu'au niveau national (24 %). Les quatre départements sont caractérisés par un taux élevé de ruralité même s'il existe une différence de 9 points entre le département le moins rural, la Vienne, et le plus rural, la Charente.



Recensement, 1999

Le rural isolé, au sens de l'INSEE, représente aussi une grande partie de l'espace de la région et accueille plus de 20 % de la population. Plus de la moitié des communes ont moins de 500 habitants et les petits villages de moins de 150 habitants sont nombreux dans le Nord Poitou, le Nord des Deux-Sèvres, le Sud de la Charente et la zone de Montmorillon. Ainsi, l'académie de Poitiers scolarise en zone rurale plus du double d'élèves que la France métropolitaine, dont environ un cinquième dans le rural isolé. Les départements de la Charente et des Deux-Sèvres se trouvent, de ce point de vue, dans la situation la plus critique car le rural isolé continue à se dépeupler, perdant encore 6500 habitants dans la dernière période intercensitaire.

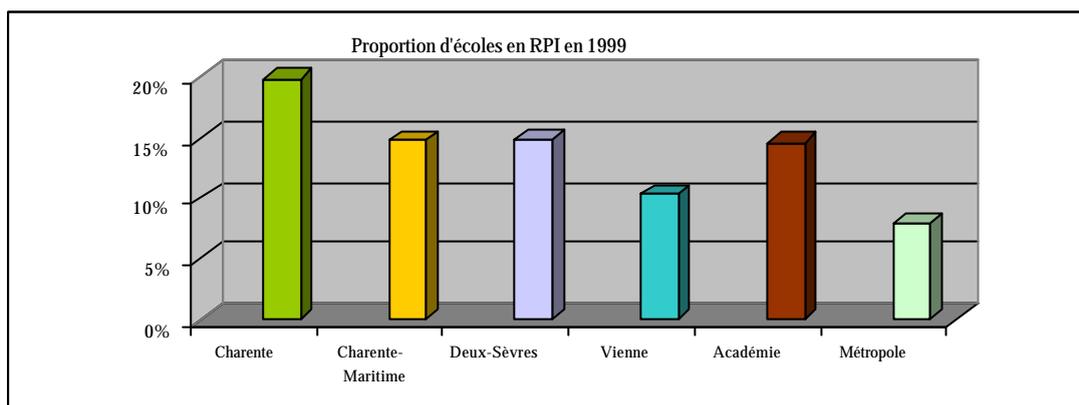


rectorat de Poitiers, 2000

Les effets de la ruralité sur les conditions de l'accueil scolaire

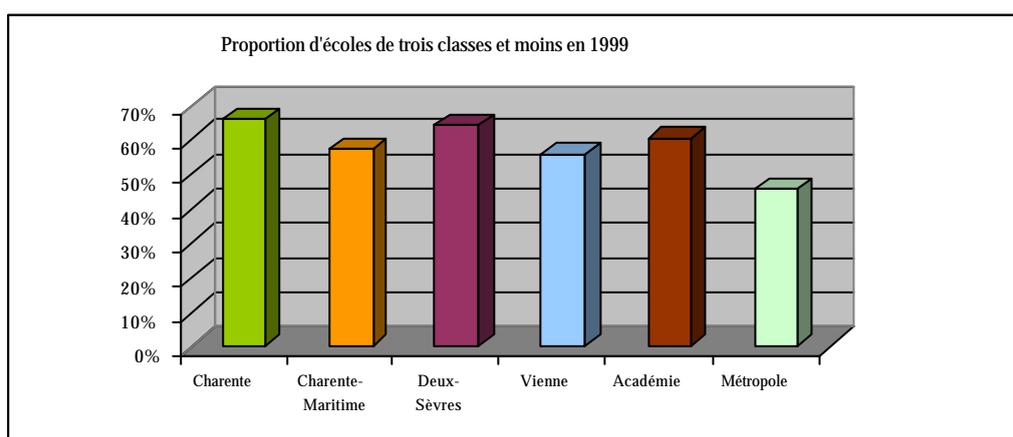
Ce poids du rural induit un certain nombre de conséquences sur les conditions d'accueil scolaire, notamment, dans l'enseignement primaire et au collège.

En primaire, l'un des premiers effets de cette répartition de l'espace est la proportion importante de RPI dans l'académie, et plus particulièrement en Charente. Par ailleurs, les RPI dispersés, plébiscités par les maires des petites communes rurales, restent encore majoritaires, même si, dans certains zones, l'effondrement progressif des effectifs conduit à la mise en place de RPI concentrés articulés sur de gros bourgs.



Rectorat de Poitiers, 2000

Le pourcentage d'écoles de trois classes et moins a également diminué plus faiblement dans l'académie qu'au niveau national de sorte que le différentiel s'est accru passant d'un peu plus de 10 points en 1994 à près de 15 points en 1999. L'académie occupe actuellement le 20^{ème} rang. Cette évolution est particulièrement forte dans les deux départements, la Charente et les Deux-Sèvres, qui scolarisent le plus d'enfants en zone rurale. La dispersion des établissements associée à la décreue démographique, qui touche plus fortement les zones rurales, est également un facteur d'accroissement des coûts de l'éducation (voir *infra*).



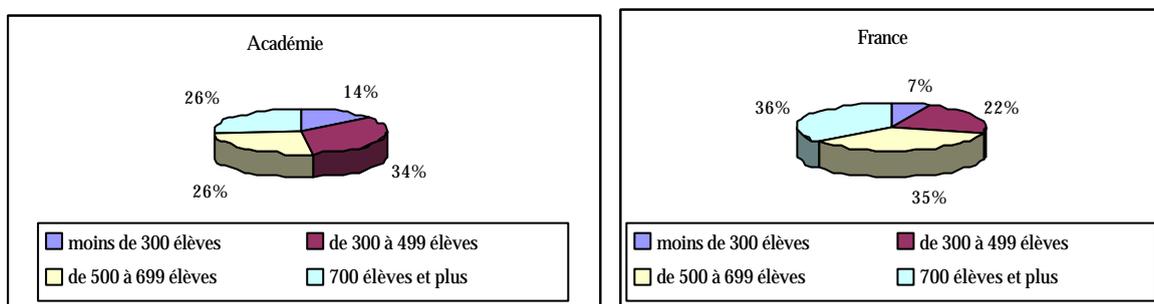
rectorat de Poitiers, 2000

L'académie compte 3,2 % des collèges de la métropole alors qu'elle ne scolarise que 2,7 % des élèves. La taille moyenne des collèges en Poitou-Charentes est donc nettement inférieure à la moyenne nationale et cet écart tend d'ailleurs à s'accroître. La montée des collèges de moins de 300 élèves s'est effectuée principalement dans la seconde moitié des années 1980,

situant aujourd'hui l'académie au troisième rang national. Parallèlement, la part des collèges de plus de 500 élèves continue à diminuer régulièrement. Au total près de la moitié des collégiens sont inscrits en Poitou-Charentes dans un collège de moins de 500 élèves alors qu'ils ne sont que 30 % dans la France métropolitaine.

On peut ainsi opposer les départements deux à deux : d'un côté les collèges de la Charente-Maritime et de la Vienne ont des effectifs qui tournent autour de 450 élèves tandis que ceux de la Charente oscillent autour de 400 élèves et ceux des Deux-Sèvres de moins de 350 élèves. Les établissements situés en zone rurale ont les plus faibles effectifs et plus de 10 % d'entre eux ont moins de 200 élèves. Dans les Deux-Sèvres, le quart des collèges se trouve dans cette situation qui s'explique notamment par la volonté de conserver au moins un établissement par canton pour ne pas induire des trajets scolaires trop longs entre habitat et lieux de scolarisation.

Répartition des collèges en fonction du nombre d'élèves

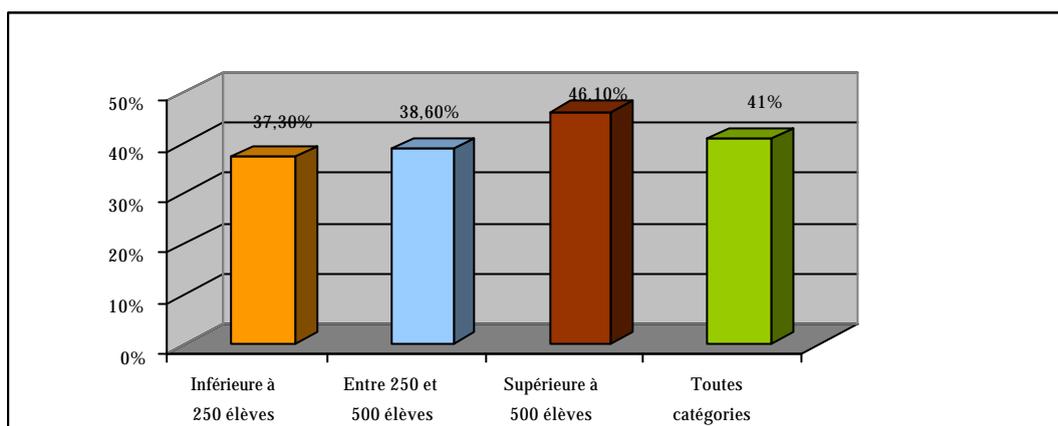


rectorat de Poitiers, 2000

Les collèges ruraux ont des taux d'accès en classe de seconde générale et technologique plutôt faibles

Beaucoup de ces petits collèges de zone rurale n'ont pas la taille critique requise pour avoir un taux d'accès de la sixième vers la seconde générale et technologique satisfaisant. Le taux d'accès moyen pour les collèges de moins de 250 élèves n'est que de 37 % alors qu'il est de plus de 46 % pour les collèges dont les effectifs sont supérieurs à 500 élèves. Le plus petit collège des Deux-Sèvres à l'Absie comptait 102 élèves à la rentrée 1999 et avait un taux d'accès de la sixième vers la seconde générale et technologique de seulement 20 %. L'isolement culturel dont souffrent les zones rurales les plus enclavées explique, pour partie, les difficultés scolaires rencontrées notamment dans certains collèges du Nord Poitou, du Sud de la Charente et de la zone de Montmorillon. Il rend d'autant plus indispensable l'ouverture de l'école sur l'extérieur qui constitue l'une des priorités du projet académique.

Taux d'accès sixième/seconde générale et technologique en fonction de la taille des collèges



D'après données DPD 1999

Des taux de sortie élevés dans les collèges ruraux

Le caractère rural de l'académie constitue également l'un des facteurs d'explication des sorties importantes d'élèves en fin de cinquième et de troisième. Tous les interlocuteurs de la mission ont en effet insisté sur la faible mobilité des jeunes en zone rurale souvent conduits à préférer une solution de proximité, même si elle ne leur convient que partiellement, plutôt que de se déplacer dans un établissement plus éloigné. Par ailleurs, dans une région où la prégnance de l'enseignement agricole qui scolarise près de 30 % des enfants d'exploitants agricoles est forte, le réseau particulièrement dense des Maisons familiales et rurales – 33 dans l'académie –, qui proposent des formations en alternance à partir de la classe de quatrième, offre une alternative attractive à nombre d'enfants en difficulté dans les filières scolaires plus traditionnelles.

Une offre de formation polyvalente dans les lycées

La ruralité explique également les conditions particulières de l'offre de formation dans les lycées. Beaucoup d'établissements ne parviennent en effet à dépasser la taille critique qu'en regroupant dans un même lieu, collège et lycée, ou encore formations générales, technologiques et professionnelles. Compte tenu des distances séparant les lycées en zone rurale, un même établissement est souvent porté à offrir un spectre très ouvert de séries et d'options avec pour conséquence des structures pédagogiques dont les effectifs peuvent fortement fluctuer d'une année à l'autre en raison d'effets de seuil. Il en résulte souvent une proportion élevée de postes provisoires ainsi qu'une consommation souvent coûteuse en moyens.

Par ailleurs, les lycées ruraux accueillent une population très hétérogène par son origine géographique avec une zone de recrutement s'étendant parfois sur une centaine de communes différentes – c'est le cas du lycée J. Hyppolite de Jonzac ou du lycée E. Roux de Confolens. Se pose alors un problème d'accueil et d'intégration d'élèves qui n'ont généralement pas l'occasion de se rencontrer en dehors du lycée. Il faut souligner, enfin, la place prépondérante de l'internat et de la demi-pension qui renforce l'emprise de l'institution scolaire sur les élèves mais aussi, corrélativement, la contrainte lourde exercée sur les emplois du temps par les multiples destinations des transports scolaires.

2. Une conséquence du ralentissement de la croissance démographique : la décreue de la population en âge d'être scolarisée

Une croissance démographique inférieure à la moyenne nationale

Sur la période intercensitaire, la région Poitou-Charentes a gagné 45 000 habitants soit un taux de croissance annuel de 0,31 % légèrement inférieur au taux national de 0,37 %. Cependant cette croissance est due essentiellement à un solde migratoire positif (cinquième rang national), l'excédent naturel étant quasiment nul sur la période. De ce point de vue, il faut distinguer, d'une part, la situation des départements de la Charente-Maritime et de la Vienne qui ont connu un fort excédent migratoire, l'un en raison de l'attrait du littoral et des îles, l'autre par sa proximité avec Paris et l'attractivité exercée par le site du Futuroscope et, d'autre part, celle de la Charente et des Deux-Sèvres qui perdent des habitants malgré un très léger excédent naturel pour ce dernier département.

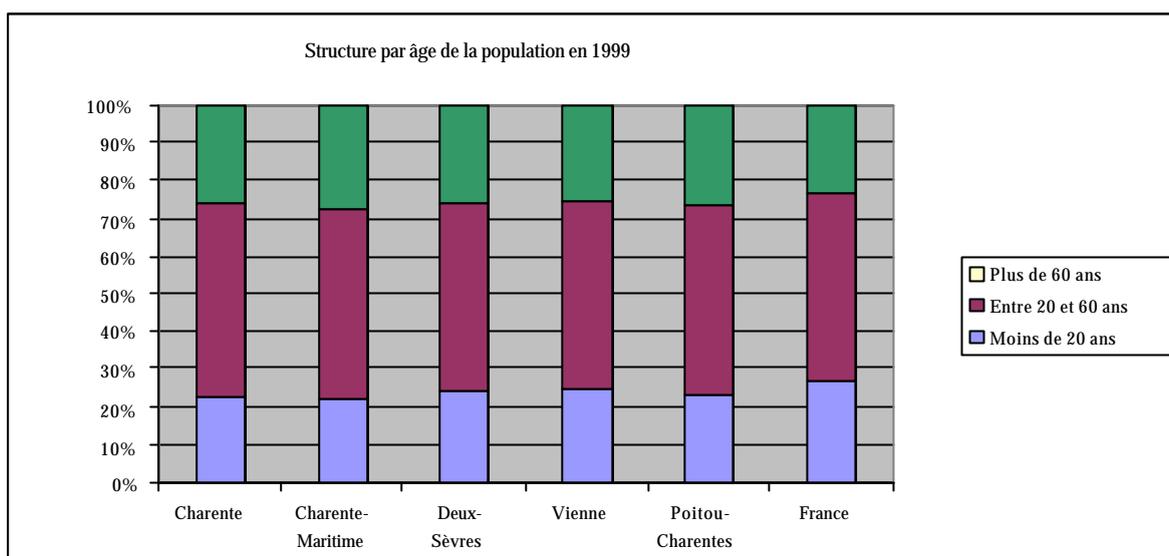
Taux de croissance annuel moyen en %

	Taux naturel		Taux migratoire		Excédent de population	
	1982-1990	1990-1999	1982-1990	1990-1999	1982-1990	1990-1999
Charente	+ 0,07	- 0,04	- 0,02	- 0,04	+ 0,04	- 0,08
Charente Maritime	+ 0,05	- 0,08	+ 0,29	+ 0,69	+ 0,34	+ 0,61
Deux-Sèvres	+ 0,21	+ 0,07	- 0,09	- 0,12	+ 0,11	- 0,05
Vienne	+ 0,19	+ 0,11	- 0,09	+ 0,44	+ 0,29	+ 0,54

Recensement, 1999

Une population vieillissante

Les effets conjugués de la faible natalité, de l'augmentation de la longévité et d'un solde migratoire de personnes âgées attirées par le littoral ont pour effet d'entraîner un vieillissement de la population : la proportion des personnes âgées de plus de 60 ans s'accroît plus vite que la moyenne nationale, passant entre 1990 et 1999 de 24 % à près de 26 % ; dans le même temps, les jeunes de moins de vingt ans voient leur part diminuer dans la population totale de 25,1 % à 22,5 % alors qu'en métropole la baisse est moins sensible (de 26,5 % à 24,6 %). Ce phénomène démographique induit un moindre dynamisme économique (taux d'activité faible), un poids accru des revenus de transfert, une moindre capacité à l'innovation et au changement culturel ainsi que des effets importants sur les effectifs scolarisés.



Recensement, 1999

De fait, la décreue de la population en âge d'être scolarisée (- 17 000 en 10 ans) est nettement plus marquée dans la région Poitou-Charentes qu'en France métropolitaine (- 9,4 % contre - 6 %) et se fait sentir à tous les niveaux de la scolarité. De manière générale, le public perd cependant moins d'élèves que le privé aussi bien dans l'enseignement élémentaire que dans le second degré.

La baisse des effectifs scolarisés dans l'enseignement élémentaire épouse, dans une certaine mesure, l'évolution différentielle de la démographie dans les différents départements. La Charente et les Deux-Sèvres perdent le plus d'élèves dans le premier degré avec pour effet induit la fermeture d'établissements scolaires : à la rentrée 1999, une vingtaine d'écoles ont dû être fermées dont 7 en Charente et dans les Deux-Sèvres. Par contre, dans le second degré, la Charente perd moins d'élèves que les autres départements, pour partie au moins, en raison de taux de redoublement plus élevés en collèges.

Évolution des effectifs scolarisés en école élémentaire et en collège de 1990 à 1998

	Charente	Charente-Maritime	Deux-Sèvres	Vienne	Académie	Métropole
PREMIER DEGRÉ						
Public et privé	- 12.7 %	- 6.1 %	- 11.9 %	- 8.8 %	- 9.4 %	- 6.0 %
Public	- 12.4 %	- 5.4 %	- 10.3 %	- 7.5 %	- 8.5 %	- 6.0 %
SECOND DEGRÉ						
Public et privé	- 2.4 %	- 7.4 %	- 12.8 %	- 7.8 %	- 7.1 %	-1.4 %
Public	- 2.1 %	- 4.9 %	- 9.8 %	- 5.0 %	- 4.3 %	- 1.0 %

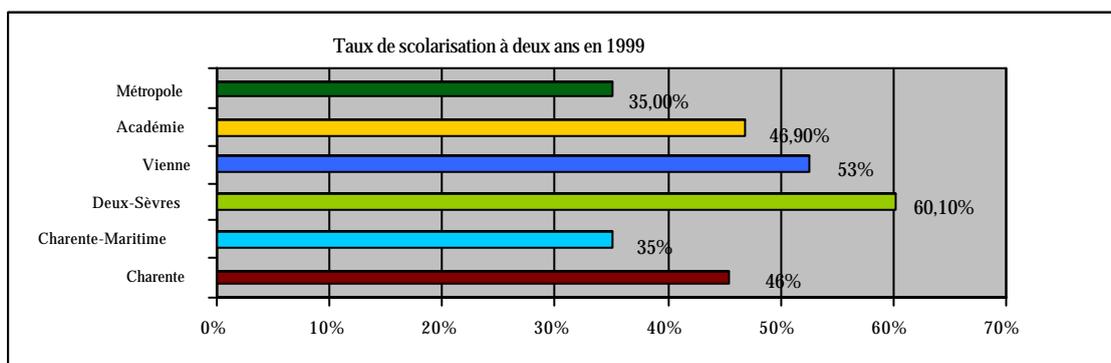
Recensement, 1999

Cette diminution des effectifs scolarisés favorise un meilleur encadrement des élèves. La taille moyenne des classes aussi bien dans le premier degré qu'en collèges ou dans les lycées professionnels est inférieure à la moyenne nationale.

La faible dynamique démographique favorise l'augmentation de la scolarisation à deux ans

Comme dans d'autres académies, on retrouve en Poitou-Charentes une relation inversée entre l'évolution de la démographie scolaire et celle de la scolarisation à deux ans. Avec près de 12 points au-dessus de la moyenne nationale, l'académie de Poitiers a l'un des taux de scolarisation à deux ans parmi les plus élevés de France. Les contrastes entre départements sont forts puisque ce taux atteint plus de 60 % dans les Deux-Sèvres et seulement 35 % en Charente-Maritime pour l'année 1999. Tout se passe comme si la baisse démographique donnait des marges de manœuvre supplémentaires permettant d'accueillir un plus grand nombre d'enfants de deux ans. Un certain nombre de circonscriptions parmi les plus rurales, comme Jonzac ou Saint Jean d'Angély, qui ont connu une baisse d'effectifs dans la tranche des 3-5 ans, sont ainsi parvenues à compenser la perte d'élèves par l'accueil plus large d'enfants de 2 ans et à juguler ainsi les fermetures d'écoles. Rien de ce qui a été observé par la mission ne permet cependant de se prononcer sur la pertinence de cet accueil des plus petits à l'école. Même s'il est bien organisé, aucune démarche pédagogique spécifique n'a pu être observée.

Les parents et les représentants syndicaux se sont d'ailleurs montrés très lucides sur le sujet. Ils sont conscients que l'accueil à l'école des tout petits masque souvent l'absence de structures d'accueil pour la petite enfance, et désireux de voir s'instituer de vrais dispositifs d'intégration scolaire. Dans le département des Deux-Sèvres, la création récente d'une mission «petite enfance» a permis d'instaurer une dynamique interpartenariale extrêmement intéressante entre les communes, les écoles, les crèches, les haltes-garderies municipales ou parentales et les partenaires institutionnels. Elle a débouché sur des actions concertées comme la mise en place de ce que l'on a appelé les «classes-passerelles», accueillant de manière progressive les enfants gardés en crèche ou par leurs mères. Ce type de dispositif manifeste le rôle central joué par l'école sur le plan de la socialisation et de la consolidation d'un espace rural s'accrochant à ses structures et à ses traditions.



rectorat de Poitiers, 2001

3. Des trajectoires scolaires en bonne adéquation avec les caractéristiques du tissu économique

Un poids élevé des professions indépendantes dans la population active

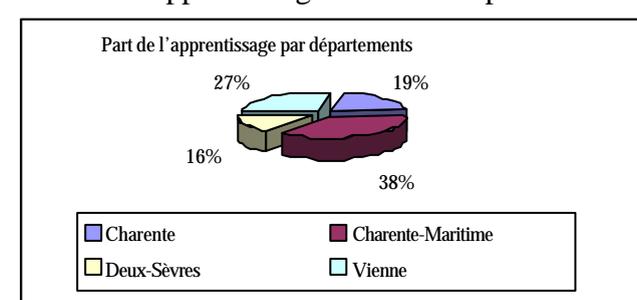
La région est caractérisée par un secteur agricole fort – près du double de celui de la France métropolitaine –, un secteur industriel en déclin, mais qui est du même ordre de grandeur qu’au niveau national et, enfin, un secteur tertiaire en croissance mais qui accuse un retard de développement à l’instar d’autres régions rurales comme la Bretagne, par exemple. Par ailleurs, le tissu économique comporte peu de grandes entreprises : 30 établissements seulement ont plus de 500 salariés. Presque la moitié (47 %) des entreprises n’ont aucun salarié et 86 % moins de 10. Cette structure productive explique l’importance des non-salariés dans la population active (17 % contre 11% en Métropole). La répartition sectorielle des entreprises, surtout représentées dans l’agroalimentaire et les biens de consommation, ainsi que leur petite taille, expliquent également la faiblesse relative du niveau des salaires à qualification identique.

Des trajectoires scolaires plutôt bien adaptées à la structure économique

Cette structuration de l’économie est peu favorable aux diplômés de deuxième et troisième cycles universitaires qui, dans leur majorité, doivent chercher un emploi en dehors de la région. De fait, le taux de scolarisation des 20-24 ans se situe 1,9 point au-dessous de la moyenne nationale et l’académie ne scolarise que 2,1 % de l’ensemble des étudiants alors qu’elle représente 2,8 % de la population nationale ; par ailleurs la part de la population scolarisée dans les STS ou IUT est proportionnellement plus élevée que celle scolarisée à l’université ou en classes préparatoires

Les caractéristiques économiques du Poitou-Charentes expliquent également le poids particulier de l’apprentissage qui représente 4% des effectifs nationaux pour une population scolarisée dans le secondaire de seulement 2,5 %. De ce point de vue, l’académie occupe (année scolaire 1999-2000) le premier rang national avec 41,2 % d’apprentis par rapport aux effectifs du second cycle professionnel (l’académie Nantes étant en seconde position avec 40,4 %). Un rapport du CEREQ de 1995 montre par ailleurs que les jeunes sortis de l’apprentissage obtiennent plus souvent un CDI dans la région que ceux issus de l’enseignement technologique et professionnel.

Part de l’apprentissage selon les départements



rectorat de Poitiers, 1999

Chapitre 2

Les niveaux de difficultés sociales et les parcours scolaires

De nombreux travaux ont mis en évidence l'influence déterminante des facteurs socio-économiques sur les performances scolaires, de sorte qu'on ne peut évaluer le degré d'efficacité du système éducatif indépendamment du contexte économique et social dans lequel il s'insère. En Poitou-Charentes, la population est nettement plus défavorisée qu'au niveau national, et ce, quels que soient les critères retenus : niveau de revenus, niveau culturel, structure sociale, précarité. Si ce handicap ne se reflète pas entièrement dans les situations scolaires observées c'est que, à la différence d'autres régions, les difficultés sociales ne se concentrent pas dans des zones géographiques particulières.

1. Une population plus défavorisée qu'au niveau national

Un faible niveau de richesse et de revenus

En 1998, la région Poitou-Charentes a un PIB par habitant inférieur de près de 20 % à la moyenne nationale et de 9 % par rapport aux régions de province, point de comparaison plus significatif compte tenu de la situation particulière de l'Ile de France. Elle se situe au 19^{ème} rang des régions françaises. Ce mauvais classement s'explique en partie par la structure par âge de la population qui comprend proportionnellement peu d'actifs et beaucoup de retraités. Toutefois, si l'on rapporte le PIB à la seule population active, la région gagne deux places et se retrouve au-dessus de la Bretagne et du Limousin.

Cependant le revenu disponible brut par habitant reste l'un des plus faibles (3 % au-dessous de la moyenne de la France de province) juste devant le Nord-Pas-de-Calais et la Picardie, même si sa croissance s'est accélérée depuis 1992 en raison de l'afflux de retraités aisés sur le littoral. Par ailleurs, la part des revenus des entrepreneurs individuels (EBE) est plus importante que dans le reste de la France en raison du nombre élevé des petites entreprises ; en contrepartie, les revenus d'activité salariée sont sous-représentés (près de 7 points au-dessous de la moyenne nationale).

Composition du revenu disponible brut des ménages en 1996

	Poitou-Charentes	France (hors Ile de France)	France
Excédents bruts d'exploitation des entrepreneurs individuels (EBE)	16.8 %	13.6 %	12.1 %
Salaires nets	33.4 %	37.2 %	39.7 %
Prestations sociales	35.2 %	34.6 %	32.6 %
Autres	14.6 %	14.6 %	15.6 %

INSEE, 2000

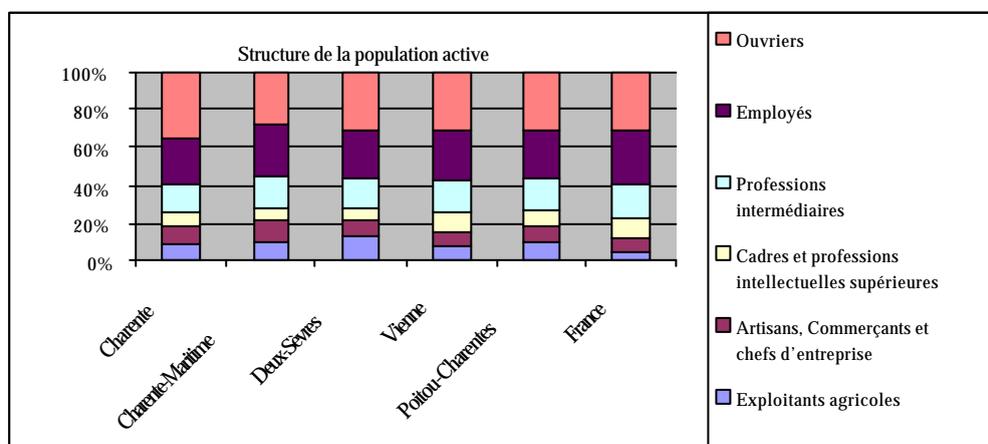
Le revenu salarial annuel moyen est inférieur de 6 % à celui de la France de province, ce qui situe la région au 20^{ème} rang, juste devant le Limousin et la Basse-Normandie. Cette faiblesse du niveau des salaires s'explique à la fois par une moindre qualification des emplois surtout présents dans des secteurs peu rémunérateurs (industries agro-alimentaires et de biens de consommation) et le faible taux d'encadrement des entreprises.

Une analyse plus fine fait apparaître des contrastes entre départements : en 1998, le niveau de salaire moyen est le plus élevé dans la Vienne et le plus bas en Charente-Maritime. Plus précisément, les salaires les plus élevés se concentrent dans les aires de Niort, en raison du fort taux des personnels d'encadrement, et à Cognac où l'activité de distillation assure aux ouvriers comme aux cadres de meilleures rémunérations. Ensuite, on trouve des salaires au-dessus de la moyenne dans les chefs-lieux départementaux et à Châtelleraut ; par contre, dans les villes secondaires et en zone rurale les salaires sont nettement inférieurs à la moyenne régionale.

Une disparité sociale plus forte qu'au niveau national

La structure sociale se caractérise par le poids élevé des exploitants agricoles (plus du double de la France) et dans une moindre mesure des artisans et commerçants et la faiblesse de la part des salariés. On note également le très faible pourcentage des cadres et une proportion d'ouvriers légèrement supérieure à la moyenne nationale. C'est la Vienne qui compte le moins d'agriculteurs et les Deux-Sèvres qui en ont le plus. De manière générale, le département de la Vienne est celui qui a la structure sociale la plus proche de celle de la France tandis que la Charente est le plus ouvrier. Le rapport entre les catégories ouvriers et cadres constitue un bon indicateur du degré de disparité sociale. A cet égard, le Poitou-Charentes apparaît plutôt comme une région défavorisée : alors que les ouvriers sont en moyenne 2,8 fois plus nombreux que les cadres au niveau national, ils le sont presque 4 fois plus dans la région. L'analyse par départements fait apparaître le classement suivant en allant du département le moins défavorisé au plus défavorisé :

- 1) Vienne
- 2) Charente-Maritime
- 3) Deux-Sèvres
- 4) Charente

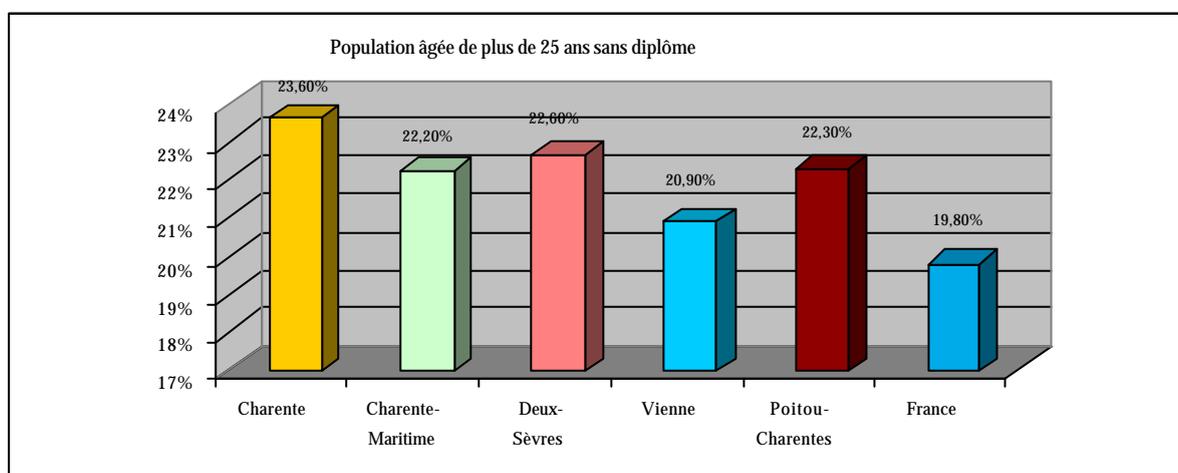


D'après recensement, 1990

Des données plus récentes provenant du recensement de 1999 confirment et accentuent le constat précédent à partir des positions professionnelles déclarées par les hommes (on ne dispose pas pour l'instant de l'ensemble de la ventilation en PCS pour 1999). Si l'on s'en tient à la répartition des salariés situés aux extrémités de la pyramide sociale, il ressort que la région comporte une part d'ouvriers non qualifiés et de manœuvres nettement plus importante que la moyenne nationale (+ 2,4 points). A l'inverse la proportion des cadres exerçant dans le privé est pratiquement moitié moindre qu'au niveau national tandis que la part des fonctionnaires de catégorie A est comparable. La hiérarchie entre départements est la même que celle mise en évidence à partir de l'ensemble des PCS. D'un côté la Vienne et la Charente-Maritime ont la plus faible part d'ouvriers non qualifiés et, de l'autre, la Charente et les Deux-Sèvres la plus forte.

Une proportion faible de diplômés parmi les plus de 25 ans

Le niveau de diplôme des parents influe sur la demande de poursuite d'études et sur le niveau de réussite scolaire des enfants. De ce point de vue, la région picto-charentaise détient à la fois un faible taux de bacheliers parmi la population adulte et un fort pourcentage de personnes sans diplômes. La proportion de bacheliers parmi les plus de 25 ans est nettement inférieure à la moyenne nationale avec 21,4 % de diplômés contre 26,9 % au niveau national (Géographie de l'école 1997). Corrélativement, la proportion d'adultes âgés de plus de 25 ans ne possédant aucun diplôme est nettement plus importante en Poitou-Charentes que dans le reste de la France (+ 12,3 %). Il est intéressant de constater que la hiérarchie des départements est exactement la même que celle révélée par l'analyse de la structure sociale : la Vienne est la mieux placée, la Charente la moins bien, tandis que la Charente-Maritime surclasse de peu les Deux-Sèvres.

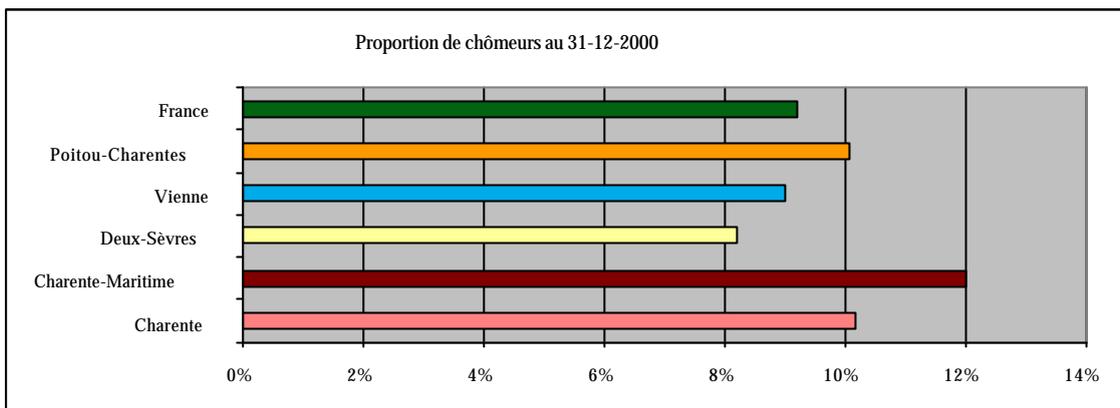


Données du recensement, 1999

Les indicateurs de précarité sociale : des écarts significatifs entre les départements

Le taux de chômage de la région a suivi une évolution parallèle à celle du taux national et s'établit en décembre 2000 à 0,9 point au-dessus de ce dernier, le niveau le plus élevé étant atteint en Charente-Maritime (12 %) et le plus bas dans les Deux-Sèvres (8,2 %). La géogra-

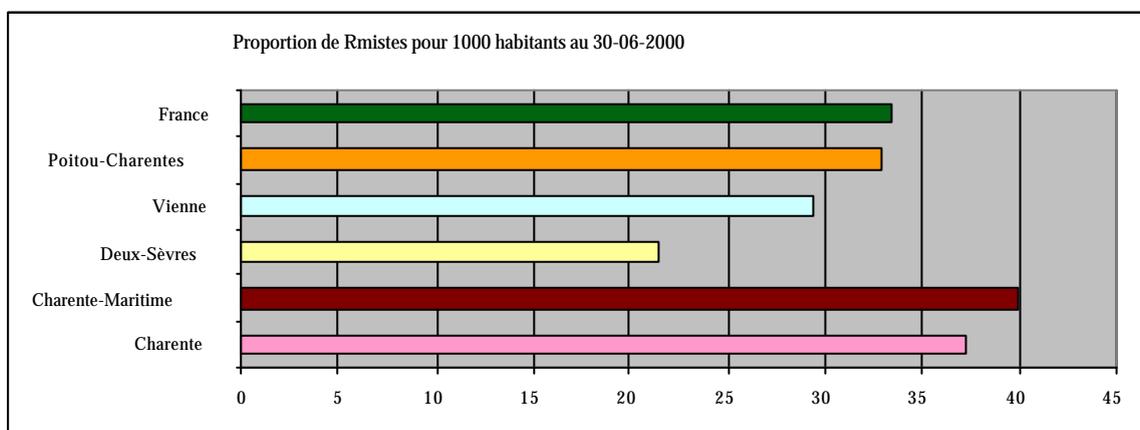
phie du chômage fait apparaître un contraste fort entre le bassin d'emploi de La Rochelle (14,1 %) et celui du Nord Deux-Sèvres (6,2 %).



INSEE, 2001

Le chômage affecte plus particulièrement les femmes et les jeunes même si, avec la reprise économique, l'écart tend à se combler, pour ces derniers, les entreprises ayant nettement privilégié leur embauche. Les moins de 25 ans représentent 20,9 % des demandeurs d'emploi, alors qu'ils ne représentent que 18,6 % au niveau national. Le chômage de longue durée est supérieur de plus de 4 points à la moyenne nationale et frappe également davantage les jeunes que les adultes (10,4 % contre 8,9 % au niveau national).

La proportion des personnes qui perçoivent le RMI est comparable à la moyenne nationale avec un fort contraste entre, d'un côté, la Charente et la Charente-Maritime nettement au-dessus de la moyenne et, de l'autre, la Vienne et surtout les Deux-Sèvres relativement peu touchées.



INSEE, 2001

En conclusion, si l'on prend en compte les trois principaux indicateurs que sont le niveau de revenus, la proportion de diplômés et la structure socioprofessionnelle, la région Poitou-Charentes se classe, indiscutablement, parmi les plus défavorisées. En revanche, les indicateurs de précarité sociale (chômage, RMI) ne font pas apparaître de situations critiques comme dans d'autres régions. En outre, le caractère fortement rural de la région la protège de la montée de certaines formes de délinquance : entre 1997 et 1998 le nombre d'infractions recensées par les services de police et de gendarmerie diminue de 10 % alors qu'il progresse de 2 % au plan national.

Le classement des départements diffère selon les modes de comparaison. La Vienne est relativement le département le plus favorisé pour tous les critères retenus. La Charente, à l'inverse, est le département qui a le taux de disparité sociale (ouvriers/cadres) le plus défavorable, le plus faible niveau de diplômés, une proportion de chômeurs proche de la moyenne régionale mais un taux de Rmistes supérieur : c'est indubitablement le département le plus défavorisé de la région. La Charente-Maritime présente une situation contrastée : sa structure socioprofessionnelle et la proportion de diplômés la rapproche de la Vienne mais son taux de chômage et de « Rmistes » est le plus fort de la région ainsi d'ailleurs que son taux de criminalité. Le département des Deux-Sèvres, enfin, se trouve exactement dans la situation inverse : au-dessous de la moyenne pour les trois premiers critères, il est mieux placé pour ce qui concerne le taux de chômage et le nombre de « Rmistes ». Il a, en outre, un taux de criminalité parmi les plus faibles de France.

La prise en compte de ces données vient perturber le classement précédemment établi à partir des trois principaux indicateurs : les positions respectives de la Vienne et de la Charente ne sont pas affectées ; en revanche il est difficile de situer l'un par rapport à l'autre les départements de la Charente-Maritime et des Deux-Sèvres, dont le classement peut s'inverser en fonction des indicateurs socio-économiques que l'on privilégie.

2. Les publics scolarisés : des niveaux de difficultés sociales contrastés selon les départements

Moins d'élèves défavorisés qu'au niveau national mais un taux de disparité sociale plus élevé en collège

La composition sociale des publics scolaires peut être appréhendée à partir de la classification de la DPD qui regroupe les élèves en quatre catégories sociales : très favorisées, favorisées, moyennes, défavorisées. Elle procède par agrégation de plusieurs catégories socioprofessionnelles de manière à faire apparaître des ensembles plus larges que les professions de l'INSEE. Cette manière d'opérer est justifiée par le fait que les statistiques de la DPD reposent sur une simple base déclarative et qu'elles sont donc affectées d'un coefficient d'incertitude plus élevé que les catégories de l'INSEE construites à partir du croisement de plusieurs critères. La catégorie défavorisée regroupe ainsi les enfants d'ouvriers, de retraités (employés ou ouvriers), de chômeurs n'ayant jamais travaillé ainsi que les personnes ne déclarant pas d'activité professionnelle ; elle représente, à elle seule, plus de 43 % de la population scolarisée au niveau national. Elle ne permet donc pas d'appréhender le poids des catégories sociales les plus défavorisées qui se recrutent notamment chez les ouvriers non qualifiés particulièrement nombreux en Poitou-Charentes. En conséquence, on peut supposer que les données produites par cette direction sous-estiment en partie le degré de difficulté sociale auquel doit faire face l'école dans la région.

De fait, les statistiques de la DPD font apparaître un pourcentage d'enfants de milieux défavorisés inférieur à la moyenne nationale en collège (- 2,6 points). Cet écart est encore plus accentué en lycée (- 3,5 points) ce qui semblerait indiquer que l'académie opère une sélection sociale plus forte que d'autres académies pour le passage en second cycle (les taux importants des sorties de fin de cinquième et troisième expliquent certainement ces différences). En conformité avec les données de l'INSEE, la Charente occupe la plus mauvaise position et la Charente-Maritime la meilleure du point de vue de ce critère. L'écart

entre ces deux départements (7 points) est plus grand que celui constaté entre l'académie et la France.

Répartition des élèves en fonction de l'origine sociale en collège en 1999

Zones géographiques	Défavorisés	Favorisés	Rapport défavorisés / favorisés
Charente	45.9 %	12.7 %	3.61
Charente-Maritime	38.9 %	14.0 %	2.77
Deux-Sèvres	43.3 %	13.4 %	3.23
Vienne	39.7 %	16.8 %	2.36
Académie de Poitiers	41.0 %	14.2 %	2.89
France	43.6 %	16.3 %	2.67

Données DPD, 1999

Le rapport entre les deux catégories extrêmes de la nomenclature DPD (défavorisés/très favorisés) permet d'appréhender plus finement le niveau de disparité sociale. Il fait clairement apparaître la situation défavorisée des collèges de l'académie de Poitiers (taux de 2,89 contre 2,67 au niveau national) tandis qu'en lycée c'est le contraire (taux de 1,27 contre 1,3).

Le même calcul opéré par départements reproduit pour le collège la hiérarchie précédemment établie à partir du rapport ouvriers/cadres (données INSEE). En lycée, elle s'accroît nettement : c'est le département de la Vienne qui a, de loin, le ratio le plus favorable devant la Charente-Maritime. Le nombre d'élèves très favorisés dans ce département représente même une part plus importante que celle des enfants provenant de milieux défavorisés. Tout se passe comme si la Vienne, qui concentre l'offre de formation la plus riche, « importait » des autres départements des élèves provenant des milieux les plus favorisés.

Répartition des élèves en fonction de l'origine sociale en lycée en 1999

Zones géographiques	Défavorisés	Favorisés	Rapport défavorisés/favorisés
Charente	33.2 %	19.7 %	1.68
Charente-Maritime	27.4 %	22.6 %	1.21
Deux-Sèvres	31 %	20.2 %	1.53
Vienne	26.1 %	26.3 %	0.99
Académie de Poitiers	28.9 %	22.6 %	1.27
France	32.4 %	24.9 %	1.30

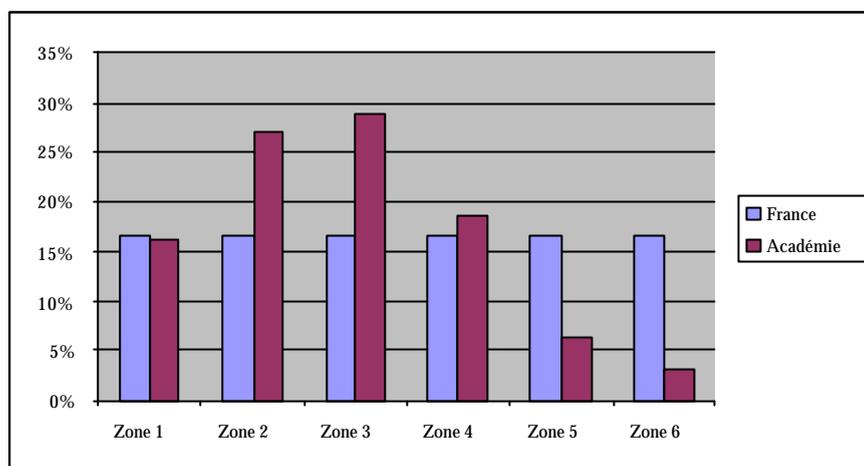
Données DPD, 1999

Une faible concentration des difficultés sociales mais les écarts entre départements s'accroissent

La DPD a classé tous les collèges de la France métropolitaine en six groupes égaux en fonction du degré de difficultés sociales appréhendé à partir de trois indicateurs : la proportion d'élèves d'origine sociale défavorisée, la part d'élèves de nationalité étrangère et celle d'élèves ayant au moins deux ans de retard en classe de sixième. Les collèges des groupes 1 et 2 sont ceux qui rencontrent le moins de difficultés tandis que ceux des groupes 5 et 6 les

cumulent ; le dernier groupe correspond à des établissements classés en ZEP ou en zone sensible. Dans l'académie de Poitiers se sont les catégories 2 et 3 qui prédominent alors que les catégories 5 et 6 sont nettement sous-représentées. De ce point de vue, Poitiers appartient au groupe d'académies qui connaissent peu de situations critiques.

Répartition des établissements en fonction de la difficulté sociale de leurs élèves



Données DPD, 1999

L'académie de Poitiers compte également une faible proportion d'élèves scolarisés en zones d'éducation prioritaires. C'est la Charente qui en a relativement le plus dans ces zones mais avec un taux qui est de l'ordre de la moitié de la moyenne nationale, la Vienne étant en dessous d'un tiers.

Pourcentage d'élèves en REP et /ou en ZEP en 1999 en %

	Charente	Charente-Maritime	Deux-Sèvres	Vienne	Académie	Métropole
Écoles	6.7	4.7	5.0	4.0	5.1	13.3
Collèges	10.5	5.9	8.1	8.8	8.1	20.2
Lycées	0	0	0	0	0	2.9
LP	0	0	0	0	0	11.4
Total second degré	7.5	3.9	5.7	5.5	5.5	15.6
Total	6.8	4.6	5.0	4.1	5.1	13.5

DPD, 2000

Enfin, la dispersion des établissements en fonction de la composition sociale de leurs publics, mesurée à partir des écarts-types fait apparaître un net clivage entre départements : en 1997, c'est en Charente que l'écart entre collèges «défavorisés» et collèges «favorisés» est le plus élevé (écart type de 5,9) et dans la Vienne qu'il l'est le moins (écart type de 2,6) . L'évolution de cet indicateur entre 1997 et 2000 révèle de surcroît un accroissement de la dispersion des établissements en Charente (l'écart type passe de 5,9 à 8,4) et dans une moindre mesure dans les Deux-Sèvres, tandis que la situation de la Vienne reste à peu près stable et que celle de la Charente-Maritime s'améliore.

Ainsi, en Charente, les collèges défavorisés sont nettement surreprésentés. Si l'on isole les trente collèges qui ont le taux de disparité sociale le plus élevé, elle en compte plus de 36 % alors qu'elle ne regroupe que moins du quart de l'ensemble des collèges de l'académie. Inversement, la Vienne est caractérisée par son faible taux de collèges défavorisés (10 %) et concentre le plus de collèges socialement favorisés.

Concentration des établissements selon le taux de disparité sociale

	Charente	Charente-maritime	Deux-Sèvres	Vienne
Proportion de collèges	23.8 %	32.5 %	23.1 %	21.2 %
Proportion de collèges parmi les trente plus défavorisés	36.7 %	26.7 %	26.7 %	10 %
Proportion de collèges parmi les trente plus favorisés	17 %	40 %	10 %	33 %

D'après données DPD, 1999

3. La sélection sociale de la classe de sixième à la classe de seconde générale et technologique : des évolutions divergentes entre départements

L'analyse transversale conduite au chapitre 2 à partir d'une comparaison de la composition sociale des publics scolaires des collèges et des lycées au cours d'une même année scolaire a permis de mettre en évidence un effet de sélection sociale, plus ou moins fort selon les départements. Le suivi d'une cohorte d'élèves de la classe de sixième jusqu'à leur entrée en classe de seconde générale et technologique, quatre ans plus tard, permet d'évaluer plus précisément la capacité du système éducatif à conserver ou, au contraire, à éliminer, les enfants de milieux sociaux défavorisés du collège au lycée. On peut en effet calculer la proportion d'élèves de ces milieux qui ont effectué le trajet entre ces deux niveaux de classe sans redoubler. L'étude de ces données confirme les conclusions tirées de l'analyse transversale. La Vienne est le département le plus sélectif socialement puisque la proportion des enfants de milieux défavorisés diminue de 40 % entre le collège et le lycée pour la cohorte 1993-1997. Au contraire, la Charente et les Deux-Sèvres restent des départements qui mènent relativement le plus d'enfants de milieux défavorisés du collège au lycée d'enseignement général et technologique (leur proportion ne diminuant respectivement que de 33 % et de 32 %).

Le suivi de cohortes successives permet de mesurer l'évolution de la démocratisation du système éducatif dans le temps : de la classe de sixième à celle de seconde la part d'élèves d'origine défavorisée dans l'académie est comparable pour la cohorte 1993-1997 et pour celle de 1996-2000. Par contre, l'analyse montre clairement que la Charente a amélioré sa position : la proportion des élèves de milieux défavorisés en lycée est en effet passé de – 33 % pour la cohorte 1993-1997 à – 27 % pour celle de 1996-2000 traduisant ainsi une amélioration de 6 points. Pour la même période, la situation de la Charente-Maritime se détériorait de 3 points tandis que celle de la Vienne reste pratiquement inchangée (– 1 point).

Finalement c'est le département qui comprend le plus d'enfants défavorisés en classe de sixième, la Charente, qui montre relativement les capacités les plus fortes à les mener en classe de seconde sans les faire redoubler et les deux départements qui recrutent le moins d'élèves d'origine défavorisée en classe de sixième qui sont socialement les plus sélectifs.

Évolution de la proportion d'élèves d'origine défavorisée
de la classe de sixième à la seconde de 1993-1997 à 1996-2000

	Proportion des élèves défavorisés en classe de sixième en 1993	Proportion des élèves défavorisés en classe de seconde en 1997	Variation de la proportion des élèves défavorisés de sixième en seconde GT entre les deux dates
Académie	42.0 %	26.9 %	- 36 %
Charente	45,7 %	30,8 %	-33 %
Charente-Maritime	39,4 %	24,9 %	-37 %
Deux Sèvres	41,4 %	28,3 %	-32 %
Vienne	42,8 %	25,5 %	-40 %
	Proportion des élèves défavorisés en classe de sixième en 1996	Proportion des élèves défavorisés en classe de seconde en 2000	Variation de la proportion des élèves défavorisés de sixième en seconde GT entre les deux dates
Académie	41.0 %	26.3 %	-35.9 %
Charente	43,9 %	32,1 %	-27 %
Charente-Maritime	38 %	22,8 %	-40 %
Deux Sèvres	42,4 %	28 %	-34 %
Vienne	41,8 %	25,6 %	-39 %

D'après données du SSA, Poitiers, 2000

Remarque : il a paru pertinent de retenir le niveau d'accès à la classe de seconde plutôt que ceux de première et de terminale qui introduiraient des biais : les effectifs des classes de première intègrent, en effet, des élèves d'origine défavorisée provenant de BEP (première adaptation) et ceux de terminale incorporent, au moins dans l'académie de Poitiers, une proportion de redoublants d'origine défavorisée plus élevée que pour les autres catégories sociales (cf. infra).

Chapitre 3

Un appareil de formation dont la structuration présente des déséquilibres

1. Une dotation en moyens contrastée entre le premier et le second degré

Le premier degré : un accroissement du potentiel mobilisé en faveur du préélémentaire et de l'enseignement spécialisé

Une baisse régulière des effectifs sans retrait parallèle des moyens

Le rapport P/E (nombre de postes pour 100 élèves) a progressé de 1990 à 1999. Hormis la Charente-Maritime, où les deux évolutions – celle du nombre des élèves et celle des emplois – ont été relativement corrélées, les trois autres départements ont bénéficié d'un effet de « ciseaux » mais, sauf en Charente, moins prononcé qu'en métropole.

Évolution des effectifs et du P/E (1989-1999)

	Évolution des effectifs 1989-1999	P/E Rentrée 89	P/E Rentrée 99	Écart
Charente	- 12,8%	5,12	5,49	+ 0,37
Charente-Maritime	- 6%	5,23	5,24	+ 0,01
Deux Sèvres	- 10,8%	5,33	5,46	+ 0,13
Vienne	- 7,9%	5,21	5,45	+ 0,24
Académie	- 8,9%	5,22	5,39	+ 0,17
Métropole	- 6,3 %	4,98	5,29	+ 0,31

rectorat de Poitiers, 2000

Selon une étude réalisée l'an passé par les deux inspections générales, sur la base du P/E de l'année scolaire 1989-1990, 713 emplois auraient pu être prélevés dans l'académie dans les dix années suivantes alors que 469 seulement l'ont été.

Dans tous les départements, les conditions d'accueil en préélémentaire ont été améliorées : nettement en Charente-Maritime (- 2,6 élèves par classe), plus modérément en Charente (- 1,8) et dans la Vienne (- 1,1) et marginalement dans les Deux-Sèvres (- 0,6) où le taux de scolarisation à 2 ans est le plus élevé. Pour les classes élémentaires, les évolutions sont plus contrastées : on observe une quasi-stabilité en Charente et dans la Vienne (- 0,3 élève), un accroissement en Charente-Maritime (+ 2,2 élèves) et une progression limitée dans les Deux-Sèvres (+ 0,7 élève).

La part des moyens consacrés à l'enseignement spécialisé est supérieure à celle constatée en métropole. Ce secteur a gagné, en 10 ans, 0,8 point dans les deux Charentes et 0,6 dans les

Deux-Sèvres. La Vienne s'est engagée dans la voie inverse (- 0,5 point) tout en affectant encore à cette fonction une proportion importante de ses emplois (8,6 %).

Les départements de l'académie se rattachent à la bande, dans laquelle ce type d'enseignement est le plus développé, qui traverse la France des Pyrénées aux Ardennes. Quels sont les facteurs de ce partage en deux du territoire ?

- La ruralité qui, par une sorte de déterminisme socioculturel dont ont cru devoir se faire l'écho plusieurs interlocuteurs, notamment syndicaux, serait génératrice de difficultés dès l'école primaire se traduisant par de mauvais résultats et des manifestations d'inadaptation à la vie scolaire. Ces dernières semblent d'ailleurs en Poitou-Charentes être prioritairement retenues pour justifier l'orientation vers les commissions compétentes. Mais alors pourquoi tous les départements ruraux n'ont-ils pas fait le choix de développer l'enseignement spécialisé : par exemple, les Landes, La Haute-Vienne ou la Dordogne pour ne s'en tenir qu'aux académies limitrophes ?

- La situation économique : taux de chômage élevé, forte proportion de Rmistes, populations à faibles revenus. Mais alors comment expliquer que le groupe précité ne comprend pas, en particulier, les Bouches du Rhône, le Var, et l'Hérault ?

La cause la plus probable est la préexistence de structures qui perdurent sans être d'ailleurs toujours bien adaptées au handicap décelé. Tel paraît être le cas dans les départements de l'académie, «l'organe» ayant créé la fonction et son maintien, non fondé dans certains cas, l'entretenant en toute bonne conscience.

L'absence de véritables priorités dans une politique d'allocation des moyens soumise à de fortes pressions locales

Dans un contexte de baisse des effectifs et de retrait de moyens dans chaque département non proportionné à leur évolution démographique, les surplus laissés ont, dans les dix dernières années, d'abord été affectés à l'amélioration des conditions de scolarisation en maternelles, puis aux décharges de services, notamment pour les directeurs d'écoles. Ensuite, le remplacement a été renforcé alors que le taux national n'a pas été modifié. Enfin, le secteur de l'enseignement spécialisé en a tiré profit, sauf dans la Vienne.

Dans l'étude précitée, les deux inspections générales ont constaté que l'usage qui a été fait des moyens supplémentaires dont a disposé l'académie n'a pas obéi à « une politique claire et volontariste » : «l'impression qui se dégage est celle d'un saupoudrage ». Dans leur conclusion, elles soulignent ainsi «l'intérêt qui s'attache à l'élaboration d'un projet académique», expression d'une «vision à moyen terme de l'enseignement du premier degré et de son évolution ».

Par ailleurs, le moratoire intervenu en 1994 a produit, selon les auteurs, un effet nocif : celui « d'inculquer l'idée fâcheuse qu'une fermeture d'école était, en soi, un drame à éviter ». Le pli a été vite pris, sur un terrain il est vrai bien préparé. Le président de l'association départementale des maires de Charente-Maritime a ainsi relevé que presque toutes les professions de foi des candidats aux dernières élections municipales évoquaient la non-fermeture de classes, voire d'écoles, alors qu'il y a six ans la préoccupation majeure était le développement économique.

Quant aux structures de concertation préalable - les comités locaux d'éducation (CLE) -, dont la création a rencontré la vive opposition des IEN du premier degré, elles sont moribondes. Seuls les parents d'élèves sont attachés à leur fonctionnement, tous les autres partenaires préférant les négociations bilatérales. Pour la discussion générale, ils se contentent du CDEN, dont tout le monde s'accorde par ailleurs à reconnaître qu'il est un lieu purement formel de débat sans réelle influence sur les décisions. Chacun s'accommode de cet état de fait. S'il en

fallait une preuve, on la trouverait dans les propos tenus par l'un des représentants de l'association des maires de la Vienne qui, après avoir stigmatisé les méthodes technocratiques de répartition des emplois – «à la calculette» selon ses propres termes –, a proposé en définitive comme solution l'examen «au cas par cas»...

On mesure ainsi la difficulté de concilier toute méthode de répartition des emplois reposant sur des indicateurs externes au système éducatif (territoriaux et sociaux) avec les appréciations locales sur l'évolution de la carte scolaire. Toute amputation de moyens est vécue sur le terrain comme inacceptable, quelles que puissent en être les raisons, notamment celle de préserver, voire de rétablir, des équilibres supérieurs sur le territoire académique ou départemental avec le souci de mieux remplir partout et auprès de tous les missions du service public.

Le second degré : des arbitrages successifs rendus en faveur des collèges et des lycées professionnels

En préambule, il convient de préciser que, selon les normes retenues par la DESCO, l'académie est déficitaire en moyens d'enseignement. Pour l'année scolaire 1999-2000, son potentiel disponible en emplois et en HSA, hors SEGPA et EREA, et après réfaction des heures affectées aux décharges réglementaires, s'est établi à 9337 ETP pour un besoin, après correction au titre des disparités sociales, de 9390 ETP soit un différentiel de 53 ETP qui correspond à 0,57 % du stock.

Ce déficit n'est pas réparti de manière équilibrée entre les trois types d'établissement. Ce sont les lycées d'enseignement général et technologique qui en supportent le poids (l'académie occupe la dernière position pour l'écart entre le potentiel d'enseignement et les besoins théoriques). Les collèges sont protégés tandis que les lycées professionnels bénéficient d'une situation confortable pour ne pas dire privilégiée.

Écart entre le potentiel d'enseignement et les besoins théoriques

	Rentrée 1998	Rentrée 1999
Collèges	+ 1,6 %	- 0,1 %
Lycées(hors post-bac)	- 5,8 %	- 2,5 %
LP	+ 1,7 %	+ 1,3 %

rectorat de Poitiers, 2000

La dotation des lycées est toutefois actuellement artificiellement majorée par l'implantation de 76 emplois «virtuels», legs d'une dérive qui a atteint, à son plus haut niveau, 136 emplois.

Les collèges

Les indicateurs de moyens (E/D, H/E, et pourcentage d'heures dispensées devant des structures de moins de 10 élèves) sont voisins en 1999-2000 de ceux observés en métropole.

Pour le H/E (rapport entre le nombre d'heures dispensées et le nombre d'élèves) deux départements ont cependant des positions divergentes :

– La Charente-Maritime, où le H/E (1,176) est inférieur au ratio académique (1,191) et national (1,202). Deux facteurs expliquent cet écart : d'une part, la vitalité démographique du département qui se traduit par la présence d'établissements aux effectifs moyens plus élevés

que dans les autres départements ce qui favorise l'optimisation des moyens ; d'autre part, la densité du réseau qui, à l'inverse, par les effets de seuil créés dans les petits établissements, entraîne la mobilisation de moyens horaires qui limitent les marges de manœuvre.

– Les Deux-Sèvres qui, en revanche, connaissent une chute démographique régulière et dont les coûts de structure sont plus lourds en raison notamment d'un réseau particulièrement développé de petits établissements. Ainsi, dans ce département, le H/E était de 1,224 et les structures d'enseignement (divisions et groupes) ont compris en moyenne un élève de moins que dans l'académie ou en France métropolitaine.

De 1980 à 1999, le rapport E/D (nombre d'élèves par division) est resté constant (24,1) alors qu'en métropole il a progressé de 0,5 point. L'académie est ainsi passée du troisième rang par ordre décroissant au treizième rang ce qui est plus conforme à sa configuration rurale.

Le pourcentage de classes à effectifs faibles (moins de 20 élèves) est demeuré quasi stable au cours de la précédente décennie : environ un point de plus qu'en France métropolitaine. Celui des classes chargées (30 élèves et plus) a diminué de près de 60 % alors que le mouvement a été très limité en métropole. Poitiers qui était par ordre décroissant 17^{ème} en 1990 se classe désormais au dernier rang.

Les conditions d'enseignement se sont donc sensiblement améliorées dans les collèges de l'académie au cours des récentes années. La baisse démographique a été suivie le plus souvent avec retard et sans prélèvements au-delà de ses effets quantitatifs, tentation à laquelle ont succombé bien des académies. L'attitude adoptée est louable. Mais les arbitrages internes ainsi rendus à Poitiers n'ont pas toujours permis de dégager les moyens destinés à faire face à la croissance des lycées résultant, très partiellement, des évolutions démographiques (arrivée de classes d'âge plus nombreuses) et, surtout, de la prolongation de la scolarité (accès plus ouvert à la seconde générale et technologique dans la perspective de conduire 80 % d'une génération au niveau IV). Deux autres facteurs ont joué :

1) la baisse des redoublements qui a eu pour conséquence de réduire les effectifs par une rotation plus rapide au sein des structures d'enseignement. Les réticences antérieures, qui prenaient prétexte du niveau supposé de certains élèves et de leurs prétendues difficultés scolaires rencontrées, provenaient en réalité du souci, surtout dans les petits établissements, de conserver des moyens.

2) les prévisions d'effectifs qui ont été régulièrement « forcées » dans le cadre des préparations successives de rentrées. L'espoir nourri était celui de contenir les fuites vers l'apprentissage et les Maisons familiales et rurales, en dépit de la suppression du palier d'orientation de cinquième. Ces surestimations délibérées qui ont tenu de l'affichage politique, dont on peut comprendre les mobiles, ont eu pour résultat de maintenir dans les collèges des moyens qui n'étaient pas toujours objectivement justifiés.

Les lycées d'enseignement général et technologique

Pour l'année scolaire 1999-2000, les indicateurs de moyens sont également très proches des ratios métropolitains. Les comparaisons entre départements, comme pour les LP (cf. *infra*), n'ont pas de réelles significations. En effet, les structures pédagogiques ne sont pas homogènes et, de plus, le nombre de lycées est très faible dans chaque département.

	E/D	E/S	H/E	% d'heures dans des structures < 10 élèves	% d'heures dans des structures > 35 élèves
Poitiers	28,8	22,8	1,363	6,3 %	2,2 %
Métropole	28,8	23,4	1,382	6,4 %	1,8 %

DESCO, 2000

Poitiers est une académie qui compte à la fois un nombre important de classes à faibles effectifs et à effectifs élevés.

	Poitiers		Métropole	
	- 25 élèves	35 élèves et plus	- 25 élèves	35 élèves et plus
1990-1991	21 %	16,7 %	22,2 %	12,8 %
1998-1999	30,2 %	14,2 %	26,7 %	7,7 %

DPD, 2000

Au cours de la précédente décennie, des progrès ont été accomplis, en particulier en ce qui concerne le nombre moyen d'élèves par division ou structure d'enseignement. De surcroît sa position relative s'est améliorée.

Toutefois, le pourcentage des classes chargées demeure élevé. Des mesures ont été prises pour que le seuil de 35 élèves ne soit pas dépassé. Tel est le cas actuellement en seconde et en terminale mais non en première. Cette situation a pour origine le développement non maîtrisé et particulièrement dispendieux des options. Les moyens ainsi mobilisés l'ont été au détriment des autres structures. Depuis la rentrée 1999, une rationalisation a été entreprise dont les premiers effets se font sentir. Elle se heurte évidemment à l'opposition des établissements attachés à la défense de ce qu'ils considèrent comme leur patrimoine et soucieux de préserver l'image que dessine, souvent bien à tort, auprès du public la présence – ou non – dans la carte de leurs formations d'options rares ou recherchées.

Les lycées professionnels

Les indicateurs de moyens sont tous plus favorables que ceux observés pour la métropole. Depuis 1980, le E / D a été ramené de 24 à 19,9, en suivant le mouvement national selon un rythme plus rapide (1980 : 23,5, 1998 : 21,4), en raison de la baisse des effectifs non accompagnée à due concurrence de retraits de moyens : l'effet structure l'a emporté plus qu'ailleurs sur l'effet démographique.

Il en résulte que l'académie est passé du 8^{ème} rang en 1980, par ordre décroissant, au 22^{ème} devant Rennes, Besançon et Limoges.

	E/D	E/S	H/E	% d'heures dispensées dans des structures < 10
Poitiers	19,9	15,7	2,124	19,8 %
Métropole	21,4	16,2	2,1101	17,6 %

Descos, 2000

En vingt ans, les conditions d'enseignement ont nettement progressé, mais évidemment les situations sont très diversifiées selon les établissements, les filières de formation et les niveaux. Ainsi pour les 37 lycées professionnels (hors sections d'enseignement professionnel), le E/D s'échelonne entre 14,1 et 28,1, le E/S (nombre d'élèves par structure, groupe ou division) entre 11,7 et 20,4 et le pourcentage d'heures dispensées dans des structures de moins de 10 élèves entre 0 et 67,9 %.

2. Une offre académique de formation bien déployée mais non exempte de déficiences

Le premier degré : un maillage serré du territoire académique par des écoles petites et moyennes

En 1999-2000, 26,6 % des communes n'avaient pas d'écoles, contre 30,5 % en métropole, avec des disparités départementales. En Charente, un tiers des communes était dépourvu d'écoles, en Charente-Maritime et dans les Deux-Sèvres un quart et dans la Vienne près d'un cinquième. L'Éducation nationale maintient ainsi une offre dense de proximité sur le territoire, en particulier dans la Vienne. Ce choix conditionne pour partie l'utilisation des emplois créant ainsi un dilemme entre la recherche de leur optimisation et les réponses à donner à une demande sociale de plus en plus pressante.

La part des écoles publiques à classe unique est équivalente dans l'académie à celle en métropole (15,3 % et 14 %), mais avec une dispersion très ouverte : de 8,5 % dans les Deux-Sèvres à 21,2 % en Charente. Les écoles de 8 classes et plus sont proportionnellement trois fois moins nombreuses, la Charente et la Charente-Maritime tenant les deux extrêmes.

Taille des écoles publiques en 1999

Zones géographiques	% d'écoles à classe unique	% d'écoles de 8 classes et plus	Évolution des écoles à classe unique (indice 100 en 1990)	Evolution des écoles de 8 classes et plus (indice 100 en 1990)
Charente	21,2 %	3,1 %	96,7	100,2
Charente-Maritime	17,2 %	8,3 %	95,2	100,6
Deux-Sèvres	8,5 %	3,3 %	64,6	57,2
Vienne	12,4 %	6,2 %	104,2	96,1
Académie	15,3 %	5,6 %	92,1	94
Métropole	14 %	15 %	78,1	99,6

Desco, 2000

Les écoles de trois classes et moins constituent près des deux tiers du total en Charente et dans les Deux-Sèvres et plus de la moitié en Charente-Maritime et dans la Vienne, alors qu'elles sont minoritaires en France métropolitaine. Les écoles de 4 à 6 classes, qui représentent un tiers du total pour l'ensemble national ont pratiquement le même poids dans l'académie (31,2 %). Les « groupes scolaires » de taille importante sont ainsi peu nombreux. En 1998-1999, pour les écoles – publiques et privées – aux effectifs supérieurs à 200 élèves, Poitiers occupait la 24^{ème} position devant Dijon et Besançon.

Depuis 1990, cette carte est relativement stable (cf. tableau supra), sauf dans les Deux-Sèvres où de manière concomitante ont été réduits le taux des écoles à classe unique – d'un tiers –, comme en métropole, et celui des écoles de plus de 8 classes (– 40 %). Dans ce département, le réseau scolaire a donc été, au cours de la dernière décennie, resserré autour des écoles moyennes.

Les collèges : dans le public un réseau dense d'établissements de taille moyenne, dans le privé une concentration de petits établissements au nord de l'académie

208 collèges sont implantés dans l'académie : 160 publics et 48 privés, dont 18 dans les Deux-Sèvres. Par département, l'effectif moyen est assez comparable dans le privé. Dans le public, les écarts sont plus nets. Dans les deux départements qui connaissent une baisse démographique – la Charente et les Deux-Sèvres – la population moyenne dans ces établissements est plus faible que dans les deux autres dont la vitalité démographique est relativement soutenue. Un collège des Deux-Sèvres scolarise en moyenne 130 élèves de moins qu'un collège de Charente-Maritime.

La première caractéristique de l'académie est le petit nombre de collèges de taille importante : trois seulement, situés en Charente-Maritime, ont plus de 900 élèves. La ruralité de l'académie l'explique, mais aussi la volonté politique de maintenir un collège par canton afin de limiter les déplacements entre lieux de résidence et de scolarisation pour faciliter cette dernière et maîtriser les dépenses de transports scolaires. Le deuxième trait marquant est la disparité entre le privé et le public : dans le premier, dominent les petits établissements (24 sur 48 ont moins de 200 élèves) ; dans le second, un meilleur équilibre est trouvé, les collèges de taille moyenne entre (300 et 700 élèves) sont majoritaires (61,3 %) dans une proportion assez voisine de celle de la métropole. Le dernier élément frappant est la situation des Deux-Sèvres, notamment dans le nord du département : le réseau est encore plus dense que dans le reste de l'académie, en raison de la concurrence entre le public et le privé.

Enfin, 37 SEGPA sont ouvertes dans les collèges publics (une dans le privé). Depuis 1993-1994, le pourcentage d'élèves accueillis est stable autour de 4 % à 5 % (rentrée 2000 : 4,2 % ; métropole : 4,1 %) alors qu'il était de 3,2 % en 1980-1981 pratiquement comme en métropole (3,4 %). Ces structures sont particulièrement développées en Charente-Maritime (4,8 % des élèves des collèges) et dans une moindre mesure en Charente (4,4 %).

Poids des SEGPA dans le premier cycle (2000-2001)

Départements	% des élèves de collèges	% des élèves de SEGPA	% des élèves de SEGPA par rapport aux collégiens
Charente	21,8 %	23,3 %	4,4 %
Charente-Maritime	35,7 %	40,2 %	4,8 %
Deux-Sèvres	19,1 %	17,9 %	3,7 %
Vienne	23,4 %	18,6 %	3,4 %
Académie	100 %	100 %	4,2 %

rectorat de Poitiers, 2001

La voie générale et technologique : plus littéraire et moins économique qu'en métropole avec un déficit dans les séries industrielles

Des profils propres à chaque département

La répartition entre séries des candidats inscrits au baccalauréat à la session 2000 (public et privé) se singularise par rapport à celle constatée en métropole par deux traits : d'une part, la sur-représentation de la série L (+ 1,9 point) et une sous-représentation de la série ES (- 1,2) et, d'autre part, un déficit de - 0,6 point en STI.

En outre, 34,8 % des élèves se sont présentés dans l'académie à un baccalauréat technologique contre 35,9 % en France métropolitaine.

Par ailleurs, les disparités relevées au niveau infra-académique donnent à chaque département une configuration particulière :

- La Charente se caractérise par le poids de la série L (+ 3,3 points par rapport à la moyenne académique) et un faible développement de la série ES (- 3,1 points).

- La Charente-Maritime connaît un déficit de bacheliers scientifiques (- 2,5 points) compensé par une bonne position dans les séries technologiques industrielles (+ 2,6 points). L'implantation de ces sections dans les principales villes explique sans doute ce bon résultat, mais il est obtenu au détriment de la série S.

- Les Deux-Sèvres se distinguent par une sur-représentation des séries STT (+ 3,6 points), une bonne position de la série ES (+ 1,7 point) et une sous-représentation de la série L (- 1,6 point). Dans ce département, 44,9 % des élèves ont été candidats dans une série tertiaire (ES, STT ou SMS) contre 41,1 % dans l'académie et 42 % en métropole. L'économie locale, très orientée par la présence de diverses mutuelles, en est très certainement la cause principale.

- La Vienne est bien placée dans la série S (+ 2,5 points) mais au détriment des STI (- 2,3 points). Les classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques sont un facteur dynamisant pour la première série. La mauvaise couverture du département en sections STI joue sans doute également un rôle. De plus le pourcentage d'élèves de la série SMS est supérieur de près de 50 % au taux académique.

Des établissements de taille suffisante mais quelques lycées de proximité à l'avenir incertain

40 LEGT publics sont implantés dans l'académie. A la rentrée 1999, ils peuvent être classés en fonction du nombre d'élèves scolarisés en trois groupes d'importance comparable : 12 établissements de plus de 1200 élèves, 15 établissements entre 700 et 1200 élèves et 13 de moins de 700 élèves, dont 3 de moins de 500 élèves. Ainsi, dans l'académie, les gros établissements publics sont peu nombreux : trois seulement ont plus de 1500 élèves. Le type de lycée le plus fréquent est donc un lycée moyen - entre 700 et 1500 élèves - avec une proportion non négligeable de petits établissements.

La répartition des établissements sur le territoire académique est harmonieuse, sauf en Charente. Mais 17 lycées sur 40 sont ouverts dans les chefs-lieux des départements. L'avenir de certains lycées à faibles effectifs peut être sujet à interrogation avec la baisse démographique qui se profile. Leur pérennité est loin d'être assurée dans leur configuration actuelle et, à terme, peut se poser la question d'une ouverture suffisamment large de la palette des formations dispensées, sauf à maintenir des sections aux effectifs squelettiques et coûteuses en moyens. Évidemment la pression locale sera forte pour que toutes les structures perdurent.

La voie professionnelle : un niveau IV insuffisamment développé et une présence encore forte des classes technologiques

Aux deux niveaux IV et V, une priorité accordée aux filières de la production, sauf dans l'enseignement privé, très largement axé sur celles des services

■ *Au niveau IV : l'avance de la Charente et le retard des Deux-Sèvres*

A la session 1999-2000, 2660 candidats se sont présentés au baccalauréat professionnel dans l'académie : 44,2 % dans le secteur de la production (métropole: 40,2 %) et 55,8 % dans celui des services. Contrairement aux STS et aux sections préparant aux baccalauréats technologiques, la part relative des filières du secteur secondaire est plus élevée qu'au plan national. Poitiers se classe au dixième rang.

Plus significatif, le ratio « effectifs de 1^{ère} année de niveau IV sur effectifs de 1^{ère} année de niveau V » s'établit, dans l'enseignement public, à 32,3 % pour la présente année scolaire, après avoir progressé de près de 5 points depuis la rentrée scolaire 1994. Il est toutefois inférieur au taux national qui est de 34,8 %. Dans ce domaine les départements divergent fortement. La moyenne académique a donc une signification très relative.

Effectifs de l'année de niveau IV en % des effectifs de l'année de niveau V (public)

	1994-1995	2000-2001
Charente	32,5 %	40,8 %
Charente-Maritime	24,9 %	30,1 %
Deux-Sèvres	25,4 %	28,8 %
Vienne	27,4 %	30,7 %
Académie	27,6 %	32,3 %

rectorat de Poitiers, 2001

Dans l'enseignement privé, ce rapport est plus favorable, ce qui s'explique par la présence très affirmée (74,8 % des effectifs) des filières tertiaires plus propices au développement des baccalauréats professionnels.

Le rapport « élèves de bac pro sur élèves de BEP » est d'environ 40 % dans le secteur des services et seulement de près d'un tiers dans celui de la production. Mais les situations sont contrastées selon les départements : la Charente occupe la position la plus favorable, notamment dans le tertiaire (un élève sur deux a la possibilité de poursuivre ses études au-delà du BEP) et les Deux-Sèvres sont nettement déficitaires dans le même secteur (le ratio est de 28 %) comme la Charente-Maritime l'est dans une moindre mesure dans celui de la production (29 %). La Vienne est proche des moyennes académiques.

Une réflexion s'impose au plan académique pour réduire, voire résorber, ces disparités afin que tous les élèves issus des terminales «BEP » puissent se voir offrir partout les mêmes possibilités de poursuite d'études au niveau IV dans les LP.

■ *Au niveau V : la concurrence des formations hors statut scolaire, notamment pour la préparation au CAP*

Les formations correspondantes au niveau V représentent, pour l'année scolaire 2000-2001, environ les deux tiers des effectifs totaux dans les lycées publics et privés. Dans l'enseignement public, le secteur de la production est majoritaire (52,9 %) pour les sections préparant au BEP, de façon plus marquée dans la Vienne (près des deux tiers des élèves). La

Charente-Maritime (45 %) fait toutefois exception. Poitiers est cinquième après Rennes, Nantes, Limoges et Rouen. S'agissant des sections conduisant au CAP, le pourcentage académique dépasse les deux tiers, avec un taux faible en Charente (43 %) mais très élevé dans les trois autres départements où il excède les 70 %. Dans les établissements d'enseignement privés, les sections tertiaires l'emportent largement aux deux niveaux (CAP : 77,2 % ; BEP : 79,5 %).

A la dernière rentrée scolaire, le ratio « effectifs de première année de CAP sur effectifs de première année de niveau V » s'est établi à 12,4 % dans le public (taux métropolitain: 13,3 %). Un élève sur huit prépare donc cette année ce diplôme contre un sur douze en 1994-1995. La moyenne académique est une nouvelle fois trompeuse puisque les taux s'échelonnent entre 16 % dans les Deux-Sèvres et 9,3 % dans la Vienne.

Effectifs de première année de CAP
en % des effectifs de première année de niveau V (Enseignement public)

	1994-1995	2000-2001
Charente	11,5%	14,4%
Charente-Maritime	7,4%	11%
Deux-Sèvres	9,7%	16%
Vienne	7,8%	9,3%
Académie	8,1%	12,4%

rectorat de Poitiers, 2001

La situation actuelle, caractérisée par des écarts assez nets entre départements, comme les évolutions au cours des dernières années démontrent que, sur ce plan, la coordination des politiques départementales n'a pas été très ferme, même si, bien entendu, les réalités économiques locales doivent être prises en compte. Ce manque de détermination à promouvoir une réelle cohérence d'ensemble ne peut plus être de mise dès lors que l'un des objectifs de la politique académique est le développement des CAP. Ambition particulièrement fondée puisque Poitiers, en 1999-2000 et pour les seuls lycées publics, détenait, s'agissant du ratio «effectifs d'élèves de CAP sur effectifs totaux», la 19^{ème} place.

Pour l'ensemble des filières conduisant au niveau V, le secteur de la production (46,8 %) est plus développé dans l'académie qu'en France métropolitaine (42,9 %) surtout dans les Deux-Sèvres et, dans une moindre mesure, en Charente-Maritime.

Enfin, les candidats hors statut scolaire qui se sont présentés à la session 2000 ont représenté, pour les BEP, un quart du total (apprentissage : 15 %) et, pour les CAP, 61,7 % (apprentissage: 45,6 %).

Candidats hors statut scolaire (niveau V), session 2000

Zones géographiques	BEP	CAP	
		dont apprentissage	dont apprentissage
Charente	21,7 %	13,6%	59,4 %
Charente-Maritime	28,6 %	16 %	66,8 %
Deux-Sèvres	23,1 %	15,1 %	55,8 %
Vienne	22,7 %	14,6 %	60,3 %
Académie	24,6 %	15 %	61,7 %

rectorat de Poitiers, 2001

Ainsi, le CAP a été préparé majoritairement en dehors des établissements du ministère de l'Éducation nationale qui soit ont déserté le terrain, soit ont rencontré la concurrence d'autres organismes de formation (les CFA, notamment, mais pas seulement eux) moins présents d'ailleurs sur le créneau des BEP (cf. *infra*).

Les situations départementales ne sont pas homogènes. La Charente-Maritime est le département où le poids des formations hors statut scolaire est le plus fort (2/3 pour le CAP) et les Deux-Sèvres celui où elles empiètent le moins sur celles des lycées professionnels, en particulier pour le CAP, ce que l'on ne peut que rapprocher de la relative bonne tenue des sections correspondantes dans ce département.

■ *Les quatrièmes et troisièmes technologiques : le maintien de viviers pour les filières industrielles*

A la rentrée 2000, les élèves, scolarisés dans leur quasi-totalité en lycées professionnels, représentaient 9,2 % des effectifs de ces établissements, soit le double de la moyenne nationale. Depuis 1994-1995 (21,5%), ce taux a fortement régressé. Le phénomène n'a pas touché les départements selon le même rythme. La décroissance a été ainsi plus lente dans les Deux-Sèvres, dont le point de départ était plus bas, et plus rapide dans la Vienne.

Quatrième et troisième technologiques des LP (Enseignement public)

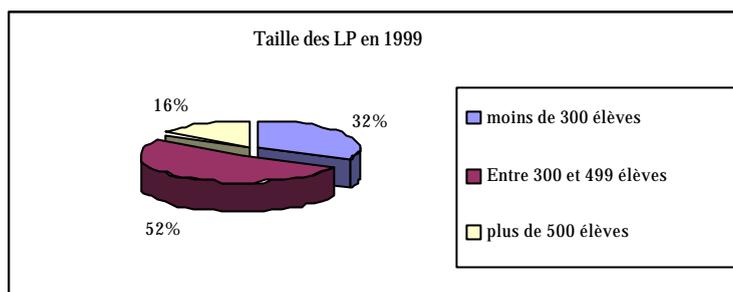
Zones géographiques	1994-1995	2000-2001
Charente	21,2 %	9,1 %
Charente-Maritime	21,9 %	8,1 %
Deux-Sèvres	16,8 %	10 %
Vienne	25 %	10,2 %
Académie	21,5 %	9,2 %

rectorat de Poitiers, 2001

Actuellement, près d'un élève sur dix des LP publics se trouve dans l'une de ces classes très majoritairement industrielles. Dans quatre LP, la part de ces classes dans l'ensemble de la population scolaire est de l'ordre d'un quart. En 1999-2000, Poitiers appartient au groupe de tête des académies métropolitaines. Dans le privé, 8,2 % des élèves y sont accueillis. Depuis 1994 (17,8 %), la décade a été de même ampleur que dans le public.

Quelques pôles bien identifiés et des lycées de proximité sans cohérence interne

37 lycées professionnels publics sont ouverts dans l'académie et 7 sections d'enseignement professionnel sont rattachées à un LEGT. On peut les répartir en trois groupes en fonction de leurs effectifs :



rectorat de Poitiers, 2000

Bien que l'académie de Poitiers soit rurale, ses LP sont de bonne dimension. La part des petites structures – moins de 300 élèves – est inférieure à celle de la métropole.

On peut également distinguer trois groupes selon la nature des formations :

1. Les lycées à dominante tertiaire (14) : tertiaire de bureau, carrières sanitaires et sociales et hôtellerie - restauration. Six d'entre eux comportent également des sections se rattachant à la filière « matériaux souples ».
2. Les lycées à dominante industrielle (19), dont 13 ont une identité forte : une seule filière ou deux filières plus ou moins liées.
3. Les lycées mixtes (11) qui visent à l'évidence à satisfaire le plus largement possible les demandes locales de formation les plus variées.

Certains de ces établissements sont situés dans des villes d'importance moyenne et adossés à un LEGT. Pour d'autres, la création a indiscutablement obéi à une préoccupation d'aménagement du territoire. On mesure ainsi le décalage entre le discours tenu, tant par les autorités régionales que par les responsables académiques, sur la nécessaire constitution de pôles de formation centrés sur quelques filières afin de leur donner une identité forte et reconnue et de la promouvoir, et la réalité. Actuellement, on est loin d'une telle structuration pédagogique et géographique du réseau, même si quelques établissements s'inscrivent déjà dans ce schéma. Près de 30 % des lycées professionnels sont clairement en dehors de celui-ci : ils répondent d'ailleurs à d'autres buts. Deux logiques s'affrontent en fait. La première est sous-tendue par le souci d'organiser une réponse, proche des lieux de vie, à la demande de formation exprimée par les familles et les jeunes en proposant une palette suffisamment diversifiée pour permettre un choix réel. La seconde prend appui sur le projet de dimensionner aux mieux l'offre et de spécialiser les établissements par filière ce qui peut être, en zone rurale, un facteur d'attractivité et de redynamisation du tissu économique. Ces deux approches sont évidemment difficiles à concilier.

Les sections de techniciens supérieurs : une bonne couverture du territoire académique

Une offre de formation orientée essentiellement vers le secteur des services mais plus ou moins diversifiée selon les départements et concentrée dans quelques filières

Les étudiants préparant le BTS en 1999-2000 se sont répartis, par secteur, comme suit : production, 33,6 %, soit 5 points en dessous de la moyenne métropolitaine, et services 66,4 %. Les situations sont très différenciées selon les départements : les sections tertiaires sont très largement majoritaires en Charente et dans la Vienne ; en Charente-Maritime et dans les Deux-Sèvres, les sections industrielles avoisinent le tiers pour un peu plus du quart dans

l'académie. Dans l'enseignement public, les écarts sont plus resserrés mais les positions relatives sont dans chaque département comparables, les Deux-Sèvres réalisant cependant un meilleur équilibre entre les deux secteurs.

Une carte qui recoupe en grande partie celle des lycées mais qui n'offre pas les mêmes possibilités d'accueil selon les départements

Plus de 80 % des lycées publics d'enseignement général et technologique proposent une poursuite d'études en STS, mais près du quart regroupent la moitié des effectifs. Cinq d'entre eux ont accueilli chacun, en 1998-1999, plus de deux cents étudiants.

En sections tertiaires, le territoire est bien couvert, notamment en Charente-Maritime. En ce qui concerne les sections industrielles, hors les chefs-lieux des départements qui disposent également de départements d'IUT, seules quelques villes moyennes (Rochefort, Saintes, Pons, Thouars et Châtellerauld, où sont également ouverts deux départements) en sont dotées.

Si l'on compare, pour chaque département, le pourcentage d'élèves du second cycle général et technologique de l'académie qu'il scolarise à celui des élèves de STS, on constate que, à l'exception de la Charente où les deux niveaux sont identiques, la Charente-Maritime prépare proportionnellement moins d'étudiants au BTS et les Deux-Sèvres et la Vienne, plus. La Charente-Maritime paraît ainsi déficitaire en capacités d'accueil.

Second cycle et STS par départements (public) en 2000

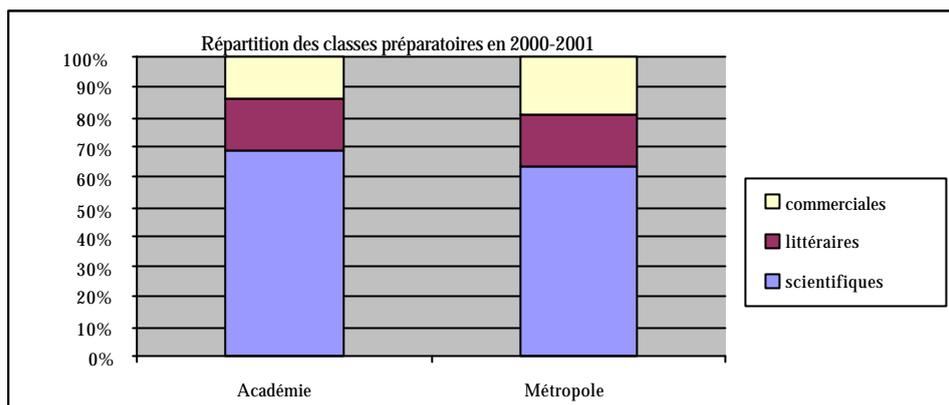
	Second cycle GT	STS
Charente	19,3 %	19,3 %
Charente-Maritime	35,4 %	28 %
Deux-Sèvres	19,1 %	23,2 %
Vienne	26,2 %	29,5 %
Académie	100 %	100 %

rectorat de Poitiers, 2001

Plus de la moitié des lycées privés sont pourvus d'une STS, dont 4 comprennent près des trois quarts des effectifs. La quasi-totalité des sections est tertiaire ; une seule se rattache au secteur de la production.

Les classes préparatoires aux grandes écoles : le pôle de Poitiers

En 2000-2001, 1256 élèves (dont 30 dans l'enseignement privé) sont inscrits en CPGE représentant 5,6 % de l'ensemble des étudiants de premier cycle : l'académie se situe au 17^{ème} rang. Ils se distribuent comme suit par types de classes :



rectorat de Poitiers, 2001

L'écart – négatif – est de près de 5 points pour les classes préparant aux écoles de commerce et corrélativement positif et de même ampleur pour les classes scientifiques. Près des deux tiers des élèves sont inscrits dans trois lycées de Poitiers, dont plus de la moitié au lycée Camille Guérin. Un seul établissement d'enseignement privé comporte dans sa structure une classe scientifique.

3. L'apprentissage : concurrence ou complémentarité ?

Une tradition régionale

Ce mode de formation est très ancré en Poitou-Charentes. La région est au tout premier rang des régions françaises. Au cours des dernières années, cette voie de formation a connu un succès grandissant, mais le rythme de progression a été moins rapide que dans l'ensemble des régions. Ainsi, de 1990 à 1998, le taux de croissance en Poitou-Charentes (20 %) a été deux fois moins élevé qu'au plan national (42,6 %). Poitiers appartient au groupe d'académies au sein desquelles le développement a été moins soutenu (23^{ème} rang). Tel n'a pas été le cas de l'académie voisine de Nantes (+ 50,4 %). De 1997 à 1999, les effectifs sont restés stables puisqu'ils sont passés de 12 670 à 12 880. Une reprise semble s'être amorcée à la rentrée 2000 dont on ne peut préjuger encore s'il s'agit ou non d'un renversement de tendance appelé à se confirmer.

L'apprentissage paraît ainsi marquer le pas en Poitou-Charentes. Deux hypothèses peuvent être formulées :

- D'abord, un seuil a peut-être été approché au-delà duquel il est difficile de gagner de nouvelles parts de marché. L'Alsace semble se trouver dans la même situation (+ 27 % de 1990 à 1998) mais ce n'est pas le cas d'autres régions où l'apprentissage est très présent comme Paris (+ 50,5 % au cours de la même période), Nantes (+ 50,4 %), Aix-Marseille (+ 57,9 %).

- Ensuite, les capacités de financement ont peut-être atteint leurs limites. Dans une région où les petites entreprises sont prédominantes et où les sièges sociaux des plus grandes sont implantés à l'extérieur, la taxe d'apprentissage ne contribue que pour 11 % aux recettes de fonctionnement des CFA (donnée constatée en 1996) soit deux fois moins qu'au plan national (22 %). Il en résulte que les participations de l'État, de la Région et du FSE constituent 60 %

de ces mêmes ressources contre 48 % au plan national. Certes une péréquation nationale – redistribution de 8% de la taxe due par un fonds national – joue, mais à un niveau insuffisant selon les représentants du CESR rencontrés, qui estiment qu'un apprenti coûte à la région Ile de France environ 2500 F et plus de 6000 F à la région Poitou-Charentes.

Les autres voies de formation en alternance, notamment les contrats de qualification, ne paraissent pas créer une véritable concurrence. En effet, en 1997, le taux d'utilisation de ces contrats par les entreprises était de 1,2 % dans la région contre 1,3 % en métropole.

En 1998-1999, 2 % des apprentis ont suivi leur formation générale dans des sections rattachées à des lycées professionnels. Le moins que l'on puisse dire est que s'ouvre devant eux un véritable espace de développement sans que cette opportunité constitue pour autant une menace sérieuse pour la suprématie des CFA dépendant des chambres consulaires ou des organismes professionnels.

Hors agriculture, la majorité des apprentis était issue en 1998-1999 du milieu scolaire en première année : 87,3 % pour le CAP, 65,1 % pour le BEP, 64,1 % pour le baccalauréat professionnel et 89,5 % pour le BTS. Pour le CAP, 35,5 % des apprentis ont souscrit un contrat avant la classe de troisième (13,6 % en métropole). Si l'on met à part le brevet professionnel, diplôme propre à cette voie, on peut également relever que l'apprentissage est de moins en moins considéré comme destiné à la préparation d'un seul diplôme. D'ores et déjà, un quart des inscrits en BEP et un tiers de ceux qui escomptent obtenir un baccalauréat professionnel poursuivent leur cursus dans cette filière. Pour ce dernier diplôme, 48,5 % des apprentis provenaient du secteur scolaire.

Les formations : majoritairement de niveau V sur des créneaux bien caractérisés

Près des trois quarts des apprentis des centres sous tutelle de l'Éducation nationale ont préparé, en 1998-1999, un diplôme de niveau V soit trois points de plus qu'en métropole. *A contrario*, les formations de niveau III sont moins développées en Poitou-Charentes (5,8 %) que dans l'ensemble des régions (7,9 %). Dans l'apprentissage agricole, la part du niveau V s'élève à environ deux tiers (64,1 %) comme au plan national et celle du niveau III atteint 12,6 % pour une moyenne métropolitaine de 13,8 %.

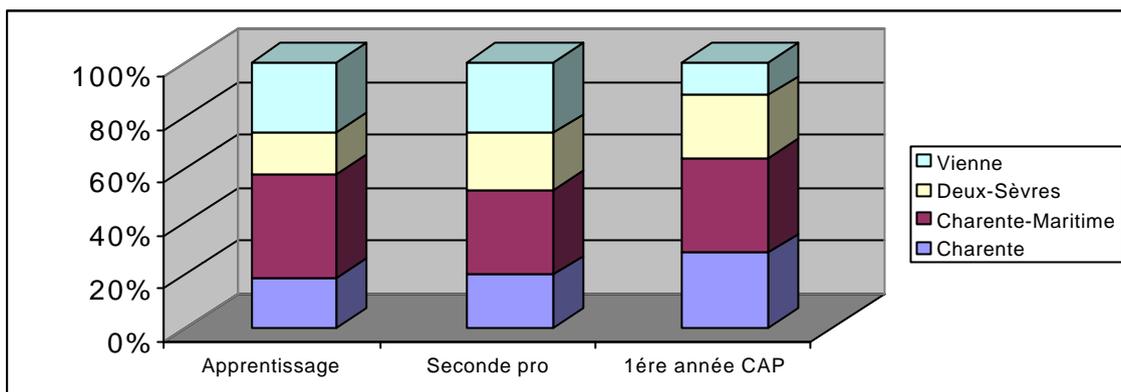
Au cours des dernières années, on a assisté à une redistribution entre les niveaux. En 1994, 80 % des apprentis préparaient un diplôme de niveau V, dont près de 70 % un CAP. Quatre ans plus tard, ils n'étaient plus que les trois quarts, dont 57,4 % un CAP. Parallèlement, le niveau III a connu un fort engouement puisque sa part est passée de 2,3 % à près de 6 %.

Le secteur de la production l'emporte largement au niveau V dans les CFA (près des deux tiers des apprentis en 1998-1999) alors qu'il est minoritaire dans les LP (46 %). Au niveau IV un meilleur équilibre est trouvé. Au niveau III, à l'instar des formations sous statut scolaire, le secteur des services est prédominant (74 %).

En 1998-1999, huit groupes de spécialités ont concentré, au niveau V, 80 % des apprentis et près de 70 % au niveau IV contre un peu plus du tiers des élèves des lycées. Y a-t-il ainsi concurrence ou complémentarité entre les deux systèmes de formation ? On peut se poser la question.

Si l'on compare les parts de chaque département dans l'apprentissage régional avec celles dans les formations sous statut scolaire, on constate que l'apprentissage tient une place importante en Charente-Maritime mais qu'il est moins présent dans les Deux-Sèvres. L'équilibre est mieux assuré en Charente et surtout dans la Vienne.

Poids de l'apprentissage et des formations sous statut scolaire selon les départements



rectorat de Poitiers, 2000

Par niveau et diplôme, il apparaît :

- 1) que le CAP est préparé en Charente-Maritime et dans les Deux-Sèvres dans une proportion supérieure – près des deux tiers des apprentis – aux moyennes académique et régionale ;
- 2) que les formations conduisant au baccalauréat professionnel, inexistantes dans les Deux-Sèvres et très peu développées en Charente-Maritime, se concentrent dans les deux autres départements ;
- 3) que le pourcentage des apprentis au niveau post-bac est dans la Vienne deux fois supérieur aux taux académique et national et que les Deux-Sèvres connaissent sur ce plan un retard certain.

Le Poitou-Charentes s'est très tôt tourné vers l'apprentissage avec le soutien actif de la Région. L'environnement économique s'y prête : les entreprises artisanales représentent 36 % du total des entreprises, taux d'ailleurs assez voisin du taux national. L'agriculture est également un secteur d'activités dans lequel la formation par alternance, avec les Maisons familiales rurales, rencontre une forte adhésion, surtout culturelle, car au-delà de la recherche de l'insertion professionnelle des jeunes elles se veulent porteuses de valeurs propres. Si le nombre d'apprentis augmente d'année en année, la croissance du début de la précédente décennie semble s'essouffler. N'y contribuent désormais que les formations sous tutelle du ministère de l'agriculture et de la pêche et celles conduisant à un diplôme de niveau IV et surtout III.

Chapitre 4

Un système éducatif plutôt performant

1. Des résultats aux évaluations et aux examens meilleurs que les taux attendus et que la moyenne nationale

Des évolutions en CE 2 et en sixième révélatrices de l'efficacité de l'école primaire

Les élèves de l'académie de Poitiers obtiennent régulièrement aux tests de CE 2 des scores plus élevés que la moyenne nationale et supérieurs aux taux attendus (plus de 4 points). Sur l'ensemble de la période 1991-1997, l'académie occupe d'ailleurs la sixième position.

Cette efficacité de l'école primaire est confirmée par les évaluations réalisées en français et mathématiques en classe de sixième. Pour la même période, l'avance est à peu près du même ordre : plus 4,7 points par rapport au taux national et 4,9 points par rapport au taux attendu. L'académie rétrograde cependant à la 11^e place.

L'analyse par département révèle une certaine homogénéité des résultats aussi bien en français qu'en mathématiques avec un écart maximum qui ne dépasse pas 1,5 point. Cependant la Charente obtient assez régulièrement les scores moyens les plus faibles aux items dans les deux matières et fait moins bien que le taux attendu en 1999, alors que les Deux-Sèvres se classaient en première position en 1997-1998 pour les deux disciplines mais rétrogradaient en 1999. Le département de la Vienne est en première position aussi bien en français qu'en mathématiques en 1999 avec un taux de réussite nettement supérieur au taux attendu ; il conserve cette première position en français en 2000.

L'étude de la répartition du pourcentage d'items réussis en 1999 confirme l'avantage relatif de l'académie par rapport à la métropole. Elle a moins d'élèves qui ne réussissent pas 50 % des items qu'au niveau national, respectivement 1,2 point en français et 2,3 points en mathématiques ; et elle en a un peu plus qui répondent avec succès à plus de 70 % des items dans ces deux disciplines.

L'analyse par départements confirme la supériorité de la Vienne pour ces deux critères et la dégradation récente des résultats du département des Deux-Sèvres qui concentre désormais à la fois le plus d'élèves qui réussissent moins de 50 % des items et le nombre le plus faible d'élèves qui parviennent à répondre à plus de 70 % des items.

Pourcentage d'items réussis en français et mathématiques
aux évaluations de sixième en 1999

	Charente	Charente-Maritime	Deux-Sèvres	Vienne	Académie	France
Moins de 50% des items en français	12.9 %	12.1 %	13.3 %	11.3 %	12.6 %	13.8 %
Moins de 50% des items en mathématiques	21.4 %	21.1 %	22 %	20.2 %	21.1 %	23.4 %
Plus de 70% des items en français	44.4 %	45.5 %	42.3 %	46.2 %	45.5 %	45.1 %
Plus de 70 % des items en mathématiques	38.2 %	40.6 %	37.7 %	41.6 %	39.8 %	39.2 %

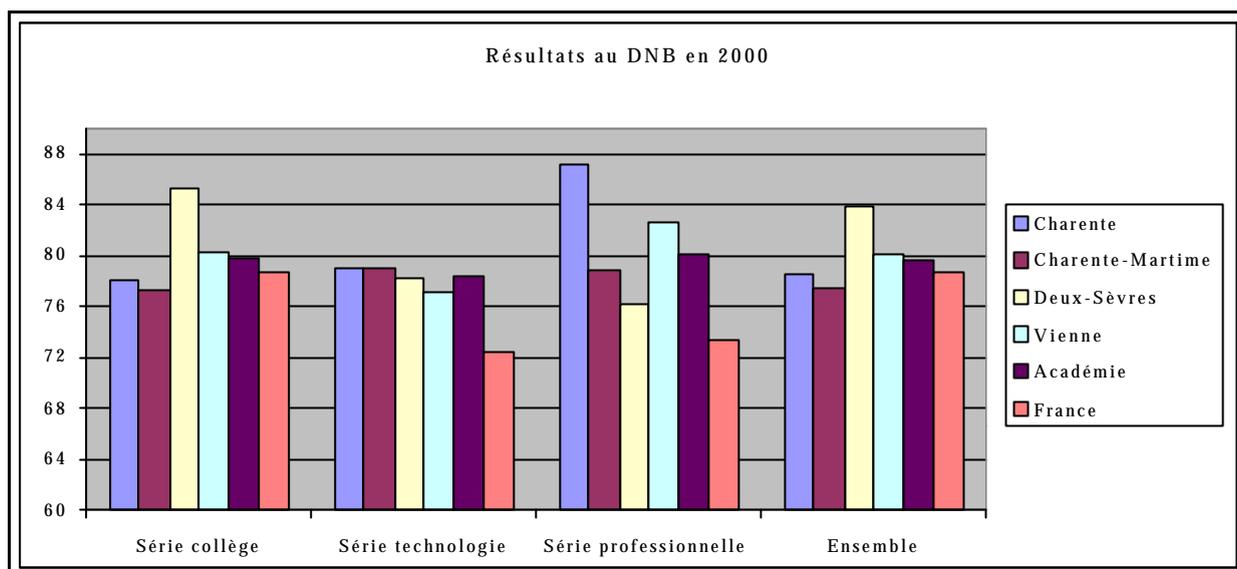
D'après données du rectorat de Poitiers, 2000

Une réussite au diplôme national du brevet qui dépasse nettement la moyenne nationale

Les résultats au diplôme national du brevet sont régulièrement supérieurs au taux national. Toutes séries confondues, l'académie se classe en 7^{me} position en 2000 avec un taux de réussite supérieur de 1,6 point à la moyenne nationale. Elle occupe la 11^{eme} place pour la série collège et respectivement la quatrième et la cinquième pour les séries technologique et professionnelle, séries dans lesquelles sa position relative se détériore cependant par rapport à l'année précédente.

Ce sont les Deux-Sèvres qui obtiennent les meilleures performances et la Charente-Maritime les moins bonnes. Cependant la Charente surclasse très nettement les autres départements en série professionnelle tandis que les Deux-Sèvres réalisent dans cette série le plus mauvais score malgré une légère progression par rapport à l'année précédente.

Ces résultats doivent être cependant relativisés compte tenu de la place importante accordée au contrôle continu. Une étude plus détaillée effectuée en Charente démontre, par exemple, que les moyennes en mathématiques et en français au contrôle continu sont, dans la plupart des établissements, supérieures de deux points à celles des épreuves écrites du brevet.

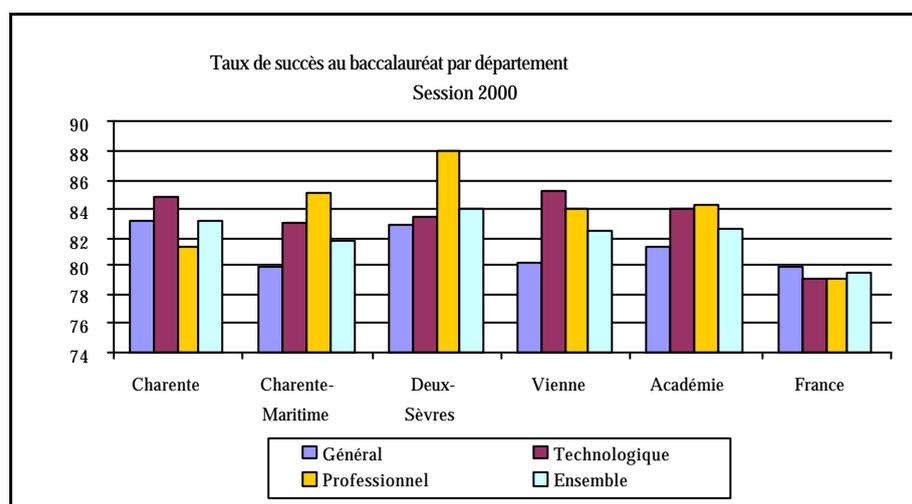


D'après données du rectorat de Poitiers, 2000

Des résultats au baccalauréat supérieurs à la moyenne nationale

Une réussite inégale selon les séries

L'académie obtient également des résultats au baccalauréat supérieurs à la moyenne nationale et aux taux attendus. Dans la voie générale, l'avance est modeste mais réelle, de l'ordre de 1,4 point sur les trois dernières années ; elle est plus nette pour la voie technologique (5 points pour la même période) et pour le baccalauréat professionnel (4,9 points en 2000). En série SMS, l'académie se classe au premier rang en 2000.



rectorat de Poitiers, 2001

Pour le baccalauréat général, c'est le département des Deux-Sèvres qui a le taux le plus élevé sur les trois dernières années (82,9 %) et celui de la Vienne le plus faible (79,2 %) même si les résultats de l'année 2000 traduisent un rattrapage de ce département. Par ailleurs, entre les deux périodes considérées, 1990-1992, d'une part, et 1998-2000, d'autre part, la Charente connaît la plus forte progression et la Vienne la plus faible.

Évolution des résultats au baccalauréat général 1990-2000 (pourcentage des reçus)

	Charente	Charente-Maritime	Deux-Sèvres	Vienne	Académie	France
Moyenne 1990/91/92	74.1 %	74.7 %	76.3 %	76.1 %	75.4 %	74.4 %
Moyenne 1998/99/2000	81.6 %	79.7 %	82.9 %	79.2 %	80.6 %	79.1 %
Variation entre les deux périodes	7.5	5	6.6	3.1	5.2	4.7

D'après données du rectorat de Poitiers, 2000

Les écarts entre taux académiques et taux nationaux sont à peu près identiques dans les différentes séries (entre 1,3 et 1,5 point). Cependant, le pourcentage de reçus s'accroît plus vite en ES que dans les autres séries. Alors que l'académie se situait pratiquement au niveau national au début de la précédente décennie, elle le dépasse à la fin de la période.

Le département des Deux-Sèvres obtient les meilleurs résultats en séries L et S et la Vienne les plus mauvais en séries ES et L. La Charente est en tête en série ES ce qui doit être mis en relation avec le fait que c'est le département qui oriente la proportion la plus faible d'élèves vers cette série. On peut donc supposer qu'ils sont, dans une certaine mesure, sur-sélectionnés.

Pour le baccalauréat technologique, les Deux-Sèvres sont encore les mieux classées et la Charente-Maritime occupe la dernière position. Mais c'est la Vienne qui connaît la progression la plus forte entre le début et la fin de la décennie (+ 17 points) et les Deux-Sèvres la plus faible.

Évolution des résultats au baccalauréat technologique 1990-2000

	Charente	Charente-Maritime	Deux-Sèvres	Vienne	Académie	France
Moyenne 1990/91/92	69,6 %	65.3 %	73 %	67.2 %	68.3 %	67.7 %
Moyenne 1998/99/2000	84.7 %	81.1 %	86 %	84.3 %	83.5 %	78.5 %
Variation entre les deux périodes	15.1	15.8	13	17.1	15.2	10.8

rectorat de Poitiers, 2001

Des résultats contrastés en fonction du type d'établissement et des caractéristiques des publics scolaires

L'analyse détaillée des résultats de la session du baccalauréat 1999 fait apparaître une réussite plus élevée pour les élèves des établissements d'enseignement privés que pour ceux de l'enseignement public. Toutes séries confondues, le taux de réussite au baccalauréat général est de 5 points au dessus du public dans l'enseignement privé sous contrat et de 3,7 points dans la voie technologique. La différence est la plus accusée en série littéraire (+ 7 points) en série scientifique (+ 6,5 points) et en STI (5,5 points). En revanche, elle est moins nette dans les séries ES (0,7 point) ou STT (1,4 point). En l'état des données disponibles, il n'est pas possible de déterminer si cette meilleure réussite des élèves de l'enseignement privé au baccalauréat provient d'une sélection plus forte des élèves ou d'une meilleure efficacité pédagogique.

La décomposition des résultats en fonction de l'âge, du sexe et de l'origine socioprofessionnelle fait ressortir des informations supplémentaires tout à fait significatives.

Plus encore que dans d'autres académies, l'âge est une valeur prédictive de la réussite dans la voie générale : les élèves en retard d'un an ont un taux de succès inférieur de 18 points à ceux qui passent leur baccalauréat « à l'heure ». L'écart est seulement de 3,3 points dans la voie technologique. Cette différence donne à penser qu'il vaut peut-être mieux pour les élèves en retard s'orienter vers l'enseignement technologique plutôt que de redoubler une classe pour accéder à une série de l'enseignement général.

Le critère du sexe s'avère également particulièrement discriminant. Les filles ont un taux de réussite significativement plus élevé que les garçons aussi bien en voie générale (+ 5,2 points) qu'en voie technologique (6,4 points). Mais ce différentiel est plus élevé en série scientifique ou économique (respectivement 5,5 et 5,4 points) qu'en série littéraire (3,1 points). Plus étonnante est la différence des taux de réussite filles-garçons entre départements qui est de près de 10 points dans la Vienne pour seulement 1,7 points en Charente-Maritime. Trop élevée pour être fortuite, cette divergence traduit très certainement des politiques d'orientation différentes selon le sexe entre les deux départements.

L'origine socioprofessionnelle des élèves, enfin, exerce ses effets non seulement sur les choix d'orientation mais aussi sur les performances au baccalauréat. Toutes séries de l'enseignement général confondues, les enfants d'origine ouvrière ont un taux de réussite nettement moins élevé que les enfants de cadres (- 8,8 points), tandis que les enfants d'exploitants agricoles font mieux que ceux des professions intermédiaires. Cet écart est particulièrement élevé en série littéraire et scientifique (plus de 10 points) mais moindre en série économique et sociale (5,5 points). Comme, par ailleurs, c'est dans la série ES que le poids des enfants d'origine ouvrière est relativement le plus important, cette série apparaît comme l'un des vecteurs de la démocratisation dans l'académie de Poitiers : elle recrute davantage d'enfants des milieux modestes que les autres séries générales et ils y obtiennent un taux de réussite relativement plus élevé que dans les séries L et S. C'est cependant dans la voie technologique que les enfants d'origine ouvrière sont les plus représentés et que l'écart entre les taux de réussite des enfants de cadres et d'ouvriers est le plus réduit (0,6 points).

De bons résultats aux BTS

Pour l'ensemble des BTS en 1999, le taux de réussite de l'académie de Poitiers est de 65,0 % soit deux points au-dessus de la moyenne métropolitaine (63,5 %). Il est relativement plus élevé dans le secteur de la production (+ 3,2 points) que dans celui des services (+ 1 point). Les différences de réussite en fonction des établissements et des spécialités sont particulièrement importantes à la session 2000 : de moins de 50 % jusqu'à 100 % dans les BTS audiovisuels préparés au lycée de l'Image et du Son d'Angoulême (LISA).

2. De faibles taux d'accès en second cycle

Les taux d'accès annuels aux niveaux V et IV dans l'académie de Poitiers sont nettement inférieurs à la moyenne nationale ainsi qu'aux taux attendus. Avec un taux annuel de 76 % au niveau V, Poitiers se situe 5 points au dessous du taux national; le taux d'accès en seconde générale et technologique est inférieur de 4 points au taux national (50,6 % contre 54,6 %) et le taux d'accès à l'enseignement professionnel – CAP ou seconde professionnelle – de 2,7 points (27,7 % contre 30,4 %).

Ces données mettent en évidence la faible efficacité des collèges. Calculées à partir des matrices de flux public et privé, elles surestiment vraisemblablement l'écart de performances entre l'académie et la métropole, dans la mesure où les flux de l'enseignement privé sont moins bien couverts par le système informatique dans l'académie que dans le reste de la France (la différence étant estimée à plus de 25 % par le service statistique académique). Par-delà ce biais difficile à évaluer, mais certainement faible, compte tenu du poids réduit de l'enseignement privé dans l'académie, ces chiffres rendent bien compte du fonctionnement du système éducatif en collège, caractérisé par une proportion élevée des sorties d'élèves et corrélativement l'attrait exercé par l'apprentissage.

Un taux d'accès sans redoublement sixième / seconde générale et technologique inférieur à la moyenne nationale

Pour affiner l'analyse, le taux d'accès de la classe de sixième à la seconde générale et technologique (sans redoublement) a été calculé, à partir des matrices de flux du seul enseignement public. Cet indicateur exprime la capacité plus ou moins bonne des collèges à faire accéder en classe de seconde générale et technologique les enfants qu'ils scolarisent sans les faire redoubler. Sur la base de cet indicateur, l'académie de Poitiers a un taux qui la situe approximativement au niveau de la moyenne nationale jusqu'en 1999. On constate qu'elle a suivi une évolution similaire à l'ensemble métropolitain : ainsi, à la suite de la réorganisation des cycles du collège, son taux d'accès a bondi de près de 5 points, pratiquement comme le taux national à la rentrée 1998. En revanche, on constate un décrochage de ce taux à la rentrée 2000 de 2 points qui, s'il était ultérieurement confirmé, annoncerait une perte d'efficacité inquiétante des collèges en région Poitou-Charentes.

Il est significatif, par ailleurs, que la hiérarchie des performances des différents départements reflète parfaitement la hiérarchie des difficultés sociales de leurs publics, telle qu'on peut l'appréhender à partir de la structure sociale. La Vienne obtient régulièrement le meilleur taux d'accès suivi par la Charente-Maritime. Les Deux-Sèvres et la Charente occupent les deux dernières places avec un recul très net de la Charente à la rentrée 2000. De surcroît, l'écart se creuse entre le département de tête et ce dernier puisqu'il passe de 5,1 points en 1997 à 8,3 points en 2000.

Taux d'accès instantané de la sixième à la seconde GT (sans redoublement)

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Charente	30.0	33.6	34,5	31,4
Charente-Maritime	32.8	37.4	38,3	37,4
Deux-Sèvres	31.0	35.6	36,4	36,9
Vienne	35.1	40.7	39,4	39,7
Académie	32.1	37.0	37,4	36,4
France	32.6	37.7	37,6	38,5

D'après donnés DPD, 2001

Les performances des collèges publics s'expliquent à la fois par l'évolution des taux de redoublement et par celle des sorties aux différents niveaux de cursus.

Les taux de redoublement ont moins diminué qu'au niveau national

Les taux de redoublement dans l'académie de Poitiers ont longtemps suivi un mouvement parallèle à l'évolution nationale, puis ils ont connu un décrochage au cours des dernières années. A la suite de la disparition du palier d'orientation à la fin de la classe de cinquième, on constate à la rentrée 1998 une baisse des taux de redoublement à ce niveau aussi bien dans l'académie qu'en métropole. Cette diminution est cependant nettement moins forte en Poitou-Charentes qu'elle ne l'est en France : – 3,2 points contre – 4,6 points. Corrélativement, l'année suivante, le rebond attendu des taux de redoublement en classe de quatrième est moins sensible dans l'académie (+ 1,4 point) qu'au niveau national (+ 2 points), tout en restant cependant à un étiage supérieur. Lorsqu'on fait la sommation des taux de redoublement de la sixième à la troisième sur la période, on s'aperçoit que c'est à partir de 1998 que l'académie s'écarte de la moyenne nationale. Alors que son taux de redoublement sur l'ensemble des classes des collèges était pratiquement identique au niveau national en 1997, il lui est supérieur de 2,5 points en 1998, décalage qui se maintient à la rentrée 2000. En d'autres termes, les taux de redoublement en Poitou-Charentes ont certes diminué, mais moins fortement qu'au niveau national. La position de l'académie s'est nettement détériorée.

L'analyse comparative des départements fait apparaître une forte inertie des comportements en la matière. Depuis 1997, les taux de redoublement sont régulièrement les plus faibles dans les Deux-Sèvres pour tous les niveaux de classe (à l'exception de la cinquième) et les plus élevés en Charente (sauf en quatrième). Entre ces deux situations extrêmes, la Vienne fait globalement mieux que la Charente-Maritime. Calculés sur l'ensemble de la carrière scolaire des élèves en collège (de la sixième à la troisième), les écarts entre les différents départements sont pratiquement restés inchangés de 1997 à 2000.

La faible performance des collèges s'explique pour l'essentiel par les taux de sortie élevés

Les taux de sortie dans l'académie de Poitiers sont supérieurs aux taux nationaux à tous les niveaux, à l'exception de la classe de sixième. Cet écart s'est notablement accru en fin de troisième passant de 0,9 point en 1997 à 1,7 point pour l'année 2000. Ce sont les Deux-Sèvres et la Charente qui ont les taux les plus élevés en fin de troisième, respectivement 7,2 points et 6 points au dessus de la moyenne nationale en 2000, tandis que la Charente-Maritime se situe nettement au dessous (– 2,5 points), la Vienne occupant une position intermédiaire (– 0,6 point).

En croisant les données concernant les redoublements et celles sur les taux de sortie on aboutit à la typologie suivante des départements :

	Faible redoublement	Fort redoublement
Faible sortie	Vienne	Charente-Maritime
Forte sortie	Deux-Sèvres	Charente

Un taux d'accès en second cycle professionnel plus faible que la moyenne nationale

Le taux d'accès annuel en second cycle professionnel reste également inférieur à la moyenne nationale même si l'écart entre l'académie et la France s'est quelque peu resserré entre 1995

et 1999. Exprimé en valeur relative, le différentiel est encore plus élevé que pour l'accès au second cycle général et technologique, les sorties d'élèves étant relativement plus fortes parmi les élèves orientés vers l'enseignement professionnel en raison de l'attrait exercé par les formations concurrentes en alternance.

Taux d'accès annuel en seconde professionnelle et première CAP

	1995	1996	1997	1998	1999
France	30.8 %	30.2 %	30.1 %	30.5 %	30.4 %
Académie	27.7 %	27.7 %	27.7 %	27.6 %	27.7 %

rectorat, 2000

De 1999 à 2000, les taux de sortie augmentent significativement à tous les niveaux de l'enseignement professionnel. Ils dépassent très largement les taux nationaux pour les classes de quatrième et troisième technologiques. Ils restent toutefois inférieurs pour les CAP et les classes de seconde et première professionnelle.

Les taux de sortie dans l'enseignement public professionnel

LP	Académie 1999	France 1999	Académie 2000	France 2000
Quatrième T	11.83 %	9.14 %	13.87 %	10.24 %
Troisième T	34.41 %	29.31 %	36.04 %	27.79 %
Première CAP	7.16 %	14.92 %	13.64 %	17.55 %
Seconde pro	7.96 %	11.33 %	9.85 %	12.8 %
Première pro	10.83 %	12.98 %	11.73 %	14.95 %

DPD, 2001

Toutefois ne raisonner qu'à l'intérieur du champ de l'Éducation nationale, c'est avoir une vision partielle, voire réductrice des voies offertes – et choisies – pour acquérir une qualification professionnelle de niveau V, puis éventuellement de niveau IV. Ainsi, en 1999, dans le Poitou-Charentes, plus de la moitié d'une génération s'est dirigée soit vers des formations sous statut scolaire, soit vers des formations en alternance. Le taux académique excède ainsi de 4,5 points le taux national. Le profil de l'académie est donc celui d'une académie où la voie professionnelle – toutes structures de formation confondues – est prédominante.

Poursuite d'études en voie professionnelle sous statut scolaire ou par apprentissage (1999)

Taux d'accès d'une génération	Académie de Poitiers	Métropole
En CAP/BEP sous statut scolaire	33,8 %	33,4 %
En CAP/BEP par apprentissage	18,1 %	14 %
Total	51,9 %	47,4 %

DPD, 2000

Par ailleurs, la confrontation des résultats de l'orientation effective aux décisions d'orientation des conseils de classe met en évidence un fort décalage qui s'explique essentiellement par le

niveau élevé des taux de sortie. De fait, les collèges de l'académie n'ont pas une politique d'orientation plus restrictive qu'au niveau national. Les décisions de passage en classe supérieure sont mêmes dans certains cas plus élevés que les demandes des familles, en particulier dans le département des Deux-Sèvres. Ce dont ils souffrent, c'est d'une difficulté à retenir leurs élèves dans le champ de l'Éducation nationale. Cette situation peut faire l'objet de deux interprétations, d'ailleurs non exclusives l'une de l'autre : la défection des élèves peut résulter d'une faible attractivité d'un enseignement resté encore traditionnel et qui n'a peut-être pas su s'adapter aux caractéristiques et aux besoins d'un nouveau public scolaire ; elle peut aussi s'expliquer par la concurrence très vive exercée par le réseau des Maisons familiales et rurales et les établissements relevant du ministère de l'agriculture et de la pêche ainsi que par l'attrait pour l'apprentissage. En l'absence de statistiques fiables sur la ventilation des sorties, la mission n'a pu trancher sur le poids respectif de ces différents facteurs.

3. Les bonnes performances des lycées

Des taux d'accès de la seconde au baccalauréat général et technologique plus élevés qu'au niveau national

Les taux d'accès au baccalauréat ont été obtenus en multipliant les taux d'accès de seconde en première, de première en terminale et le taux de réussite au baccalauréat. Ils expriment la capacité des lycées à mener leurs élèves au baccalauréat sans les faire redoubler. Ces taux d'accès « instantanés » permettent d'anticiper les tendances qui se dessinent et constituent donc un véritable outil de pilotage. Si les taux d'accès sur cohortes réelles donnent des résultats plus fidèles c'est avec un retard de plusieurs années : il faut attendre que les élèves aient terminé leur cursus pour les connaître (voir *infra*).

Le taux d'accès instantané de la seconde au baccalauréat est dans l'académie régulièrement supérieur au taux national de plus de deux points. Cette bonne performance des lycées s'explique à la fois par des taux de redoublement plus faibles en classes de seconde et première et des taux de réussite, notamment en voie technologique, plus élevés qu'au niveau national.

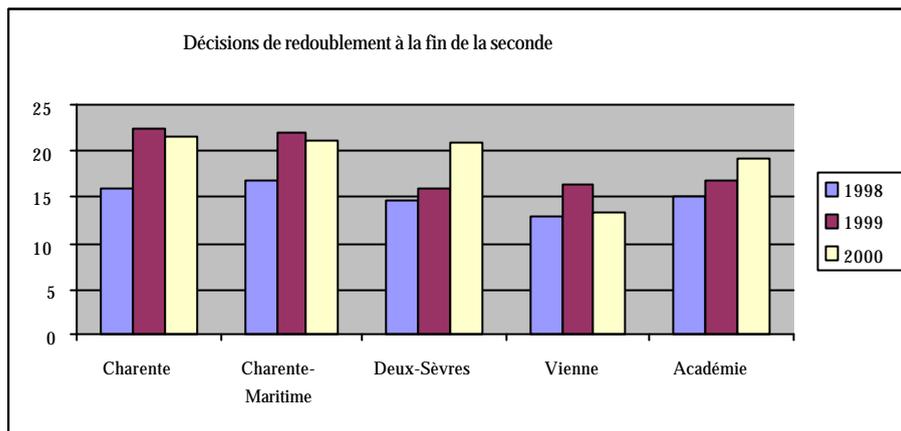
Les Deux-Sèvres et la Vienne, ont des taux d'accès (sans redoublement) particulièrement élevés avec plus de 5 points au dessus de la moyenne nationale pour le premier département. La Charente occupe une position intermédiaire tandis que la Charente-maritime est le seul département de l'académie à faire moins bien que le score national.

Taux d'accès (sans redoublement) seconde GT/ baccalauréat en %

	1997-1998	1998-1999	1999-2000
France	53.4 %	53.8 %	54.8 %
Académie	55.9 %	57.0 %	57.4 %
Charente	57.7 %	56.0 %	57.5 %
Charente-Maritime	56,0 %	54.9 %	53.7 %
Deux-Sèvres	56.7 %	61.6 %	60.8 %
Vienne	56.6 %	57.4 %	59.8 %

D'après la DPD, 2001

La bonne performance de la Vienne s'explique principalement par un taux de redoublement d'environ 7 points inférieur à ceux des autres départements qui se situent tous au-dessus de 20 %. Celle des Deux-Sèvres tient à des taux de réussite au baccalauréat régulièrement supérieurs au reste de l'académie. Il faut cependant souligner que ce département pratique une politique de plus en plus sélective en fin de seconde et voit ses taux de redoublement augmenter régulièrement depuis 1998 alors même que les demandes des familles n'ont pas changé et que les taux de sortie en fin de troisième restent parmi les plus élevés de l'académie.



D'après la DPD, 2001

De bons taux d'accès dans l'enseignement professionnel mais une faible propension à la poursuite d'études après le BEP

Les taux d'accès de la seconde professionnelle à la terminale BEP, d'une part, et de la première professionnelle à la terminale professionnelle, d'autre part, sont supérieurs d'environ 4 points aux taux nationaux. Par contre, dans l'enseignement public, le taux de poursuite d'étude après le BEP vers une classe de première professionnelle ou d'adaptation est inférieur de 5 points au niveau national. De surcroît, il n'a pratiquement pas évolué depuis 1997. Corrélativement, les taux de sortie en fin de BEP sont près de 5 points au-dessus du taux national.

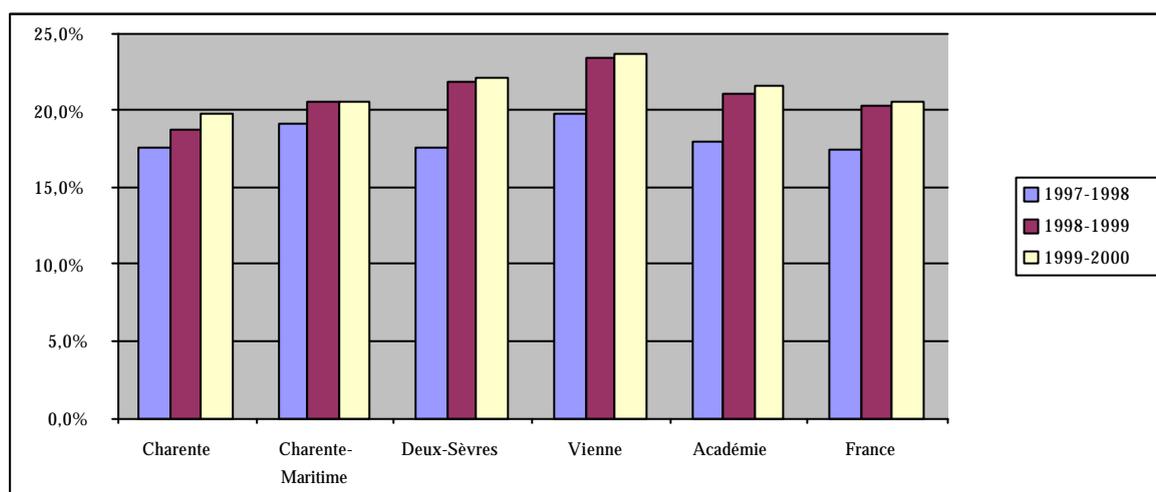
La Charente obtient la meilleure performance avec près de 55 % de passage du BEP vers une classe de première – professionnelle ou d'adaptation – et les Deux-Sèvres la plus mauvaise (37,6 %), les deux autres départements se situant légèrement au dessus de 40 %. La Charente confirme ainsi le bon fonctionnement de son enseignement professionnel déjà perceptible à partir de l'analyse des taux d'accès vers le second cycle professionnel. Ces constats recourent les observations précédemment formulées sur le déficit global de l'académie et les déséquilibres inter-départementaux, s'agissant des structures conduisant au niveau IV au terme d'une première formation professionnelle.

4. Une bonne efficacité d'ensemble du système éducatif mais des différences sensibles entre départements

Au total l'efficacité du système éducatif de la classe de sixième au baccalauréat est légèrement supérieure à la moyenne métropolitaine dans l'enseignement général, le taux d'accès « instantané » seconde/baccalauréat général et technologique faisant plus que compenser un taux d'accès "instantané" sixième/seconde en collège inférieur au taux national. La question reste posée de savoir si les bonnes performances des lycées ne sont pas la conséquence d'une sélection opérée en amont au collège.

Dans l'académie, l'écart est fort entre la Vienne qui mène près d'un enfant sur quatre au baccalauréat général et technologique sans redoublement et la Charente qui en conduit moins d'un sur cinq. La position occupée par ces deux départements sur l'ensemble du cursus de l'enseignement général et technologique reproduit exactement leur positionnement du point de vue de la composition sociale de leurs publics scolaires : le département qui obtient les meilleurs résultats est le plus favorisé socialement, celui qui a les plus faibles est le plus défavorisé.

Taux d'accès (sans redoublement) sixième/ Baccalauréat GT



D'après données DPD, 2001

L'analyse longitudinale conduite dans l'académie sur une cohorte d'élèves entrés en classe de sixième en 1993 confirme dans l'ensemble les conclusions qui se dégagent de l'analyse des taux instantanés (étude transversale). La Vienne obtient le taux d'accès en terminale générale et technologique le plus élevé suivi par les Deux-Sèvres ; les deux Charentes sont nettement en décalage avec un pourcentage d'élèves « perdus » en cours de route particulièrement élevé pour la Charente-Maritime.

Taux d'accès sans redoublement des élèves
entrés en sixième en 1993 (analyse d'une cohorte réelle)

	Charente	Charente-Maritime	Deux-Sèvres	Vienne	Académie
1997-98 en seconde	31,0 %	31,1 %	33,2 %	35,9 %	32,6 %
1999-20 en terminale	21,8 %	21,0 %	24,8 %	27,1 %	23,3 %
Non retrouvés en terminale	41,1 %	46,0 %	39,7 %	37,3 %	41,7 %

rectorat de Poitiers, 2000

En conclusion, les performances de l'académie de Poitiers sont globalement supérieures à la moyenne nationale. Les taux de réussite aux évaluations et aux examens sont systématiquement plus élevés que les taux nationaux. Les taux d'accès – sans redoublement – au baccalauréat général et technologique sont également au dessus de la moyenne grâce à une bonne performance des lycées et malgré la faible capacité des collèges à retenir tous leurs élèves au sein des structures de l'Éducation nationale. Avec 6,3 % en 1999, le taux de sortie sans qualification est l'un des plus faibles de France (7,5 %) et situe l'académie de Poitiers en bonne position, juste après les académies de Nantes, Rennes, Bordeaux et Limoges. Cette situation relativement favorable est due pour l'essentiel au développement de l'apprentissage, domaine dans lequel l'académie occupe l'un des tout premiers rangs.

Chapitre 5

Une insertion professionnelle plus difficile que dans d'autres régions

1. Les effets de la prolongation de la scolarité

Les taux de scolarisation : plus de jeunes Poitevins en lycées mais moins dans les filières universitaires longues

Les taux de scolarisation sont proches des moyennes nationales. Pour la tranche d'âge de 16 à 19 ans le taux est toutefois légèrement supérieur (+ 1,4 point) mais il est inférieur pour celle de 20 à 24 ans (-1,9 point). Ce renversement de situation tient évidemment au développement dans l'académie des filières courtes d'enseignement supérieur.

Taux de scolarisation (16-19 ans)

	1996	1998	1999
Académie	86,8 %	85,7 %	85,1 %
Métropole	85,7 %	84,6 %	83,7 %

DPD, 2000

Taux de scolarisation (20-24 ans)

	1996	1998	1999
Académie	32,8 %	32,8 %	33 %
Métropole	33,4 %	34,4 %	34,9 %

DPD, 2000

Comme en métropole, la tendance du premier taux est à la baisse depuis 1996. Jusqu'en 1997, l'augmentation continue du chômage incitait en effet certains jeunes à rester plus longtemps dans le système scolaire. L'évolution s'étant inversée, ils tentent désormais plus tôt leur chance sur le marché de l'emploi. Pour le second taux, le mouvement est à la hausse, mais très faiblement, alors qu'en métropole la croissance est plus marquée.

Un taux d'activité des jeunes en décroissance

Pour les 16-25 ans, ce taux a diminué, entre 1990 et 1996, dans la région de 14,4 points (de 45,2 % à 30,8 %) alors que pour la France métropolitaine la baisse, de 36,4 % à 29,2 %, a été moindre de moitié. L'allongement de la scolarité, conséquence de l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau IV, a eu pour effet de rapprocher la région Poitou-Charentes du modèle national.

La proportion des jeunes de 16 à 25 ans dans la population active a également décliné de 1993 à 1997 passant de 10,9 % à 8,6 %. Elle reste plus faible qu'en métropole (9,9 %).

2. Des contrastes géographiques et des disparités selon la formation

La part des jeunes de moins de 25 ans parmi les demandeurs d'emploi : variable selon les zones

Cette part est très supérieure à la moyenne nationale (en 1997 : 25,2 % contre 21,6 %), mais l'écart tend à se réduire (20,9 % au lieu de 18,6 % au 31 décembre 1999). Cette amélioration de la situation s'explique, selon l'INSEE, « par les mesures d'aide à l'emploi, la formation reçue, l'arrivée sur le marché du travail de générations moins nombreuses et la reprise économique ». Les situations sont toutefois très contrastées selon les zones d'emploi. En 1999, les taux s'échelonnent entre 18,1 % (Saintonge Maritime) et 27,1 % (Nord Deux-Sèvres).

Toutefois, dans certaines zones d'emploi, le taux de chômage des jeunes n'est pas concordant avec le taux général. Ainsi, dans la zone Nord Deux-Sèvres, la moins touchée par le chômage (7,4 %), le pourcentage de jeunes de moins de 25 ans en recherche d'emploi est le plus élevé de la région (27,1 %). A l'inverse, dans deux zones de Charente-Maritime (Saintonge Maritime et La Rochelle), qui sont les plus affectées par le chômage (respectivement 14,5 % et 15,4 %), les jeunes rencontrent moins de difficultés pour obtenir un emploi.

Les conditions d'insertion dépendent du niveau de formation et de la spécialité

Chaque année une enquête est réalisée auprès des jeunes sur leur insertion dans la vie active, sept mois après leur sortie du système scolaire, par le canal des établissements publics et privés. 95 % des établissements y participent avec un taux de réponse supérieur à 50 % pour les anciens élèves.

Actuellement environ 7000 jeunes quittent chaque année les lycées et lycées professionnels de l'académie. En février 1999, 40 % avaient trouvé un emploi (32,4 % en février 1998). L'insertion est fortement corrélée aux niveaux de formation : plus le second est élevé plus la première est aisée. Plus des deux tiers des titulaires d'un BTS détenaient un emploi salarié en février 1999 – hors inactifs et appelés au service national –, près de 60 % de ceux possédant un baccalauréat professionnel mais seulement un tiers des ex-lycéens ayant obtenu un BEP. De 1998 à 1999, la situation est devenue plus favorable en raison d'une conjoncture économique plus porteuse en matière de créations d'emplois. Aux trois échelons, les pourcentages de jeunes en recherche d'emploi étaient toutefois faiblement différenciés : un cinquième aux niveaux III et IV et un quart au niveau V, ceux ayant atteint ce dernier s'engageant fréquemment dans d'autres voies de formation (cf. *infra*).

Situation des sortants au 01-02-1999 selon les niveaux de formation (en %)

Niveau	Taux de sortants	Salariés	Apprentis	Solutions intermédiaires (1)	Chômage	Service national	Inactifs
III	72,5	55,8	1,0	5,3	20,4	15,3	2,3
IV PRO	74,3	48,9	4,3	8,8	20,8	13,0	4,3
V PRO	25,1	32,9	19,8	13,3	26,3	2,1	5,1
V bis	6,6	13,2	43,9	14,4	21,3	-	7,1
Total	13,7	40,6	12,3	11,2	22,9	8,1	5,0

Études et Dossiers académiques (académie de Poitiers) n° 1 (novembre 1998)
et n°5 (novembre 1999)

(1) contrats de qualification, d'adaptation, CES...

Aux trois niveaux, l'entrée dans la vie active est plus difficile en Poitou-Charentes qu'en métropole. Pour les années 1996, 1997 et 1998, les écarts sont de 5 points au niveau V, de 3 points au niveau IV (à l'exception notable de 1998) et de 7 points au niveau III.

Dans certains domaines de formation (génie civil et construction, mécanique, électricité et électronique), plus de la moitié des sortants ont été embauchés dans les mois qui ont suivi leur sortie du système éducatif. Quel que soit le niveau atteint, l'insertion se révèle d'ailleurs plus facile dans le secteur de la production que dans celui des services, tout particulièrement dans la filière secrétariat et bureautique, sauf au niveau III. C'est pour les titulaires du baccalauréat professionnel que la différence est la plus nette.

Les sorties sans qualification : une académie en bonne position

Un peu plus de 6 % des jeunes quittent chaque année les lycées sans qualification au niveau VI et V bis (5,5% de filles, 7,3% de garçons). Ce taux est assez voisin de celui constaté pour l'ensemble de la population scolaire, premier cycle inclus. Il est d'ailleurs inférieur à la moyenne nationale (7,5% en 2000).

Ces données ne concernent que les anciens élèves des établissements relevant de l'éducation nationale. Pour avoir une vision d'ensemble des conditions d'entrée des jeunes poitevins sur le marché de l'emploi, il faudrait également tenir compte des performances des autres composantes de l'appareil de formation (lycées agricoles, Maisons familiales et rurales et centres de formation d'apprentis). La DPD s'y emploie depuis cette année.

Près de la moitié des sortants au niveau V bis est entrée en apprentissage. En outre si, en février 1999, 13,2 % étaient salariés la proportion des demandeurs d'emploi (21,3 %) n'était pas plus élevée pour cette population que pour les autres : de l'ordre de un pour cinq sauf pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP – un pour quatre – moins portés à se diriger vers l'apprentissage leur cursus terminé. Deux conclusions s'imposent :

1. Les jeunes qui sortent des lycées professionnels de l'académie sans avoir obtenu un diplôme s'orientent très majoritairement vers de nouvelles voies de formation tout particulièrement l'apprentissage, en rejoignant ainsi ceux qui ont fait ce choix en amont, auquel il faut ajouter les autres formes de contrats en alternance. En février 1999, près de 60 % étaient dans cette situation.

2. Ce comportement se retrouve, dans une moindre mesure, parmi les titulaires d'un diplôme de niveau V, dont un sur cinq avait souscrit en février 1999 un contrat d'apprentissage et un sur sept a eu accès à d'autres modes de formation en alternance.

Ces constats conduisent à s'interroger sur le fonctionnement de l'appareil de formation de l'Éducation nationale qui, soit n'a pas proposé des formations adaptées à certains publics scolaires et qui sont allés les chercher en dehors de lui, soit n'a pas su offrir des préparations à des qualifications correspondant aux besoins du marché du travail ou aux vœux des élèves qui ont alors tenté une seconde chance hors de son champ.

3. Une adéquation formation/emploi perfectible

L'opinion des lycéens : globalement positive

A la question sur la relation entre la formation reçue et l'emploi détenu, près de 60 % de ceux qui ont répondu en 1999, à l'enquête IVA, estiment qu'elle est « tout à fait » ou « en majeure partie » établie, sauf pour les sortants au niveau V bis (43 %). Mais évidemment, pour tirer des conclusions définitives, il faudrait connaître l'opinion de ceux qui se sont abstenus et qui sont sans doute moins convaincus. De même, une écrasante majorité – elle dépasse 84 % – des anciens élèves considère que leur formation est «très satisfaisante» ou "satisfaisante" (ils sont même curieusement 70 % chez les sortants au niveau V bis).

Enfin, l'obstacle le plus fréquemment cité en 1999 (50 % pour les titulaires du BEP, 62 % pour ceux du baccalauréat professionnel et 75 % pour ceux du BTS) à l'obtention d'un emploi est le manque d'expérience et de pratique. *A contrario* les acquis des stages constituent avec le diplôme et la formation reçue, dans des proportions assez voisines, des atouts aux trois niveaux pour un nombre significatif d'anciens lycéens.

L'opinion des milieux professionnels : une transition problématique entre le lycée et l'entreprise

Certes, l'adaptation ne peut être immédiate. Un temps doit lui être ménagé et des initiatives ont été prises de part et d'autre pour rapprocher deux mondes qui se sont longtemps ignorés. Il n'en demeure pas moins, comme le souligne le Conseil économique et social régional (CESR) dans sa contribution au projet régional 2010, qu'une (véritable continuité entre les systèmes de formation et l'intégration dans l'entreprise est à créer». Le CESR ajoute que «si la formation s'est adaptée à l'évolution de l'économie, il existe toujours un décalage entre la formation et l'emploi, entre le diplôme et la qualification». Pour lui, les nouvelles compétences qui débordent des référentiels classiques (polyvalence, adaptabilité...) renvoient à la nécessaire qualité de la formation de base ainsi qu'à de nouvelles modalités d'apprentissage (pratique, savoir-faire ou savoir-être).

Pour conclure, on peut reprendre l'observation formulée en juillet 1999 dans le rapport sur l'évaluation des politiques régionales de formation professionnelle : (les jeunes poitevins représentent une proportion de la population active plus faible qu'en France, mais ils sont plus nombreux à être actifs. Quant ils le sont, ils ont également plus de chances d'être au chômage». Doit-on en trouver les causes dans une offre de formation professionnelle qui, selon le CESR, est «trop cloisonnée et qui n'est pas toujours adaptée aux besoins réels des entreprises sur le plan local» et «qui se limite le plus souvent à anticiper les flux (par spécialité et par niveau) sans chercher à s'adapter à la demande»? Il y a là, à tout le moins, matière à réflexion.

Seconde partie

Les stratégies académiques

Chapitre 1

Les politiques académiques

1. Un projet académique bien adapté aux enjeux locaux, mais encore trop souvent méconnu

Depuis plusieurs années, l'académie de Poitiers éprouvait le besoin de se doter d'un cadre de référence et des réflexions avaient été entreprises à cette fin. Ces intentions vont se concrétiser au cours de l'année scolaire 1999/2000 : à l'initiative de l'administration centrale, l'académie a élaboré et présenté, comme toutes les autres, un projet académique.

Le document est caractérisé par sa sobriété (cinq pages) et sa concentration sur quelques priorités :

«Une ambition pour l'élève : favoriser son développement personnel ; faciliter son insertion sociale ; contribuer à son insertion professionnelle».

«Des priorités pédagogiques et éducatives : accueillir l'élève et l'éduquer à la citoyenneté ; le reconnaître comme acteur de sa formation et lui permettre l'acquisition des savoirs fondamentaux ; le préparer à son orientation et à son insertion».

«Une offre cohérente de formation : offrir à tous une formation ouverte et une véritable diversification des parcours dans le premier et le second degré ; tenir compte des évolutions d'effectifs dans les formations post-baccalauréat, améliorer la liaison universités – lycées et intensifier l'information sur l'orientation».

«Deux dynamiques à l'appui de ces orientations : chaque école et chaque établissement définit sa politique à travers son projet ; l'administration académique s'organise pour être au service de l'établissement et des élèves qu'il accueille».

L'académie a fait, à cette occasion, un triple effort :

- adapter les directives nationales aux réalités locales en tenant compte de leurs spécificités économiques, sociales et culturelles et d'un bilan de la situation sur le plan scolaire ;
- centrer le projet sur l'élève : le faisceau des différentes actions est dirigé vers la réussite personnelle, scolaire et professionnelle des élèves, ce qui lui donne une réelle cohérence interne. Dans son essence, comme dans l'articulation de ses priorités et dans sa présentation, il est d'abord un projet « pédagogique » ;
- focaliser l'attention et les énergies sur un certain nombre de questions cruciales dans l'académie : réduction des redoublements et des sorties en premier cycle ; promotion de l'enseignement technologique et professionnel et révision de la carte des formations ; poursuites d'études au-delà du niveau V ; articulation de l'enseignement primaire avec l'enseignement secondaire et de ce dernier avec les formations post-bac ; vie scolaire, apprentissage de la citoyenneté et développement des pratiques culturelles, etc. Le projet prend « à bras le corps » les principaux problèmes de l'académie.

Les priorités retenues ne sont pas en soi originales – c'est une loi du genre – et elles pourraient demeurer un catalogue de vœux pieux si elles n'étaient fondées sur un diagnostic sans concession – tel fut l'objet du dialogue avec l'administration centrale sur un «état des lieux» – et si elles n'étaient accompagnées de mesures précises d'application et d'évaluation. A cet égard, le projet de l'académie de Poitiers présente cette particularité de posséder

également un caractère opérationnel : il est en effet accompagné de 16 «fiches-actions» qui déclinent, chacune, une liste des actions à mettre en œuvre et désignent un responsable.

L'élaboration d'un projet académique présente cet intérêt de conduire les acteurs à s'interroger sur la situation de leur académie, ses forces et ses faiblesses, et à se mobiliser sur des objectifs qui vont constituer les axes d'une politique. Toutefois, les facteurs de réussite de ce processus résident tout autant dans la démarche que dans le contenu du projet. Sur ce point, le projet de l'académie de Poitiers suscite des interrogations quant au degré de participation des différents acteurs à la démarche et, par conséquent, à leur capacité à en être les porteurs.

En interne, force est de constater que le projet n'est connu que d'un petit cercle de responsables : inspecteurs d'académie, chefs de service et conseillers techniques du recteur, corps d'inspection ; les chefs d'établissement, en dépit d'une présentation du projet par le recteur lui-même au cours des réunions organisées dans les bassins, ont une connaissance plus variable, depuis la simple existence du document jusqu'à l'énoncé de tel ou tel objectif ; les personnels, enseignants ou non, n'en ont le plus souvent pas entendu parler. Ceci pose évidemment problème, notamment à l'égard des projets d'établissement dont la dynamique a été relancée dans ce contexte et qui doivent s'inscrire dans le cadre académique ainsi défini.

En externe, une bonne coordination a été assurée entre les travaux préparatoires au projet et la réflexion conduite par le Conseil régional dans l'optique de la rédaction du «projet régional Poitou-Charentes 2010». Nous reviendrons *infra* sur ce point. La question de la carte des formations professionnelles et de l'apprentissage, dans une région qui est la première de France du point de vue du nombre de jeunes qui se dirigent vers cette voie, a fait l'objet d'échanges réguliers à mi-parcours, il est vrai, entre un plan régional de développement de formation des jeunes (PRDF) adopté en 1996 et le suivant qui doit couvrir la période 2001-2006. L'éventualité de l'ouverture de sections d'apprentissage, évoquée incidemment dans la «fiche action n° 14» et ultérieurement par le recteur dans la circulaire de préparation de la rentrée 2001, a été abordée, mais avec les précautions qu'impose un sujet particulièrement sensible tant pour certains syndicats de l'Éducation nationale que pour les milieux professionnels.

Quoi qu'il en soit, en dépit d'un certain déficit de concertation dans sa procédure d'élaboration et de notoriété dans le monde éducatif, le projet de l'académie de Poitiers a le mérite d'exister, de déterminer une politique et de constituer la base d'un contrat avec l'administration centrale. Sur ce point, la procédure est pour l'instant toujours en cours. L'académie a, en effet, pris le parti, en octobre 2000, de conduire d'abord à terme des négociations contractuelles avec les établissements – conclues en février dernier – afin de faire émerger les principaux axes, correspondant aux réalités du terrain, destinés à fonder ensuite sa relation contractuelle avec l'administration centrale. La démarche initiale a ainsi été en quelque sorte inversée. Le contrat entre le ministère et l'académie n'est plus le cadre fixé pour les discussions avec les établissements ; ces dernières, engagées préalablement, vont constituer la base à partir de laquelle les échanges vont pouvoir reprendre avec les représentants du ministre, dès que le nouveau recteur, nommé au printemps dernier, aura pris l'exacte mesure du processus.

2. La politique régionale et le projet académique : un large consensus sur les objectifs et les méthodes

Pour préparer la négociation sur le CPER (2000-2006), la Région a adopté en juin 1999 un projet « Poitou-Charentes 2010 », prolongeant ainsi un précédent exercice prospectif réalisé en 1993 à l'horizon 2000. Ce document s'est référé aux conclusions d'une réflexion préalable

conduite par le CESR qui a abouti à la rédaction d'un rapport «Emplois 2010 : Nouveaux Défis, Nouvelles Chances » déposé en mai 1999. Parallèlement aux travaux des deux assemblées, le rectorat a constitué un groupe de travail, coprésidé par un représentant de chacun des deux partenaires (Académie et Région) sur le «Lycée 2010». Ce document a été joint, sous forme de rapport d'étape, à la procédure d'élaboration par l'État du schéma régional des services collectifs.

Les deux premiers textes s'articulent logiquement afin d'apporter la ou les réponse(s) à la question suivante : comment l'appareil poitevin de formation dans toutes ses composantes doit-il se positionner et s'adapter pour faire face aux évolutions prévisibles de l'emploi dans la région? Le troisième permet de comparer les objectifs respectivement poursuivis et, partant, d'analyser comment s'est organisé le partenariat entre l'académie et la Région dans le champ des compétences partagées.

«Emplois 2010» : trois leviers pour développer l'emploi en Poitou-Charentes

Créer de nouvelles activités pour générer de nouveaux emplois

Selon le CESR, on ne crée et on ne créera pas de l'emploi mais bien plutôt de l'activité, de nouvelles richesses, de nouveaux services qui génèrent et génèreront de nouveaux emplois. Trois opportunités lui paraissent devoir être saisies : la création et la transmission de petites et moyennes entreprises, notamment par la détection systématique de créateurs potentiels au sein des entreprises, des laboratoires de recherche et des établissements de formation ; le développement des activités liées aux technologies de l'information et de la communication, domaine dans lequel le Poitou-Charentes dispose de solides atouts (le Futuroscope, le Pôle Image d'Angoulême et la ville « numérisée » de Parthenay) ; la montée en puissance des services aux personnes et aux collectivités portée par les nouvelles aspirations de la population (services de proximité, tourisme, loisirs) et le poids croissant des personnes âgées.

Enrichir les performances des territoires

Les territoires de Poitou-Charentes se considèrent comme des structures capables d'insuffler une dynamique de développement, d'innovation et de concertation. Leur performance globale conditionnera l'émergence et le développement d'activités génératrices de nouveaux emplois. C'est désormais à leur échelle que les problèmes de chômage et d'exclusion se cristallisent, que s'opère l'ajustement entre l'offre et la demande d'emploi, que se mettent en place des politiques actives de développement de l'emploi.

Développer l'employabilité des hommes

On ne peut plus désormais raisonner uniquement en termes de qualification. La préoccupation portera de plus en plus sur l'employabilité. Trois pistes s'avèrent propices pour la favoriser :

a) le projet personnel intégré au plan de carrière pour lequel le CESR avance plusieurs propositions : promouvoir des modèles pédagogiques privilégiant l'acquisition d'habiletés - «réapprendre le geste» - ; mobiliser toutes les formes d'intelligence ; mettre en place un véritable système de validation des acquis : la formation professionnelle est aujourd'hui trop calquée sur le modèle scolaire, un système souple de reconnaissance et de validation des acquis professionnels doit être construit en privilégiant l'approche par les compétences sur la base de référentiels qui doivent évoluer.

b) la stimulation de l'esprit d'entreprendre, à l'école en particulier, qui a un rôle majeur à jouer : le monde de l'entreprise doit y être présenté et la prise d'initiatives et le travail en équipe autour de projets doivent y être encouragés.

c) l'apprentissage des TICE dont l'usage doit être intensifié dans les parcours d'éducation et de formation par leur intégration à la démarche pédagogique et soutenu par une politique d'équipement et de mise en réseau des établissements.

Le projet régional : poursuivre et diversifier l'effort éducatif

Les orientations de la politique de formation professionnelle

Ce projet définit d'emblée deux axes sur lesquels doit principalement porter l'investissement éducatif : la diversification des offres de services pour accompagner les mobilités professionnelles, d'une part ; l'approfondissement des logiques de pôles de développement pour optimiser les ressources des établissements (lycées, CFA, universités) et favoriser leur rayonnement par des politiques d'ouverture, d'autre part. Il s'assigne ensuite quatre objectifs :

1. Piloter le dispositif régional de formation professionnelle, en traçant de nouveaux parcours de formation qui répondent aux souhaits des jeunes et des familles, en mettant en place un observatoire régional de l'information, de l'orientation et de l'insertion, en suscitant les coopérations inter-entreprises pour l'analyse des besoins de qualification et en renforçant les passerelles entre les dispositifs de formation.

2. Faciliter l'entrée des jeunes dans la vie active, en renouvelant l'approche des différentes formes d'alternance dans le sens de parcours de professionnalisation progressifs, en permettant un accès à l'expérience ouvert notamment sur l'Europe et l'international et en mettant en place un « droit à l'initiative et à la création » pour chaque jeune en Poitou-Charentes.

3. Renforcer l'accompagnement des mobilités professionnelles au long de la vie active, en expérimentant le droit individuel à la formation, en contribuant à la professionnalisation des nouvelles formes d'emploi, en recomposant l'offre de service, de formation et de validation dans des réseaux cohérents et en facilitant l'accès des adultes aux dispositifs de formation initiale.

4. Prévenir l'exclusion par d'autres formes d'intégration sur le marché du travail des demandeurs d'emploi fragiles.

La valorisation des établissements de formation

Ces ambitions se fondent sur une conception large du lycée comme pôle structurant de l'aménagement du territoire, par son ancrage renouvelé dans son environnement social, culturel et économique ; comme lieu de formation et de solidarité par le décroisement des formations initiales et continues pour favoriser la mixité des publics ; comme lieu d'orientation et d'insertion par des coopérations de plus en plus étroites avec les milieux économiques ; enfin, comme lieu de création par la détection, la fécondation et le « maternage » de nouveaux projets dans tous les domaines économiques, sociaux et culturels.

Dans cette perspective, quatre buts sont visés :

1. Assurer l'égalité des chances sur l'ensemble du territoire régional en permettant l'organisation de formations optionnelles à faible effectif en recourant aux nouvelles technologies et en alternant enseignement à distance et séquences de face à face pédagogique.

2. Mailler le territoire par une mise en réseau de tous les lycées de façon à favoriser les complémentarités et synergies par thème (formation, échanges internationaux, insertion professionnelle, orientation, partenariats, etc.) et doter progressivement chacun des lycées d'un centre de ressources local
3. Identifier les établissements appelés à devenir des pôles de développement intra et supra-régionaux et instaurer de nouveaux types de relations intra et extra-scolaires dans le cadre de contrats d'objectifs (État, Région, établissement, autres partenaires).
4. Favoriser le décloisonnement des formations initiales et continues, par la mise en commun systématique des moyens humains et matériels des établissements de formation.

Le lycée 2010 : solidarité, création et partenariat

Une réflexion articulée autour de trois axes

La construction des savoirs, dans la perspective d'assurer une réelle égalité entre tous les élèves en donnant à chacun d'entre eux les mêmes chances, est définie comme la mission première du lycée. Les TICE sont présentées comme un moyen de permettre un accès plus équitable aux différentes options et enseignements et de rendre l'élève acteur de sa formation. L'apprentissage et l'exercice de la citoyenneté doivent également se situer au cœur de l'acte pédagogique et dans toutes les situations de la vie scolaire.

Ensuite, le lycée doit accompagner les élèves vers l'insertion sociale et professionnelle afin de lutter contre les exclusions – en particulier culturelles – et les sorties sans qualification. Pour remplir cette mission, il doit s'appuyer sur sa fonction de diffusion et de transfert technologique et des innovations vers les PME-PMI, soutenir les initiatives des entreprises et apporter son aide à toute création lorsque des demandes sont exprimées.

Enfin, son action doit être structurante pour l'aménagement du territoire. Acteur du développement local, et même le principal en zones rurales, le lycée est (ou doit être) un centre de ressources technologiques appelé à jouer un rôle dynamisant dans l'environnement économique, un centre de production en réponse à des demandes des entreprises, un facteur d'animation du territoire et de rayonnement pour la vie culturelle et sportive, un concepteur et un opérateur en matière de formation continue et la tête d'un réseau en matière de technologies nouvelles («lycée communicant»).

Des initiatives diversifiées pour renouveler et enrichir le fonctionnement du lycée

L'architecture doit faciliter la communication et favoriser l'accès au savoir par l'aménagement de salles banalisées, équipées en technologies nouvelles, et spécifiques pour les travaux de groupe, par la création de maison des lycéens et par l'implantation du CDI au cœur du lycée.

L'évolution de la gestion du temps doit se traduire par une programmation plus souple des horaires scolaires, la construction de parcours diversifiés et à durée variable, l'élargissement des plages horaires d'ouverture des établissements, la redéfinition de l'organisation des activités des enseignants et la prise en compte de la durée pour la construction des projets personnels – choix d'orientation – et collectifs.

Pour les enseignants, la liberté doit être garantie, dans le cadre des objectifs et des contenus des programmes nationaux, pour le choix des méthodes pédagogiques, mais leurs différentes missions (enseignement, insertion, aide aux élèves, éducation à la citoyenneté et tutorat) doivent être réaffirmées. Un référentiel du métier doit être établi et la motivation doit être

mieux prise en compte lors du recrutement. La connaissance de l'entreprise doit être développée par des stages à intervalles réguliers.

Enfin, l'autonomie, «encadrée» par les objectifs nationaux, les orientations académiques, et «contractualisée», doit s'exprimer et s'épanouir de manière privilégiée dans le projet d'établissement.

Pour résumer, trois thèmes ont émergé au terme de cette réflexion collective pour caractériser ce que doit être le lycée 2010 : un lieu de partenariat, pour structurer son fonctionnement ; un vecteur de création, pour accomplir ses missions ; un espace de solidarité, pour diffuser les savoirs.

De larges convergences entre l'Académie et le Région

Trois constats peuvent être tirés à la lecture de ces textes :

En premier lieu, la vision de la collectivité régionale, en raison des compétences qui lui ont été dévolues par le législateur pour les formations initiales, continues et l'apprentissage et des capacités d'expertise – y compris celles des services de l'État – qu'elle peut mobiliser, est plus large et plus complète que celle de l'académie. Cette dernière, même si elle est l'opérateur principal, n'intervient pas seule dans ces trois domaines de plus en plus complémentaires du fait d'exigences liées aux nécessaires et croissantes mobilités professionnelles. Les principales initiatives envisagées par la Région ont été soutenues dans le cadre du CPER par l'État représenté par le ministère de l'emploi et de la solidarité. Pour l'information et l'orientation, elles se croisent avec certaines actions prévues dans «Lycée 2010». Cette situation est révélatrice de l'imbrication et de la complexité des compétences des deux départements ministériels (Emploi et Solidarité et Éducation nationale). La même remarque peut être formulée, s'agissant de la diversification des parcours, dont la nécessité a été reconnue par les deux cocontractants et dont la Région souhaite légitimement qu'elle soit mieux organisée (passerelles entre les dispositifs, mixité des publics, etc.) et réalisée au sein de pôles. La stratégie de la Région est unifiée et cohérente, celle de l'État est dispersée et conçue et appliquée localement par plusieurs acteurs représentant trois ministres : Emploi et Solidarité ; Éducation nationale ; Agriculture et Pêche.

En deuxième lieu, pour l'avenir du lycée, les thèmes de réflexion sont quasi identiques mais ils ne sont pas classés selon le même ordre. On ne doit pas y voir une hiérarchisation des priorités. Chaque partenaire, pour mener sa réflexion, est parti d'entrées différentes ce qui est naturel en raison des responsabilités confiées.

REGION	ÉTAT
Lycée : – pôle structurant de l'aménagement du territoire – lieu de formation et de solidarité – lieu d'insertion et d'orientation – lieu de création	Lycée : – lieu d'apprentissage – lieu d'accompagnement vers l'insertion professionnelle – pôle structurant pour l'aménagement du territoire

La Région met, d'abord, l'accent sur le rôle des lycées dans l'équilibre régional entre les territoires par le dynamisme qu'ils peuvent susciter et entretenir et sur leur contribution au renforcement du lien social. A cet égard, lors de l'entretien avec des représentants de la mission, le président du conseil régional a insisté sur la fonction sociale des enseignants plus

large que celle qui se rattache à leur activité professionnelle au sens strict, tout particulièrement en milieu rural. Dans la perspective d'accroître la « performance globale de ces territoires », pour reprendre la formule du CESR, la Région énonce diverses propositions de nature structurelle qui tournent autour de plusieurs notions clés : décroisement, diversification, coopération et logiques de pôles et de réseau. L'académie privilégie, dans un premier temps, l'acquisition des savoirs et l'éducation à la citoyenneté. Puis elle s'attache à décrire toutes les actions pédagogiques et éducatives à inscrire dans les projets d'établissement. Les impacts sur l'aménagement du territoire n'en sont pas pour autant occultés, avec une attention particulière portée à la diffusion de la culture en milieu rural dont l'école peut être le véhicule.

En troisième lieu, une réelle convergence de vues sur les principales orientations existe. Il est vrai que les relations se sont tissées depuis plusieurs années dans un climat tout à fait consensuel. Jusqu'à présent, le seul différend a porté sur le développement dans les lycées professionnels de sections d'apprentissage. Cet accord se traduit notamment par une volonté forte de réaliser plusieurs objectifs communs :

- l'approfondissement des liaisons avec les milieux économiques et plus généralement avec tout l'environnement des établissements ;
- l'ouverture sur l'Europe ;
- le développement des technologies de l'information et de la communication et leur intégration dans les pratiques pédagogiques ;
- la création de centres de ressources, supports de transferts de technologies.

Sur trois points, les documents examinés ne se recoupent toutefois pas :

- le décroisement des formations initiales et continues et la diversification des parcours : sans doute parce que la culture dominante dans les établissements n'y est guère préparée ;
- la mise en place et le développement de dispositifs de validation des acquis professionnels : le sujet est-il «tabou» pour les responsables de l'Éducation nationale ?
- la mise en réseau des lycées autour de pôles de développement infra et supra régionaux : doit-on trouver la cause du silence sur ce point dans les conséquences lourdes que ce réaménagement emporte en matière de structures pédagogiques et partant de carte des emplois d'enseignants ?

Il n'y a pas de vraies divergences sur ces trois sujets. Mais on voit bien pour quelles raisons ils n'ont pas été abordés franchement dans le texte rectoral même s'ils sont parfois effleurés, surtout le troisième.

Chapitre 2

Le pilotage académique

1. Les outils : limites techniques et défaillances institutionnelles

La conduite de la politique académique doit pouvoir s'appuyer sur des données solides permettant au recteur d'établir un diagnostic sûr de la situation de son académie. Cela suppose la mise en place d'une batterie d'indicateurs à la fois fiables et pertinents couvrant les principaux domaines : les contraintes environnementales susceptibles d'influencer le fonctionnement du système éducatif ; l'évolution de la démographie et des caractéristiques des populations scolarisées ; les moyens dont est dotée l'académie et son potentiel en ressources humaines ; les performances des différentes unités de formation et leur contribution à la valeur ajoutée de l'ensemble du système.

Ce tableau de bord doit être alimenté par des sources stables, homogènes de façon à permettre des comparaisons dans l'espace et dans le temps, et régulièrement actualisées, pour informer en temps réel le recteur des déviations éventuelles du système par rapport aux objectifs poursuivis. Force est de constater qu'à Poitiers, comme dans bien d'autres académies, le recteur ne dispose pas aujourd'hui d'un tel dispositif de pilotage. Cette situation tient à deux ordres de facteurs : d'une part, une insuffisante prise en considération des travaux du service statistique académique (SSA) ; d'autre part, un manque de coordination entre les services qui produisent des informations statistiques et/ou les interprètent. Les dysfonctionnements constatés par la mission justifient des mesures de remédiation dont certaines sont d'ailleurs déjà ébauchées.

Les limites de l'appareil statistique

L'insuffisante couverture du système statistique

Actuellement, la base élèves de l'académie de Poitiers couvre à peine les trois quarts des établissements de l'enseignement privé, ce qui en altère considérablement l'intérêt ; surtout dans un contexte où les parcours scolaires s'entrecroisent de plus en plus, les élèves effectuant parfois plusieurs allers et retours entre des établissements publics et privés au cours de leur carrière scolaire. Cette insuffisante connaissance des flux d'élèves introduit des biais qui empêchent toute comparaison des performances respectives des deux secteurs d'enseignement.

Cette carence provient du fait qu'un nombre important d'établissements privés, en particulier les collèges, ne disposent pas du logiciel GEP ou d'un logiciel compatible pour alimenter la base de données académique. Plus qu'une question de coût, ce qui semble avoir fait défaut jusqu'à présent, c'est une volonté politique forte en ce domaine. La situation actuelle est d'autant plus regrettable que l'académie de Poitiers était en bonne position il y a cinq ans et que celle-ci se détériore à mesure que les autres académies progressent.

Par ailleurs, si le SSA est aujourd'hui en mesure de fournir des données de bonne qualité sur l'orientation effective au niveau départemental, il est dans l'incapacité d'effectuer ce travail pour les bassins de formation dont le découpage évolue d'année en année sans qu'il soit

toujours, semble-t-il, informé en temps utile de ces révisions. Cette lacune n'est pas compensée par les études réalisées par le SAIO qui, faute d'une compétence technique suffisante en ce domaine, produit des données affectées d'une marge d'erreur non négligeable.

En outre, comme le périmètre des bassins ne correspond pas toujours aux zones d'emploi, il est difficile de mettre en relation les données statistiques de l'Éducation nationale avec celles de l'INSEE et des autres administrations de l'État puisqu'elles ne reposent pas sur la même assise territoriale. On se prive ainsi d'informations sur l'évolution du marché du travail et des qualifications pourtant indispensables à la conduite d'une véritable politique d'insertion professionnelle à ce niveau.

Une fiabilité inégale des données statistiques

La compatibilité de certaines données statistiques apparaît par ailleurs problématique. Les biais constatés semblent imputables à la fois à des erreurs de saisie, de codage et de traitement de l'information sans que le SSA soit actuellement en mesure d'évaluer le degré de fiabilité des données qu'il produit. Toujours est-il que les établissements ne retrouvent pas nécessairement dans la base que leur communique le SSA les données qu'ils avaient fournies lors de la phase de collecte.

Les erreurs sont d'une tout autre importance pour la saisie des professions des parents dont l'enregistrement par les établissements peut varier d'une année à l'autre, alors même qu'elles n'ont pas changé. Cette situation semble provenir du fait que ce travail est souvent effectué dans les établissements par des personnels qui n'ont pas toujours la qualification requise pour réaliser ce type d'opération.

Enfin, il faut souligner que les projections d'effectifs, réalisées à partir de la prévision des mouvements démographiques, doivent généralement composer avec une politique volontariste de l'orientation qui reste trop souvent au stade de l'intention. Dès lors, il ne faut pas s'étonner de voir chaque année les prévisions académiques infirmées par les faits.

L'absence de mémoire statistique de l'académie

La mission s'étonne également que les services statistiques ne semblent pas conserver l'historique de certaines informations alors que les capacités de stockage sur disque dur permettent aujourd'hui de sauvegarder des données volumineuses sous un faible espace. Il a été ainsi impossible d'obtenir des séries longues sur les taux d'accès, de redoublement et de sortie. Plus surprenant, les résultats du baccalauréat par disciplines et par établissements ne sont apparemment conservés que pour l'année en cours. Cette situation est d'autant plus regrettable que ces données pourraient permettre aux corps d'inspection d'établir une cartographie des points forts et des points faibles des disciplines dans l'académie et de suivre son évolution dans le temps.

Un manque de coordination entre les services

Entre les services académiques

Le cloisonnement des services qui produisent, transforment et interprètent les données statistiques, le SSA, d'une part, et le SAIO, d'autre part, est également source de difficultés. Le SSA, qui est chargé de fabriquer les données statistiques et qui possède la compétence technique pour le faire, semble porter peu d'intérêt à l'utilisation qui en est faite ; de son côté

le SAIO à qui est dévolue la mission des les interpréter pour contribuer à la définition de la politique d'orientation ne sait pas toujours comment les statistiques ont été construites et risque en conséquence d'en faire une présentation parfois maladroite. C'est ainsi qu'a été récemment diffusé un document qui assimile toutes les sorties d'établissement aux différents niveaux de cursus à des sorties sans qualification.

L'absence de relations institutionnalisées entre ces deux services marqués par des cultures différentes est ainsi à l'origine de plusieurs dysfonctionnements qui ne sont d'ailleurs pas propres à l'académie de Poitiers. Chaque service ignorant très largement ce que fait l'autre, il circule dans l'académie des informations statistiques parfois contradictoires sans qu'apparemment personne ne s'en inquiète. Le SAIO a ainsi produit pendant plusieurs années des informations sur l'orientation effective, en partie contradictoires avec celles du SSA, sans que cette incohérence ait été décelée avant le passage de la mission.

Entre le niveau académique et le niveau départemental

On peut noter également un manque d'articulation entre les activités du SAIO et celles des IEN-IO dont les productions sont souvent intéressantes en elles-mêmes mais présentent l'inconvénient d'être discontinues et surtout de ne pas obéir à une ligne directrice d'ensemble, renforçant ainsi le caractère fortement «départementaliste» déjà souligné dans ce rapport : tout se passe finalement comme si chaque département constituait une entité indépendante au sein de l'académie. L'IEN-IO de la Charente est le seul à fournir des données exhaustives et régulièrement actualisées sur l'ensemble des processus d'orientation en référence avec les données académiques et nationales sur une longue durée. Ce travail remarquable pourrait servir de base à une harmonisation de la production des données sur l'orientation dans l'ensemble des départements.

Des réorientations nécessaires

La transformation des données statistiques brutes en informations significatives pour le pilotage de l'académie est une tâche urgente. Une tentative intéressante pour construire un système d'indicateurs permettant d'évaluer l'avancement du projet académique a débuté au cours de l'année 2000 sans rencontrer un appui suffisant pour aboutir. Il faut souhaiter que cette action soit réactivée.

Par ailleurs, à la suite du passage de la mission, le SAIO a proposé la constitution d'un observatoire de suivi des élèves sortants au niveau des bassins de formation associant un ou deux chefs d'établissement et le ou les directeurs de CIO pour recenser tous les élèves « sans solution » et mieux les prendre en charge. On ne peut qu'approuver cette initiative dont il faut espérer qu'elle se traduise rapidement dans les faits.

En outre, malgré leurs imperfections, les données statistiques actuellement disponibles dans l'académie sont riches mais manifestement sous-exploitées par les différents responsables du rectorat qui ne connaissent pas toutes ces ressources et n'ont pas toujours la compétence suffisante pour les interpréter. Un important effort de formation des personnels d'encadrement administratif et pédagogique à l'utilisation des indicateurs produits par le SSA et le SAIO paraît donc s'imposer si l'on veut favoriser l'émergence d'une authentique culture de l'évaluation aux différents échelons du système éducatif.

Enfin, un renforcement de la coordination entre les différents services qui produisent des données statistiques aussi bien au niveau académique que départemental apparaît nécessaire

pour mettre en cohérence l'ensemble des données et éviter les doubles emplois et des interprétations approximatives.

A terme, les problèmes rencontrés ne pourront être réglés que par la constitution d'un service unique des études et de la prospective sur lequel on puisse s'appuyer pour l'élaboration des stratégies académiques. Toute organisation – privée ou publique – de la dimension d'un rectorat est en effet dotée d'une structure de ce type pour aider à la prise de décision de ses managers. Pour des raisons diverses (défense corporatiste de « prés carrés », « privilège d'extraterritorialité » des services statistiques, poids des habitudes acquises, méconnaissance des enjeux, crainte à tous les niveaux de voir rogner les espaces de pouvoir) cette nécessité n'a pas encore été reconnue, à Poitiers comme ailleurs. Pourtant un véritable dispositif de pilotage, couvrant l'ensemble des structures académiques, ne pourra être mis en place et ne sera vraiment opérationnel que si un centre unique de ressources statistiques, seul chargé de leur exploitation et de leur analyse, aux fins d'assister les responsables de l'académie, et en tout premier lieu le recteur, dans l'élaboration et la conduite des politiques académiques, est créé.

2. Le pilotage pédagogique

Une initiative originale : la création d'un pôle pédagogique au sein des services académiques

L'académie de Poitiers a entrepris une expérience qui la singularise : la création d'un pôle pédagogique au sein des services académiques. Par là, elle tente de réorienter le pilotage des établissements scolaires en le centrant sur les préoccupations pédagogiques exprimées au sein du projet académique et du projet de l'établissement, premières par rapport aux préoccupations « gestionnaires », administratives et financières. Ce faisant, elle répond à une demande forte : la critique est fréquente de la part des chefs d'établissements scolaires des dérives bureaucratiques, du pouvoir exorbitant et du cloisonnement des services, de la primauté des seuls critères technocratiques et financiers, bref d'une absence de pilotage pédagogique par les services académiques.

La gestation de la nouvelle structure ne s'est pas faite sans mal et elle demeure aujourd'hui en construction. En réalité, on est en face de la transposition d'une idée émise en 1997-1998 par le précédent ministre d'adjoindre à chaque recteur un « inspecteur général en académie », qui aurait eu la responsabilité de l'ensemble des questions pédagogiques : celle-ci s'est traduite alors dans quelques académies, dont celle voisine de Nantes. Le projet a donc germé à Poitiers de constituer un pôle traitant des questions pédagogiques, « la délégation générale à la vie pédagogique » (DGVP), par regroupement d'éléments dispersés (conseillers techniques, missions pédagogiques et corps d'inspection) et d'en confier la responsabilité non pas à un inspecteur général de l'éducation nationale, mais à une personnalité recrutée localement : celle-ci fut d'abord un inspecteur d'académie, décédé peu après, puis un universitaire, qui ne fit qu'un très bref passage. Finalement, le recteur a désigné comme délégué général le doyen des IPR, implanté de longue date dans l'académie.

Les éléments constitutifs de la délégation

Elle comporte cinq pôles :

- Le pôle «formation des personnels» : celui-ci regroupe la formation continue des personnels enseignants et l'équipe académique d'animation de la vie scolaire, placées sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de la Charente, et le CAFA (centre académique de formation administrative) .
- Le pôle «animation et vie scolaire» : celui-ci est composé de trois missions (à l'action culturelle, à l'évaluation et à l'innovation pédagogique, aux technologies nouvelles), de la cellule vie scolaire (IPR « établissement et vie scolaire » et proviseur «vie scolaire»), de la délégation aux relations internationales et à la coopération et du service infirmier en faveur des élèves.
- Le pôle de l'évaluation et du pilotage pédagogique, avec l'ensemble des corps d'inspection territoriaux du second degré coordonnés par le doyen des IPR et celui des IEN-ET.
- La délégation académique aux formations professionnelles initiale et continue (DAFPIC), dont le responsable est entouré de différents adjoints par secteurs (enseignement technique, formation continue des adultes, apprentissage).
- Le service académique d'information et d'orientation (SAIO).

La délégation est assistée d'un service administratif qui assure la logistique d'ensemble.

Le fonctionnement de la délégation

Le fonctionnement de la délégation n'est pas sans poser plusieurs problèmes : mission du délégué, méthodes de coordination des différentes composantes, projet académique d'action pédagogique, articulation avec le recteur et l'ensemble des services rectoraux.

■ *La mission du délégué* : elle fait l'objet d'un document écrit, quoique curieusement non signé mais visé et annoté par le recteur, en date du 19 mai 2000. Celui-ci insiste sur le caractère évolutif de la fonction, qui « s'affinera avec le temps ». Deux éléments y figurent essentiellement : le champ d'action, qui couvre l'ensemble de l'enseignement scolaire de l'école au lycée ; les responsabilités, qui consistent :

- D'une part, à coordonner l'action des différents pôles qui concourent à l'action pédagogique dans l'académie et à stimuler leur réflexion de façon à proposer et à conduire chaque année un projet d'animation pédagogique commun à l'ensemble du secteur scolaire de l'académie (PAAP).
- D'autre part, à assurer le suivi des réformes pédagogiques impulsées nationalement.

■ *La coordination des différentes composantes* : il s'agit là d'une des questions les plus délicates posées à la délégation, tant les difficultés sont nombreuses :

- La localisation géographique : l'une des composantes – le service d'information et d'orientation – est implantée au CRDP, en dehors des locaux affectés à la DGVP, ce qui ne facilite pas le travail commun, tandis que l'un des responsables, l'inspecteur d'académie de la Charente, est nécessairement assez éloigné du pôle.
- Le caractère hétérogène des différentes composantes, peu habituées à travailler ensemble, parfois à l'intérieur d'une même composante (par exemple, les différents corps d'inspection), *a fortiori* entre composantes différentes de façon transversale (par exemple, pour la formation continue des adultes et la formation continue des personnels).

– L’existence de forces centrifuges, du fait de centres d’intérêt attirant telle ou telle composante vers l’extérieur : à cet égard, le cas de la DAFPIC est assez significatif, car les questions qu’elle traite (carte des formations professionnelles, formation continue des adultes, validation des acquis professionnels, etc.) la tournent naturellement vers les partenaires extérieurs : conseil régional et entreprises.

Face aux habituelles tendances, bien connues dans l’ensemble du système, au fonctionnement en « tuyaux d’orgue », spécialisés et cloisonnés, la DGVP tente de relever le défi en substituant à ces habitudes un fonctionnement en réseau, une coordination, un travail en commun. A cette fin, des réunions mensuelles sont organisées, auxquelles la directrice du cabinet du recteur est conviée et qui donnent lieu à un compte rendu écrit soumis au recteur et diffusé. Dans un premier temps, celles-ci ont permis de « faire connaissance », c’est-à-dire de comprendre le travail effectué par chacun et de le situer par rapport à celui des autres, en recherchant les articulations. Dans un second temps, plus récent, elles ont pour objet d’assurer la cohérence entre les actions et de coordonner les projets et activités. Aux dires des acteurs eux-mêmes, les relations entre responsables sont de très bonne qualité, mais chaque composante, absorbée par ses propres activités, dispose de peu de temps à consacrer à la collectivité. En somme, cette sorte de confédération que constitue la délégation générale, coiffée d’un responsable plutôt ressenti comme un « *primus inter pares* », a encore du chemin à parcourir, du travail à mener en commun avant de se construire en fédération, disposant d’un pouvoir central qui ne soit pas seulement de simple assemblage, sans s’ériger en intermédiaire ou écran supplémentaire dans une organisation déjà bien complexe. Un équilibre délicat à trouver, que l’académie a le mérite de rechercher.

■ *Le « projet académique d’animation pédagogique »* : l’une des modalités d’action de la délégation, susceptible de susciter un travail pédagogique commun, consiste à proposer et à conduire un projet académique annuel d’animation pédagogique (PAAP). Pour la première fois, en 2000-2001, trois propositions ont été élaborées : la mise en place d’un référentiel de compétences documentaires, de l’école au lycée ; la maîtrise de la langue et du langage ; « le vrai et le faux » dans les enseignements et l’éducation. Chacun de ces thèmes est transversal et suppose la mobilisation des acteurs à tous les niveaux.

Le recteur de l’académie a retenu la première proposition. Une vaste réunion de professeurs de lycée et collègue a commencé à explorer les conditions de mise en œuvre de ce projet, mais celui-ci en est resté là... En effet, pour des raisons qui tiennent à la charge de travail des corps d’inspection, le projet n’a pas été repris dans le programme de travail académique, à l’élaboration duquel le délégué général est pourtant associé. Le PAAP est donc resté virtuel... Une leçon pour les prochaines années doit être tirée de cet épisode fâcheux : le projet doit naturellement être repris dans le programme de travail académique des corps d’inspection si l’on souhaite qu’il s’inscrive dans la réalité.

■ *L’articulation avec le recteur et les services académiques* : le délégué général est membre de ce que l’on peut appeler « l’équipe de direction du rectorat ». Celle-ci comprend, autour du recteur, le secrétaire général de l’académie et son adjointe, la directrice du cabinet, la CSAIO, le DAFPIC, les deux doyens des corps territoriaux d’inspection et le DGVP. Cette équipe se réunit une fois par mois. Selon cette même périodicité, le recteur tient également une réunion élargie aux inspecteurs d’académie et aux responsables des services qui suit celle, à Paris, de l’ensemble des recteurs. Il est donc clair que le délégué général est étroitement associé à la politique menée dans l’académie : sa présence dans les instances d’information et de décision en témoigne. Mais, des responsables des composantes de la DGVP y participent également. Quant à l’inspecteur d’académie, en charge de la formation des enseignants et de l’EAAVS, il est certes présent à ces réunions élargies, mais n’est-il pas tenté de traiter directement avec le recteur ?

Se pose aussi le problème de l'articulation entre la DGVP, la DAFPIC et les services académiques à propos de la carte des formations. S'il est établi que les corps d'inspection, en particulier les IEN-ET, travaillent en étroite relation avec la DAFPIC, en revanche les chefs d'établissement disent ne pas comprendre les logiques qui sous-tendent les décisions relatives aux ouvertures/fermetures des formations professionnelles et technologiques et ressentir ces décisions comme fondées sur une «régulation par les moyens» plutôt que sur des finalités pédagogiques et économiques. A l'inverse, il est vrai qu'au cours de l'année scolaire 2000-2001 des efforts d'explication et d'écoute, notamment dans le cadre des bassins, ont été observés par les chefs d'établissement, ainsi qu'une volonté affirmée par la DAFPIC d'«accompagner» les établissements.

L'animation pédagogique : un engagement des corps d'inspection limité par la faiblesse des effectifs et le maintien de cloisonnements

L'animation pédagogique de l'académie s'appuie fortement sur l'activité des corps territoriaux d'inspection. Celle-ci est cadrée par le programme de travail académique (PTA). Pour l'année scolaire 2000-2001, ce document trace les priorités ; parmi celles-ci, figurent en particulier une mobilisation des corps d'inspection dans le cadre de l'application des réformes nationales et, de plus en plus, une évaluation globale des établissements scolaires. Incontestablement, on observe une implication des inspecteurs ; toutefois la faiblesse des effectifs et la persistance de cloisonnements anciens nuisent à l'efficacité de leur travail.

Le programme de travail académique

Le PTA fixe quatre priorités et, pour chacune d'elles, la liste des actions prévues et les noms des responsables :

– L'évaluation des élèves et la continuité des apprentissages : il s'agit de mieux exploiter les évaluations nationales à l'entrée en CE2, en sixième et en seconde ; d'assurer une meilleure articulation entre les cycles, de prévenir les difficultés et les retards des élèves. La multiplication récente des dispositifs d'aide et de soutien (remise à niveau en sixième, aide individualisée en seconde), s'ajoutant à ceux plus anciens (cycles en primaire, études dirigées en collège, modules en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle), constitue un contexte propice à cette relance. Celle-ci suppose des méthodes d'accompagnement des enseignants et la mise au point d'outils à leur disposition. La responsabilité de cette priorité repose sur la chargée de mission «collèges» et sur un groupe de travail constitué à cette fin.

– Le renouvellement des pratiques pédagogiques à tous les niveaux : l'enseignement des sciences et de la technologie et l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, sous la responsabilité d'une inspectrice de l'Éducation nationale et d'une IPR de langues vivantes ; les travaux croisés en collège suivis par la «mission collèges» ; les travaux personnels encadrés (TPE) et les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), dont l'animation relève des IPR et des IEN, enseignement technique et général. Comme nous le verrons ci-après, un travail considérable a été réalisé par les corps d'inspection à l'occasion de la mise en œuvre de ces réformes pédagogiques.

– Les assises disciplinaires et thématiques : depuis plusieurs années, l'académie de Poitiers possède un mode original de formation continue des enseignants, fondé sur des échanges entre pairs sur les disciplines, les méthodes pédagogiques ou des questions éducatives. Ces assises sont organisées par les corps d'inspection et font appel, pour amorcer la réflexion, à

des universitaires et des spécialistes. Ce mode de formation continue des enseignants est souvent cité comme modèle alternatif du mode habituel d'offre de formation, fortement sectorisé. A cet égard, on note une évolution positive des relations avec l'IUFM : après une période de difficultés dans l'élaboration des offres de formation ou dans le choix des formateurs, une phase de rapports plus sereins et plus constructifs s'est ouverte récemment. Pour l'année 2000-2001, le programme de travail académique énumère la série d'assises prévues : histoire-géographie, lettres, arts plastiques et arts appliqués, sciences et techniques industrielles et, enfin, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (réflexion axée en réalité sur l'ensemble de la réforme de l'enseignement professionnel). Outre ces assises «disciplinaire», des assises thématiques se sont tenues au Futuroscope, intitulées «Soft qui peut», sur l'apport des NTIC à l'enseignement ; celles-ci, placées sous la responsabilité du directeur du CRDP, ont fait appel à de nombreux experts, français et étrangers. De même des «assises de l'innovation pédagogique» ont été récemment organisées : elles ont porté sur les différents types d'innovations, pédagogiques et institutionnelles, dans le contexte des réformes entreprises aux différents niveaux scolaires.

– Le suivi et l'évaluation des établissements et des projets : les corps d'inspection sont encouragés à procéder à des évaluations globales, non liées à une spécialité disciplinaire. Trois champs sont définis : les bilans d'école, dans l'enseignement primaire, par les inspecteurs de l'éducation nationale ; les projets des lycées, dans le cadre de l'accompagnement de leur mise en place et de la révision de la carte des formations, par les IEN du second degré et les IPR ; l'usage des TICE dans les collèges de Charente-Maritime.

Le PTA est donc bien ciblé sur le cœur de l'action pédagogique. En outre, il tend à faire évoluer les missions exercées par les corps d'inspection pour les faire passer d'une action auprès des individus, centrée sur la discipline, à une action plus collective, plus interdisciplinaire et d'évaluation globale. Cette mutation correspond bien aux nécessités qu'imposent l'accompagnement des réformes et le pilotage du système éducatif.

Se pose tout de même la question de l'effectivité du PTA : compte tenu du trop petit nombre d'inspecteurs, les objectifs du PTA ne peuvent à l'évidence être en totalité atteints.

L'application des réformes nationales

Dans la perspective du renouvellement des pratiques pédagogiques, les réformes impulsées au niveau national jouent un rôle déterminant et la façon dont elles sont mises en œuvre dans l'académie constitue un volet essentiel du pilotage et de l'animation pédagogique. Comment ont-elles été déclinées à Poitiers ? Pour les lycées une commission académique, démultipliée et étendue au collège dans chaque département a été créée. La rénovation des lycées professionnels a été dissociée.

■ *La réforme des lycées* bénéficie d'une attention soutenue des inspecteurs pédagogiques régionaux. L'animation et la formation sur ce point ont été très activement suivies par le délégué général à la vie pédagogique, ancien doyen des IPR, qui en a été l'inspirateur, voire le moteur, au risque d'ailleurs de créer la confusion avec son successeur. Pour l'introduction des TPE en classes de première des filières générales des lycées, un système de formation par vagues successives a été mis en œuvre au cours de l'année scolaire 1999-2000. Un groupe de formateurs dits «A» composé de quelques IPR, de documentalistes et de professeurs volontaires (souvent engagés dans l'expérimentation dans leur lycée), en tout une trentaine de personnes qui se sont informées et formées elles-mêmes, est chargé de former les formateurs dits «B» : ces derniers sont issus de chaque lycée, à raison de deux personnes désignées par le proviseur (plutôt un binôme : documentaliste et professeur d'une discipline) ; ils bénéficient de deux jours de formation sur des thèmes choisis, assez généraux pour être également utiles

dans la mise en œuvre de l'éducation civique juridique et sociale (ECJS), à charge pour eux de former leurs collègues à la diligence du chef d'établissement (étant entendu que les proviseurs pouvaient au besoin faire appel aux formateurs « A »). Parallèlement, l'animation concernait aussi les chefs d'établissement, informés du dispositif au cours de réunions départementales. Ce système, cité en exemple au niveau national, a reçu un très bon accueil et un taux de satisfaction élevé : selon une évaluation menée au cours du mois de septembre 2000 par le canal des centres-relais de la DGVP (un professeur à mi-temps dans chaque bassin), dans les trois quarts des cas, la formation dans les lycées a donné de bons résultats. L'observation du fonctionnement des TPE le confirme même dans les établissements qui avaient, à l'origine, été les plus réticents.

En ce qui concerne l'ECJS et, plus encore, l'aide individualisée en seconde, le bilan est nettement moins positif. Ceci tient à différents facteurs : manque cruel d'IPR dans certaines des disciplines concernées, défaut d'information des chefs d'établissement, insuffisante impulsion académique, saturation des enseignants, etc. Certains des interlocuteurs parlent même parfois « d'échec » et envisagent de se réinvestir dans ces domaines.

■ Dans les lycées professionnels, l'introduction des projets personnels à caractère professionnel (« PPCP ») ne peut être qualifiée de réussite générale, en dépit d'une habitude ancienne de la pédagogie de projet dans ces établissements. Tout d'abord, même si la philosophie qui inspire les PPCP est identique à celle des TPE, un travail en commun n'a pu être mené par les IPR avec les IEN-ET – ce qui est regretté par une partie de nos interlocuteurs. Ensuite, l'utilisation de relais (établissement-ressource ; réunions avec les équipes pédagogiques, chefs d'établissement et de travaux ; intervention de l'équipe de rénovation de la voie professionnelle et visites des IEN, chacun étant chargé de trois ou quatre lycées quelle que soit sa spécialité) n'a pas permis de mobiliser les équipes pédagogiques autant qu'il eût été souhaitable. De ce fait, une partie des PPCP n'innove guère ; parfois ils sont la reprise de projets antérieurs rebaptisés et essentiellement centrés sur l'enseignement professionnel ; souvent la coopération et l'équilibre entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel n'ont pas été trouvés, le second ayant tendance à instrumentaliser le premier. Les « assises de l'enseignement professionnel » (qui à l'origine devaient être exclusivement consacrées aux PPCP), les bilans effectués établissement par établissement devraient permettre d'améliorer la situation à la rentrée 2001. Quant à l'ECJS, il est envisagé de l'introduire à titre expérimental à la rentrée 2001 dans les lycées professionnels de l'académie de Poitiers : une information / formation des professeurs, distincte de celle de lycées là aussi, est prévue.

■ *La réforme des collèges* est suivie par une IPR, chargée de mission «collèges ». Les principaux ne ressentent pas une forte impulsion — les IPR, trop peu nombreux, étant déjà absorbés par la réforme des lycées — et regrettent la trop faible fréquence des interventions de ces derniers. Pourtant, comme pour la réforme des lycées, un système de formation par vagues successives a été piloté par la DGVP sur les travaux croisés (deux formateurs « B » par collègue ont bénéficié d'une journée de formation) ; de ce fait leur mise en place effective a plutôt été considérée comme une obligation mais il est vrai que, comme partout en France, leur qualité varie beaucoup, selon nos interlocuteurs.

La mobilisation des corps d'inspection

En dépit des efforts entrepris et des progrès accomplis, l'action des corps d'inspection se heurte à un certain nombre de difficultés, d'ailleurs plus présentes dans le second degré que dans le premier degré.

■ *Le premier degré*

On compte 35 inspecteurs et les circonscriptions sont donc correctement pourvues. Ils connaissent bien le réseau des écoles, les visitent régulièrement et réalisent un nombre moyen d'inspections compris entre 60 et 90 par an. Un objectif général de 90 inspections annuelles en moyenne a toutefois été rappelé ces dernières années par l'IGEN.

La pratique de bilans globaux d'écoles, d'ailleurs inscrite dans le PTA, ne se développe que dans quelques circonscriptions. La lecture de quelques bilans atteste cependant qu'une dynamique d'évaluation se développe. S'ils connaissent bien les écoles, les inspecteurs du premier degré évoquent peu, en revanche, la stratégie académique. On peut d'ailleurs regretter que dans deux circonscriptions, le PTA n'ait pas été diffusé aux IEN par l'inspecteur d'académie.

Deux constantes reviennent dans les propos tenus par différents inspecteurs de circonscription : la nécessité de poursuivre la mise en place de la loi d'orientation de 1989 et le rappel aux maîtres qu'il leur appartient d'apporter aux élèves la première forme d'aide par le recours à toute forme de pédagogie différenciée. Sur ces questions, ils établissent un constat identique et regrettent unanimement que les cycles ne soient pas mis en place et que les pratiques de pédagogie différenciée soient trop peu répandues. Leur action paraît cependant, dans un premier temps, se centrer davantage sur des questions d'organisation (prise en compte des évaluations CE2 et des livrets d'évaluation, élaboration des projets d'école, etc.) que sur l'accompagnement pédagogique indispensable si l'on veut aider les maîtres à maîtriser les méthodes pédagogiques destinées à prendre en compte les différences entre leurs élèves que les techniques d'évaluation permettent de mieux appréhender. Les plans de formation sont d'ailleurs peu diserts sur les formes de pédagogie adaptées à des élèves de niveaux hétérogènes.

Si les situations sont relativement diverses, il apparaît cependant que les dispositifs relevant de la loi de 1989, comme la mise en place des cycles, l'évaluation des compétences à acquérir, la liaison inter-cycles (GS/CP, CM2/sixième), demeurent encore peu pratiqués. Dans une des circonscriptions visiter, l'inspectrice qui a pris ses fonctions il y a un an, souligne qu'elle n'a pu observer aucune pratique de pédagogie différenciée lors des inspections qu'elle a effectuées au cours de l'année 1999-2000. Une autre inspectrice note, elle aussi, que les pratiques pédagogiques évoluent peu dans le sens de la loi d'orientation. Elle remarque cependant que les progressions d'activités cèdent, petit à petit avec le temps, la place aux programmations de compétences à acquérir au sein des cycles, par année scolaire et par période, et que les contrôles « notés » sont peu à peu remplacés par une évaluation des compétences à acquérir.

Il semble que ce soit dans la circonscription la plus rurale que l'on ait le plus avancé dans l'application de la loi d'orientation. La raison en est peut-être que cette circonscription, comme l'ensemble du département, possède un nombre important de classes multiniveaux qui favorisent spontanément toutes les formes de pédagogie différenciée. Il est intéressant de mesurer l'impact de ce type de pédagogie sur les résultats des élèves. Les évaluations de CE2 et de sixième peuvent constituer à cet égard des indicateurs relativement pertinents. Il semble effectivement que les écoles de ce type obtiennent de meilleures performances que les autres. L'organisation en classes multiniveaux n'est pas, en effet, sans lien avec une prise en charge plus aisée des élèves en difficulté, dans la mesure où elle favorise, de fait, un fonctionnement, par groupes de niveau, qui permet de les suivre, de façon souple, selon leurs véritables besoins. Ces stratégies pédagogiques conduisent par ailleurs à une meilleure conquête par les élèves de leur autonomie qui se révèle essentielle dans les zones rurales isolées, dans la perspective de la poursuite des études au collège. Il faut préciser que ce type d'organisation est rarement le fait d'un choix exprès de l'école. Elle résulte le plus souvent de regroupement d'élèves de différents niveaux dans des écoles de moins de trois classes spécifiques au milieu

rural. Une équipe pédagogique rencontrée a tenu à faire savoir qu'elle était désormais persuadée que c'est bien un facteur supplémentaire d'aide à la réussite des élèves.

Si la prise en compte des différences entre les élèves dans les classes plus traditionnelles n'est pas généralisée, la mission d'inspection a cependant pu observer, dans certaines écoles, un effort véritable en ce sens par la pratique d'échanges de service et de travaux organisés en groupes de besoin.

Malgré la diversité des formes d'impulsion choisies par les IEN, une dominante se dégage : dix ans après la loi d'orientation, la mise en place des cycles n'en est qu'à ses balbutiements. S'agissant de l'évaluation des élèves, il semble que l'on sache bien établir un bilan des forces et des faiblesses, mais en revanche on éprouve des difficultés à définir et à mettre en œuvre les approches pédagogiques adaptées.

Par ailleurs, un certain nombre de maîtres semblent renvoyer trop souvent la difficulté scolaire à des causes externes et la responsabilité de sa prise en charge sur les maîtres des réseaux d'aides spécialisés.

Les cas de signalement d'élèves en difficulté sont nombreux dans l'académie, comme les saisines pour orientation en commission de circonscription de l'enseignement élémentaire (CCPE). Les chiffres communiqués dans une des circonscriptions sont éloquentes à cet égard : dans deux secteurs d'intervention du RASED (réseau d'aide spécialisé) et dans plusieurs écoles, c'est près du quart des élèves qui ont été signalés, et ce, dès l'école maternelle.

Un certain nombre de maîtres semblent considérer que les membres des réseaux d'aides ont vocation à prendre en charge toute forme de difficulté scolaire ou comportementale. Les IEN rencontrés ont tous jugé bon de rappeler que la première personne qui doit intervenir est le maître de la classe. Certains enseignants assurent parfaitement ce premier niveau de recours : dans une des écoles visitées, la mission a pu noter avec intérêt, même si l'on peut estimer que l'initiative est un peu tardive, la façon collective dont le soutien à quelques enfants ayant moins de 75 % de réussite à l'ensemble des items des compétences de base, a été organisé. En revanche, la mission a constaté avec regret que le fait de disposer de l'aide d'un réseau peut induire une inflation des demandes. Dans une école où la possibilité de bénéficier de l'aide du RASED n'a été ouverte que cette année, le nombre d'enfants signalés dès cette rentrée et suivis a été immédiatement excessif.

Si l'on ajoute à ce comportement la propension forte à faire redoubler des enfants dès la grande section de l'école maternelle et à maintenir des élèves de plus de douze ans à l'école élémentaire, la situation s'avère préoccupante.

Le nombre extrêmement important de signalements conduit à se demander si le développement des possibilités d'aide comme la pratique nouvelle, qui se généralise, d'évaluation de groupes classes entiers (GS et CP) n'ont pas favorisé cette dérive fâcheuse.

Des interrogations internes commencent à naître, au moins au sein des équipes des réseaux, qui portent en particulier sur les méthodes de travail. Il semble qu'une évolution se dessine : les interventions des membres du réseau se pratiqueraient de plus en plus souvent dans la classe même, auprès des maîtres. Cependant cette pratique serait plus aisée au cours élémentaire qu'au cours moyen où les écarts se creusent et où la nécessité d'une prise en charge différente s'imposerait davantage.

Seules des évaluations très précises des prises en charge et de leurs effets sur plusieurs années pourraient permettre de déterminer leur plus ou moins grande efficacité, voire leur légitimité. Quelques bilans font apparaître que 35 % des enfants suivis continueront à l'être en 2000/2001 et que 31,4 % des élèves signalés avaient déjà fait l'objet d'une aide spécialisée d'une ou deux années au cours des trois années scolaires antérieures. Autrement dit, les enfants entreraient

dans le dispositif d'aide pour n'en plus ressortir. Avec quel effet ? On est devant une boîte noire : aucun suivi individuel n'est disponible pour pouvoir le dire avec objectivité.

Un deuxième phénomène concourt à surcharger les réseaux : les structures d'accueil spécialisées, indispensables pour un certain nombre d'enfants nécessitant une prise en charge très spécifique, étant rares, ces élèves, par un phénomène de translation, sont suivis par les RASED.

En résumé, doivent sortir de leur champ «la grande difficulté» qui ne ressortit pas à leur compétence et pour laquelle ils sont inopérants et «la petite difficulté» qui doit être traitée par le maître, dans sa classe.

■ *Le second degré*

Dans l'enseignement professionnel, le collège des inspecteurs n'est composé que de 14 personnes affectées dans l'académie auxquels s'ajoutent 9 «chargés d'inspection» ou «de mission», souvent basés en dehors de l'académie, et 4 adjoints au DAFPIC. C'est peu, d'autant que le déséquilibre entre les disciplines d'enseignement général (un seul inspecteur pour les enseignements scientifiques, des chargés de mission extérieurs à l'académie dans les langues vivantes) et les disciplines professionnelles est patent.

Surtout, le nombre des IPR ne leur permet manifestement pas de faire face à toutes les tâches qui leur incombent. En 2000-2001, ils sont théoriquement 22, chiffre déjà peu élevé pour une académie de cette taille. Mais, parmi eux, en réalité, l'un a démissionné, 3 sont à cheval sur plusieurs académies, 6 sont stagiaires et plusieurs sont absorbés par les structures de la DGVP. Des disciplines peuvent être considérées comme sinistrées si on rapporte le nombre d'IPR au nombre des professeurs de la discipline (1 IPR en mathématiques, 1 IPR en résidence à Rennes en anglais, 2 en lettres, etc.). A cette insuffisance d'effectifs s'ajoute l'instabilité : un «taux de rotation» élevé atteint le corps, nuisant à la continuité de son action.

– La présence sur le terrain : le potentiel d'encadrement n'étant pas assez dense, il en résulte des passages trop espacés dans les lycées et collèges. Les chefs d'établissement et les enseignants le déplorent : selon leurs propres termes, « ils regrettent de ne pas voir assez souvent les inspecteurs ». Ces derniers pâtissent de cette situation, écartelés qu'ils sont entre les interventions urgentes, généralement liées à la gestion individuelle des personnels, et leur participation à l'administration pédagogique globale. Ils manifestent toutefois le souhait de rencontrer plus fréquemment, dans leur établissement, les professeurs et à cette fin ils s'efforcent de libérer une semaine par mois. A la cause évoquée ci-dessus, s'ajoute peut-être une autre raison : une vision traditionnelle par les enseignants des fonctions des inspecteurs limitées aux visites alors qu'ils doivent aussi remplir de nouvelles missions (accompagnement des projets, évaluations globales, animation pédagogique, formation dans le cadre des assises, etc.). On touche à une question de culture et d'évolution des mentalités déphasées par rapport aux nouvelles réalités de l'inspection, comme dans la plupart des académies, qui mérite à tout le moins réflexion.

– Les difficultés du travail en commun des différents corps d'inspection : à l'intérieur de chaque catégorie d'inspecteurs, une pratique de travail collégial est née. Sous l'impulsion de leurs doyens, les IPR, d'une part, les IEN du second degré, d'autre part, harmonisent et coordonnent leur action, se réunissent en séminaires, instituent des groupes de travail, etc. On assiste donc progressivement à l'émergence d'une culture commune au sein de chaque catégorie. A noter aussi deux pratiques qui manifestent le souci d'insérer harmonieusement l'action des inspecteurs dans le cadre de la politique académique et de l'activité des services rectoraux : en premier lieu, le recteur assiste souvent aux réunions des collèges des inspecteurs, l'inspectrice générale correspondante académique également ; en second lieu, la divi-

sion de l'organisation scolaire (DOS) est invitée à toutes les réunions du collège des IPR, tandis que, pour sa part, le collège des IEN second degré se trouve en liaison étroite avec la DAFPIC.

En revanche, ces pratiques ne se sont pas étendues au travail intercatégoriel : chaque catégorie d'inspecteurs reste très largement cloisonnée. Ainsi, sauf exceptions (par exemple : le bureau commun des langues), il n'y a pas eu d'échanges systématiques d'expériences ni de travail en commun entre les IPR et les IEN du second degré à l'occasion de la mise en place de réformes qui pourtant trouvent leur source dans une même inspiration pédagogique (PPCP et TPE ; ECJS). Apparemment, cette situation est ressentie comme insatisfaisante par les uns et par les autres, mais pas suffisamment pour dépasser les cloisonnements traditionnels. Entre les inspecteurs du premier degré et ceux du second degré, là aussi, en dépit d'actions ponctuelles de liaison CM2-sixième, d'ailleurs inscrites au PTA, ou à l'occasion de l'introduction de l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire, le travail en commun n'est pas systématique.

– La question de la réflexion sur le contenu et les méthodes pédagogiques : à cet égard, l'analyse de la situation de l'académie du point de vue du corps enseignant, d'une part, des élèves, d'autre part, doit conduire à approfondir la réflexion et les stratégies pédagogiques.

Le corps enseignant présente un certain nombre de caractéristiques : globalement plus âgé que la moyenne nationale, très stable géographiquement, exerçant plus souvent dans des établissements de petite taille, comportant une proportion d'agrégés peu élevée (issus majoritairement du concours interne en mathématiques par exemple, compte tenu de la préparation offerte par l'université de Poitiers), mais un nombre de PEGC encore relativement important, il pourrait se laisser aller à des pratiques routinières, comme il a été relevé çà et là (par exemple à propos de la place de l'oral dans l'enseignement des langues vivantes étrangères ou de celle de l'évaluation formative des élèves). C'est dire si l'objectif de renouvellement des pratiques pédagogiques ou celui d'introduction et d'utilisation des TICE dans l'enseignement sont bienvenus ; de même, la mobilisation des personnels par le truchement de la formation continue est aussi indispensable.

Quant aux élèves, comme dans l'ensemble des académies, la croissance des incivilités et, plus rarement, des comportements violents, est souvent soulignée. Mais les deux caractéristiques qui reviennent le plus fréquemment dans les propos tenus au sein du milieu éducatif (personnels enseignants comme d'encadrement) comme dans la bouche de certains représentants syndicaux, sont : le «défaut d'ambition» des familles et les «handicaps culturels» dont souffriraient les élèves dans une académie à dominante rurale. Ces éléments seraient la source des difficultés scolaires des élèves. Ces explications, avancées également dans d'autres académies, mériteraient de faire l'objet d'une analyse rigoureuse : que signifient ces expressions ? Quelle est la réalité de ces difficultés ? Surtout quelles méthodes pédagogiques adopter, sur quels atouts de ces élèves s'appuyer, quelles faiblesses convient-il de combler pour les conduire à la réussite, quelles stratégies de poursuites d'études leur proposer ? L'animation et la réflexion pédagogiques, l'utilisation des évaluations nationales des élèves en CE2, sixième et seconde générale et technologique ou professionnelle (qui sont insuffisantes, certains lycées même s'en dispensant), la nature des contrôles et des devoirs effectués et les leçons à en tirer avec les élèves, les résultats aux examens, les indicateurs de performance, etc., ainsi que les réformes entreprises doivent constituer autant d'occasions de se pencher sur ces questions. Le renouvellement des pratiques pédagogiques, dont la politique académique a fait l'un de ses axes privilégiés, doit s'alimenter d'une analyse de forces et faiblesses des élèves et se prolonger dans des stratégies d'apprentissage.

Bref, la nouvelle dynamique mise en place, en particulier pour l'animation pédagogique et l'organisation de la formation continue, laisse entrevoir que l'académie vit une période de

mutation qui ne pourra cependant porter ses fruits que sur plusieurs années. Les enjeux principaux en sont :

- le désenclavement culturel ;
- la diffusion des expériences pédagogiques ;
- la progressivité des apprentissages qui passe par une meilleure définition et organisation des parcours scolaires ;
- la mise en place d’une véritable culture de l’évaluation ;
- la gestion des personnels dont l’implication dans la mise en place des réformes doit être reconnue et valorisée.

L’action culturelle, « une nouvelle chance » pour les élèves de l’académie

Un des facteurs essentiels d’ouverture et de renouvellement des pratiques pédagogique tient à la capacité des acteurs de l’Éducation nationale non seulement à s’approprier la dynamique régionale de renforcement et de mise en réseau des institutions culturelles (bibliothèques, musées, archives, théâtres, etc.) mais surtout d’en être un des principaux vecteurs.

Dans le projet académique, l’action culturelle est l’objet d’une attention toute particulière ; elle s’inscrit directement dans les priorités de l’académie, puisqu’elle est organisée spécialement en direction des jeunes défavorisés (zones rurales, zones d’éducation prioritaires, lycées professionnels) et qu’elle est conçue comme facteur de rééquilibrage et comme « nouvelle chance » pour ceux dont le développement personnel ou l’intégration ne se sont pas faits aisément dans le cadre traditionnel de l’école.

Dans cette perspective, les établissements scolaires (et périscolaires) doivent — notamment par le biais des NTIC — devenir des lieux privilégiés d’accès au savoir et à la culture, de valorisation du patrimoine, d’initiation à la création et à la recherche, et de désenclavement des zones isolées.

Une nouvelle impulsion a été donnée au niveau rectoral par la MAAC (mission académique à l’action culturelle), dispositif assez lourd qui s’appuie sur des décharges d’enseignants à temps partiel et sur des HSA allouées à des professeurs chargés de mission auprès des institutions culturelles de la région (musées, archives et centres culturels). Son rôle est de stimuler et d’appuyer tout un réseau de dispositifs institutionnels et de servir d’interface entre les équipes pédagogiques des établissements (qui initient les projets) et les partenaires. Sa logique est de diversifier au maximum les champs culturels et de couvrir le plus largement possible le territoire. L’esprit est en effet celui d’une démocratisation de la culture et non celui d’un accès réservé à l’élite. La mission a pu bénéficier d’une longue expérience acquise dans l’académie depuis 1981, puisque se sont progressivement mis en place depuis cette date des réseaux internes de compétences et de personnes ressources ; mais surtout elle a trouvé un terrain particulièrement favorable en raison d’une volonté politique déjà forte des collectivités de faire émerger une identité culturelle régionale (actuellement fragmentée), à partir du renforcement de pôles existants (les quatre scènes nationales de La Rochelle, Poitiers, Angoulême et Niort mises en réseau pour le théâtre, Rochefort pour le cinéma, Angoulême pour la bande dessinée, les centres de culture scientifique de Poitiers et de La Rochelle, le FRAC Poitou-Charentes et l’école du cirque de Châtelleraut), et de tisser un maillage serré du territoire permettant la diffusion et la circulation des initiatives entre ces pôles (qui présentent l’avantage d’être implantés dans des villes à échelle humaine, fortement ancrées dans le territoire). Le contrat de plan État-Région par ailleurs a retenu comme axe prioritaire l’ouverture des lycées ruraux sur l’environnement local.

La MAAC favorise, comme les collectivités, une logique de projets locaux, de partenariat entre les acteurs du public et du privé et d'interdisciplinarité. Les actions s'organisent en général sur la durée d'une année scolaire. Des temps forts de valorisation des productions d'élèves sont prévus, grâce à la mise en place de lieux d'expositions en particulier dans les lycées professionnels. Cette impulsion a révélé cette année un véritable foisonnement d'idées et d'initiatives de la part du milieu enseignant à qui il ne manquait, semble-t-il, qu'un appui institutionnel et en particulier la possibilité d'inscrire ses actions dans une stratégie globale de diffusion et de communication avec l'extérieur. En Lettres, en particulier, on a pu faire valoir une très forte demande d'animation culturelle, de formation et de collaboration avec les disciplines artistiques, dans un réel esprit de mutualisation et d'intégration. La culture est même, parfois trop rapidement, perçue comme la panacée contre l'endormissement et le manque d'ambition de l'école, faisant ressortir en négatif l'immense frustration ressentie jusque-là dans ce domaine, qui a pu longtemps servir d'alibi à une certaine forme d'inertie.

3. Le pilotage de l'offre de formation : une volonté politique forte qui n'est pas encore partout partagée

Le schéma post-bac : un document qui constitue l'une des pièces d'un puzzle

Ce schéma a été rédigé en juin 1999 alors que l'académie était engagée, d'une part, dans une réflexion à l'horizon 2001 sur l'évolution de la carte de ses formations dans les lycées (*cf. infra*) et, d'autre part, dans la préparation du CPER (2000-2006) et du plan U3M, en s'appuyant sur les orientations stratégiques de l'État en Poitou-Charentes.

Toutes ces démarches se sont entrecroisées pour aboutir en définitive à la signature du CPER, en janvier 2001. Ce contrat inclut le plan U3M, nourri des priorités du schéma Post-Bac. Celles-ci ont été dégagées à partir des éléments de politique académique contenus dans le texte rectoral sur la carte des formations. Ces procédures ont dû ainsi être coordonnées et harmonisées. Le moins que l'on puisse dire est que la prospective a été à l'ordre du jour dans l'académie en 1998 et 1999 et sur tous les plans. Ces textes ne sont toutefois pas concordants dans le temps et ils ne portent pas sur les mêmes champs même s'ils se recoupent partiellement, mais on y retrouve les mêmes lignes directrices.

Les classes post-baccalauréat (CPGE et STS) ont bien entendu fait partie des diverses études réalisées soit en tant que telles, soit en raison des interférences entre leur développement et celui des voies concurrentes de formation supérieure.

Le diagnostic : une académie en retard au niveau IV et une orientation bien affirmée au-delà vers les filières courtes

Ce diagnostic a été formulé à partir de deux indicateurs et de deux données sociologiques :

■ *Le taux d'accès annuel au niveau IV* : à la rentrée 1998-1999, ce taux s'est établi dans l'académie à 60,5 %, 2,2 points en dessous de la moyenne nationale. Le fossé s'est creusé (1, 4 point) depuis 1995 surtout en raison de la dégradation qui a affecté les terminales technologiques dont le pourcentage académique était à cette date identique à la moyenne métropolitaine.

■ *La projection à l'horizon 2007* de la répartition des bacheliers entre les séries.

■ *Le comportement des familles* : le souhait d'une entrée rapide dans la vie active le caractérise. Le choix des filières supérieures courtes est ainsi privilégié même par des titulaires de baccalauréats généraux.

■ *La faible mobilité des élèves* : leur propension est forte, sans doute pour des raisons financières, à s'inscrire dans une STS de leur lycée plutôt que d'opter pour une formation universitaire plus éloignée.

Ces données peuvent être complétées par les éléments suivants :

■ *La part des filières technologiques* dans les entrées dans l'enseignement supérieur a été en 1997 de près de 40 % dans l'académie contre un tiers au plan national. Poitiers occupait le 7^{ème} rang. Entre 1992 et 1997, la progression a été de 6,8 points pour 1,7 point au plan national.

■ *Les poursuites d'études des bacheliers technologiques* : 48,7 % des titulaires d'un baccalauréat «STT» et 79,5 % de ceux d'un baccalauréat «STI» accèdent soit à une STS, soit à un département d'IUT.

Les évolutions prévues : stabilité de l'offre en CPGE et développement modéré du potentiel de formation tertiaire au niveau III

Sur la base des projections démographiques et des effets compensateurs attendus de la politique académique menée en amont, notamment l'amélioration de l'accès au niveau IV en particulier «industriel», les effectifs de bacheliers devraient, selon le schéma retenu, faiblement diminuer.

Les équilibres entre les différentes voies de formation ne devraient être affectés, à l'horizon 2007, que pour les filières courtes : IUT (+ 2 points, dont 1,6 point dans les départements tertiaires) et STS (+ 0,4 point, dans les sections tertiaires exclusivement). Il est ainsi prévu de maintenir au niveau atteint en 1998 l'offre en CPGE et d'accroître très relativement les capacités d'accueil dans les formations tertiaires courtes, tout particulièrement en IUT. Corrélativement, les bacheliers technologiques devraient se voir offrir de meilleures perspectives de poursuite d'études dans ces filières par libération de places actuellement occupées par des bacheliers généraux.

La carte des formations : un outil de programmation qui n'a pas encore donné toute sa portée

En janvier 1998, une réflexion a été lancée, de manière concomitante avec celle sur le projet, dans une académie qui jusqu'alors avait retenu, pour l'évolution de son appareil de formation, une méthode purement empirique : chaque demande émanant des établissements était instruite indépendamment des autres et satisfaite (ou non) sans être replacée dans le contexte académique, tant sur le plan socio-économique que sur celui de la recherche de la meilleure localisation géographique, et sans s'inscrire dans une perspective de développement programmé dans le temps.

En novembre 1998, les orientations ont été présentées au président du conseil régional. La mise au point du document final est intervenue, en octobre 1999, au moment où se sont engagées avec l'administration centrale les discussions sur la « contractualisation ».

En janvier 2000, une réunion a été organisée avec les chefs d'établissement pour leur expliquer les objectifs retenus en concordance avec la relance de la dynamique de projet d'établissement. Le temps consacré à l'élaboration de ce document, à laquelle la collectivité terri-

toriale a été étroitement associée, peut sembler long (18 mois). Le recteur a d'ailleurs reconnu en mars 2001, en relançant le processus que « le chemin avait été plus long que prévu ». Mais c'est une nouvelle culture qu'il convenait d'acclimater dans une académie où l'habitude prise était celle de négociations séparées entre les chefs d'établissement et les services rectoraux sans vision d'ensemble.

Les objectifs : le développement d'une offre de formation professionnelle et technologique cohérente et équilibrée entre les niveaux et sur le territoire académique

Trois principes ont été posés : l'égalité d'accès à l'offre de formation, la cohérence des filières du niveau V au niveau III dans le cadre géographique opportun et l'optimisation des moyens (locaux, équipements, capacités d'accueil) en particulier par l'utilisation des TICE, pour diversifier l'offre de formation sur le territoire académique.

Une réflexion a également été annoncée sur les établissements en milieu rural isolé et sur leur rôle dans leur environnement. On n'a pas trouvé traces de travaux menés dans cette direction.

La démarche initiale (1999-2001) : des évaluations quantitatives des besoins par filière, par niveau et par département à partir de prévisions démographiques qui ne se sont pas révélées toujours fiables.

En préalable, un cadrage académique a été réalisé. Il a d'abord porté sur les effectifs : d'une part, prise en compte du contexte démographique de baisse prévisible du nombre d'élèves et, d'autre part, incorporation des effets escomptés d'une politique volontariste d'orientation (stabilisation des redoublements, réduction des sorties du système éducatif, amélioration de l'accès au baccalauréat et développement des enseignements professionnels et technologiques).

Le constat de l'évolution de l'emploi salarié dans la région a ensuite été dressé : celui d'une tendance marquée à la croissance du secteur tertiaire. La conclusion tirée a été celle d'une offre académique de formation excédentaire dans le secteur de la production par rapport à la situation du marché de l'emploi.

Évolution de l'emploi salarié dans la région

Secteur	1990	1995	1997
Services	68,4 %	71,7 %	72,1 %
Production	31,6 %	28,3 %	27,9 %

rectorat de Poitiers, 1998

Des taux de répartition entre les secteurs et les niveaux ont alors été fixés «en fonction de la carte existante, des réalités économiques régionales, de la politique d'orientation et de l'attractivité des formations», avec le souci évident de préserver les équilibres existants, tout en instillant une dose de volontarisme qui a conduit à n'opérer que des réajustements marginaux. Le document reconnaît d'ailleurs que les taux sont «peu éloignés de la situation de départ».

L'exercice a été poursuivi au niveau départemental. La subtile combinaison des éléments pris en compte au plan académique ayant été reproduite, les résultats ont été identiques : les déplacements d'effectifs entre secteurs et à chaque niveau ont été très faibles. De même, les projets d'ouvertures et de fermetures de sections envisagés, à partir des réflexions des groupes de travail, ont-ils été limités à quelques unités.

Les prévisions démographiques ne se sont pas avérées fiables pour les LP (publics et privés) et les STS : dans le public, elles ont été surestimées ; dans le privé, le constat est plus favorable.

Plusieurs explications peuvent être avancées :

■ Les contraintes démographiques ont été sous-estimées. C'est peu vraisemblable, du moins de manière significative bien que les projections, établies à partir des constats non redressés de l'enquête lourde à la rentrée 1997, n'aient pas intégré les tendances ultérieures et c'est sans doute la cause de distorsions.

■ L'hypothèse retenue d'un taux d'occupation des places de 90 %, voire supérieur, afin de « proposer assez de places en surnombre (?) par rapport aux besoins réels pour que les choix et les affectations soient gérés avec souplesse », n'était pas réaliste. Les observations de la dernière rentrée, peu différentes de celles de la rentrée précédente, le confirment. Le phénomène n'est donc pas conjoncturel.

■ La politique académique n'a pas produit les résultats attendus. Elle n'a pas réussi en particulier à endiguer les sorties du système éducatif. D'emblée, le recteur a admis qu'elle était « ambitieuse » et que ses objectifs seraient « difficiles à atteindre » mais qu'il convenait néanmoins de les « afficher ». On mesure ainsi les limites que rencontre tout volontarisme qui se heurte aux pesanteurs d'un système au sein duquel reste prédominant le jeu d'acteurs nombreux ayant chacun leur passé, marqué par une forte tradition d'indépendance, moins revendiquée que consentie, et des préoccupations limitées à leur espace de développement.

Les nouvelles perspectives (2002-2004) : des objectifs recentrés sur le CAP au niveau V et redéfinis au niveau IV

En mars 2001, une réflexion pour un nouveau cycle triennal (2002-2004) s'est engagée. La méthode retenue en 1999 a été reconduite. Sept groupes de travail ont été mis en place. Pour leur composition, deux modifications ont été apportées : un groupe « enseignement privé » a été créé – initiative opportune qui permet d'associer conformément à leur demande ses représentants à la démarche, alors qu'ils ne l'avaient pas été jusque là –, et celui compétent pour l'enseignement à distance a été supprimé, signe du peu d'initiatives prises par l'académie en la matière. Pour resserrer les liens avec les partenaires, les groupes leur sont ouverts de manière permanente.

Les projections démographiques ont été revues à la baisse à l'horizon 2004, notamment en ce qui concerne les classes préparant au baccalauréat professionnel et au BTS. Ces redressements affectent ainsi les indicateurs relatifs à l'offre de formation : au niveau IV (effectifs de première professionnelle/effectifs de première année de niveau V : 31,4 % au lieu de 32,3 %) et au niveau V (effectifs de première année de CAP/effectifs de première année de niveau V : 13,3 % contre 12,4 %). Enfin, le pourcentage d'élèves des classes technologiques a été stabilisé à 9 %. Le recteur se propose d'ailleurs d'arrêter la suppression de ces classes et d'en ouvrir de nouvelles pour garantir une « offre équitable » dans l'ensemble de l'académie.

L'innovation la plus marquante est l'intégration de l'évolution de la carte des formations dans le champ de la contractualisation avec les établissements. Le rôle des bassins est réaffirmé, en tant que structures locales d'arbitrage, comme le principe « d'un jeu à somme nulle » à l'échelon académique : « les évolutions nécessaires seront étudiées à structures et moyens constants et proportionnellement aux effectifs prévus. L'équilibre est à trouver soit au niveau de l'établissement, soit au niveau du bassin ou du département, soit au niveau de l'académie, en fonction des niveaux, des filières et de la carte des options ». L'exercice demeure donc fortement contraint. Avec quel succès ? L'avenir le dira. D'ores et déjà ont été pointées les

structures de LP qui accueillent moins de 12 élèves et les groupes d'options en LEGT qui sont en deçà du seuil souhaitable d'ouverture et de maintien (8 élèves).

Les orientations arrêtées en 1999 ont été globalement confirmées. Tout juste peut-on noter qu'il n'est plus désormais envisagé de «renforcer les formations technologiques et professionnelles industrielles» mais de «maintenir» le potentiel existant. De même, pour le niveau IV, sa «réorganisation» est substituée à son «renforcement». Les ambitions initiales ont donc été réduites. Des leçons ont été à l'évidence tirées des déconvenues récentes et le réalisme l'a emporté.

A la lecture du texte de cadrage, se dégagent diverses inflexions données au document élaboré en 1999 et donc à la politique académique :

■ Sans doute parce que les résultats obtenus n'ont pas été à la hauteur des espoirs nourris, il est fait appel «à la responsabilité des équipes éducatives» pour la mise en œuvre de la politique académique «volontariste» d'accueil et d'orientation. Pour le recteur, son exécution n'est pas du seul ressort des services d'orientation. Sont clairement en jeu les sorties des structures relevant de l'Éducation nationale. Une dynamique doit ainsi être impulsée dans chaque établissement pour contenir ces évasions et conforter ainsi les sections professionnelles et technologiques. Une double question se pose : cette mobilisation demandée au plus proche des réalités pédagogiques sera-t-elle entière ? Le rappel de l'autorité académique laisse penser que tel est loin d'être le cas actuellement. La coopération entre les enseignants des premier et second cycles sera-t-elle effective et les discours bien accordés, alors qu'ils sont souvent pour l'instant dissonants ? Lors de chaque mission dans un LP, les professeurs rencontrés n'hésitent pas à s'en faire l'écho.

■ Pour le niveau V, deux axes ont été tracés :

– Le développement, différencié selon les départements, tout particulièrement en Charente, des CAP, «diplômes reconnus par les milieux professionnels et bien adaptés à certains publics scolaires». Sur ce point on a vu *supra* que l'académie connaît un certain retard qui résulte du poids de l'apprentissage mais aussi, comme partout en France, du retrait des établissements de l'Éducation nationale de ce segment de la formation pourtant porteur en termes d'emploi. Le mouvement amorcé ces dernières années est donc encouragé.

– La redéfinition de la place des BEP pour lesquels le constat dressé est qu'ils ne préparent pas, sauf rares exceptions, à l'insertion professionnelle. Leur carte doit ainsi être «réorganisée» avec le souci de les concevoir comme une «propédeutique» à la poursuite d'études. Les capacités d'accueil doivent donc diminuer, sauf en Charente-Maritime, afin de les «rendre cohérentes» avec les opportunités offertes de prolonger les cursus entrepris. De cette restriction de l'offre deux effets collatéraux sont attendus : d'une part, une orientation, mieux adaptée à leur profil scolaire, de certains élèves vers les CAP qui dès lors verront s'élargir leur public et, d'autre part, un accès plus ouvert à la seconde des LEGT.

■ La réorganisation de l'accueil au niveau IV est privilégiée, parce que «la continuité BEP-Bac Pro n'est pas toujours bien assurée dans un établissement ou un département». Cette opération doit être menée en liaison avec le réaménagement du potentiel de formation préparant au BEP. De nouvelles implantations sont envisagées en priorité en Charente-Maritime et dans la Vienne pour leur permettre de combler leur retard. De même, l'effort doit porter sur le rééquilibrage entre les sections STT et STI en faveur des secondes. A cet égard, le recteur appelle à prendre garde de «ne pas remplir les LP aux dépens des LEGT». Le recteur s'est ainsi fixé un double objectif : maintenir, voire accroître, l'accès au LEGT et contenir les fuites en amont des LP afin d'enrayer la chute régulière de leurs effectifs qui menace l'existence même de certaines sections industrielles. Pour porter remède à cette évvasion, diverses mesures sont envisagées :

– Le maintien du «dispositif complémentaire» que constituent les classes technologiques, sans en faire des structures de «relégation» mais des «voies d'orientation positive» L'histoire récente ne va pas précisément dans ce sens.

– L'organisation d'un réseau de classes préparatoires à la voie professionnelle (CPVP) destiné aux élèves de SEGPA et de troisième d'insertion qui ne peuvent accéder directement à une classe de CAP, afin d'éviter des sorties du système éducatif sans qualification. Une « charte » a été élaborée qui régit les conditions de fonctionnement de ces classes (recrutement des élèves, organisation pédagogique, horaires d'enseignement, stages en entreprise). L'objectif visé est la préparation ultérieure d'un CAP, sous statut scolaire ou en apprentissage. D'ores et déjà une dizaine de classes ont été ouvertes.

– L'ouverture dans les LP de formations adaptées à certains publics scolaires et de proximité : les CAP en 2 ans.

■ En raison de la qualité de leur réponse en terme d'insertion, il est demandé aux établissements de se «réparer» – précaution de langage, sans doute – à l'ouverture de formations par alternance. Pour le recteur, cette évolution à gérer en étroite relation avec la Région, «doit permettre de sortir d'une concurrence entre deux systèmes». Les lycées peu présents dans l'apprentissage sont ainsi «fragilisés», alors qu'ils pourraient «y trouver une vigueur pédagogique renouvelée, y assurer plus complètement leur mission d'éducation et d'insertion et, pour certains, consolider leur assise, leur avenir étant incertain à bien des égards». Les enjeux sont clairement identifiés. Mais les esprits sont-ils mûrs pour accepter cette mutation ? La culture professionnelle des enseignants ne les prédispose pas à l'accepter sans réticences. Les lycées ont été sollicités pour présenter des projets. Un groupe de travail formé de chefs d'établissement a été constitué. La Région, longtemps réticente à toute avancée de l'Éducation nationale dans ce secteur, semble revoir sa position, sans doute parce qu'elle prend conscience qu'il y a lieu de rentabiliser les investissements (locaux et équipements) qu'elle a réalisés au cours des dernières années dans le contexte de baisse des effectifs qui s'annonce.

■ La diversification maîtrisée des options est réaffirmée. La cohérence doit être recherchée au sein des bassins ou des départements, le réseau des établissements étant considéré comme suffisamment dense pour faciliter une répartition optimale des spécialités et options sur l'ensemble du territoire académique. Le seuil de huit élèves pour l'ouverture et le maintien d'une structure est rappelé, comme l'exploitation des possibilités offertes par l'enseignement à distance afin d'étendre les choix proposés aux élèves. S'il est précisé «que les projets en ce sens seront examinés avec une particulière attention», la détermination à lancer, à soutenir et à valoriser des expériences paraît moins grande qu'en 1999. Cet effort de rationalisation auquel il est demandé aux établissements de contribuer n'est pas sans rapport avec la volonté d'utiliser les moyens à bon escient. Pour le recteur, il est «patent que la multiplication des options est coûteuse en moyens et en ressources humaines, qu'elle tend à mobiliser ces moyens au profit d'un petit nombre et qu'elle se développe à l'appui d'une stratégie d'image qui ne tient pas compte des besoins réels».

De même, dans les LP et les EREA, pour contenir la prolifération de structures à faibles effectifs et dont, dans certains cas, les faibles performances aux examens méritent réflexion, il est recommandé de trouver des organisations pédagogiques susceptibles d'assurer leur pérennité : regroupement des élèves de divisions différentes pour suivre des enseignements communs ou des élèves de divers niveaux d'une même filière.

■ Enfin, la stabilisation des capacités d'accueil en STS est affichée. La réflexion est orientée vers l'évolution des spécialités, compte tenu des débouchés et de la carte des départements d'IUT. Sur ce point, le passé récent a conduit à revenir à plus de mesure dans les ambitions.

Les objectifs assignés pour les trois années à venir s'inscrivent dans les perspectives ouvertes en 1999. Il y a continuité, notamment, dans la volonté d'assurer une gestion contenue et optimale des moyens. Il a toutefois été procédé à des réorientations devant se traduire par un redéploiement des formations entre les deux niveaux — V et IV — et à l'intérieur du premier. Cette politique manifeste la résolution à poursuivre, en opérant les aménagements et les redressements nécessaires, dans la voie où s'est engagée l'académie il y a deux ans, en parfaite entente avec la Région : celle d'une rationalisation des dispositifs de formation et d'une optimisation d'abord pédagogique mais aussi financière de l'utilisation des ressources allouées à l'Académie. L'impression qui domine est que l'on souhaite «pousser les feux».

Comment les parties prenantes vont-elles s'associer à cette politique, dès lors qu'il faudra la traduire dans les faits. Tel est l'enjeu des prochaines années qui impose une réflexion sur le mode de conduite du changement qui doit allier la fermeté dans la direction et une étroite participation de tous les acteurs aux décisions.

Le mode de management : un pari sur la responsabilité des acteurs qui n'est pas totalement gagné

La détermination de l'autorité académique ne peut qu'être approuvée et on ne peut qu'acquiescer aux orientations auxquelles elle s'applique. Mais une telle conviction est-elle partagée à tous les échelons des structures académiques, qu'il s'agisse des établissements et des services ? Les habitudes passées paraissent encore très prégnantes. Les circuits administratifs sont souvent grippés et derrière le paravent commode de la réglementation se cachent parfois des conflits de pouvoirs – chacun défendant son territoire ou ses prérogatives – et des comportements d'évitement par crainte d'éventuels affrontements. Par le passé tout le monde y trouvait son compte dans un climat qui se voulait consensuel et sur la base de relations interpersonnelles généralement anciennes en raison de la stabilité dans les fonctions des différents protagonistes. Un tel terrain n'est évidemment guère propice au développement d'une politique qui se veut désormais claire. Or celle-ci requiert, dépassé le stade de son affirmation, un investissement à tous les échelons de la chaîne pédagogique et administrative, pour qu'elle entre dans les faits et ne demeure pas incantatoire ou exécutée de manière mécanique sans réelle appropriation.

Le nouveau dispositif, qui tranche par rapport aux usages jusque-là bien établis, doit être compris et accepté par tous. Malgré l'engagement personnel du précédent recteur et ses nombreuses rencontres avec les chefs d'établissement, il n'est pas avéré qu'il en soit partout ainsi, même si les messages délivrés ont été forts et clairs. La facilité, et des interlocuteurs rencontrés y ont succombé, est de désigner les «services», formule vague et anonyme, comme les principaux responsables de la persistance des incompréhensions et du manque de transparence dans les processus de décision. L'antienne est traditionnelle et il convient de ne lui accorder qu'un crédit relatif. Mais la situation est vécue comme telle. Elle mérite que l'on se penche sur elle.

La mise en œuvre d'une telle politique est rendue d'autant plus complexe et aléatoire qu'elle repose sur la confiance faite aux acteurs de terrain invités à se rapprocher entre eux pour harmoniser leurs propositions. Elle ne peut se réaliser sans tensions ni produire tous les effets escomptés sans retard et sans risque d'anomalies et de déviations. La tendance naturelle du système est de dériver sur son erre : l'expérience des dernières années l'a largement prouvé.

Ce mode de management du système est un pari sur le sens de la responsabilité de tous les acteurs. Il exige la durée et un effort permanent d'explication et de persuasion à la fois pour obtenir l'adhésion à tous les échelons – elle n'est pas spontanément acquise – et pour en faire bien percevoir par tous les implications collectives.

Pour l'instant, même si la conviction a été forte, si la volonté n'a jamais fléchi et si le dialogue a été nourri et continu avec les interlocuteurs concernés au premier chef – les proviseurs de lycées –, le pari n'a été que partiellement relevé. Bien souvent pour faire passer les décisions, les anciennes méthodes sont vite réapparues, d'où la dénonciation du «jacobinisme» rectoral, entendue à plusieurs reprises. Il est clair qu'une meilleure écoute mutuelle à tous les niveaux et une attitude plus compréhensive à l'égard des arguments avancés de part et d'autre sont les gages de la réussite d'une entreprise qui se veut commune.

Chapitre 3

Les leviers

1. Le particularisme des projets de circonscription et le formalisme des projets d'écoles

Si l'on se réfère aux quatre circonscriptions observées dans l'académie de Poitiers cette année, il apparaît que les logiques et les pratiques en matière de projets de circonscription sont tout à fait diverses et relèvent essentiellement de l'idée propre que chaque IEN se fait du rôle d'impulsion du territoire dont il a la charge.

- Le premier projet s'apparente, dans sa forme, essentiellement à un projet d'action éducative (PAE), autour du thème de l'image, et subordonne les attributions de crédits dans le cadre des projets d'écoles au respect de ses orientations.
- Le deuxième, à côté de propositions formulées autour de thèmes "fédérateurs" comme le cirque, des « défis lecture » ou l'opéra, met en place une démarche spécifique à la circonscription qui réaffirme la nécessité, pour les écoles, d'une part, de se familiariser avec l'utilisation des évaluations de CE2 et d'en irriguer les projets d'école et, d'autre part, de développer des pratiques de pédagogie différenciée.
- Le troisième a pris le parti de ne pas surajouter aux politiques nationales, aux axes départementaux et aux projets d'école, un degré supplémentaire de direction d'action générateur de contraintes et de travail ; il juge plus pertinent de demander aux directeurs d'écoles et aux équipes de porter une attention particulière à deux aspects spécifiques (la sécurité et la poursuite de la mise en place des mesures liées à la loi d'orientation) et de les décliner dans les divers aspects du travail quotidien.
- Le dernier, enfin, s'articule entièrement autour des aides que peut apporter la circonscription en matière de soutien pédagogique et logistique : aide à la production d'un projet d'école, au travail en équipe, aides individualisées aux enseignants et aux directeurs d'école, aide à l'ouverture au partenariat (contrats éducatifs locaux et coordination de différents projets de la circonscription).

Deux projets au moins, plus que de donner des directives aux écoles et sans ajouter de préconisations supplémentaires à celles qui émanent du ministère, de l'académie et du département, mettent clairement en évidence le rôle de soutien que peut jouer l'équipe de circonscription tout en laissant aux écoles le soin de déterminer leurs besoins propres pour amener les élèves qu'elles reçoivent au mieux de leurs possibilités.

Un des projets relève davantage d'une logique de rassemblement des écoles autour d'un texte fédérateur construit à partir d'activités spécifiques (travail sur l'image) que l'on souhaite voir servir de support à l'activité éducative. Le risque est grand d'occulter l'autre rôle que peut jouer la circonscription, essentiel aujourd'hui, d'apprentissage et d'aide au développement de projets plus spécifiques, fondés sur une évaluation des élèves, des ressources et des difficultés propres à l'école et à son environnement.

Enfin, un dernier projet impose aux écoles de s'engager plus avant dans une démarche évaluative par une prise en compte, dans le projet d'école, des tests au CE2 avec l'objectif d'intégrer cette évaluation et les remédiations nécessaires plus directement dans les activités

quotidiennes de la classe. Chaque école doit pouvoir, à terme, se situer par rapport à la circonscription, au département et au niveau national et apprécier ses propres marges de progrès.

Trois des quatre projets soulignent également, de façon plus ou moins directe, la nécessité de poursuivre la mise en place d'un travail d'équipe, de développer la logique d'un enseignement par cycles et de promouvoir toutes les formes possibles de pédagogie différenciée.

L'académie, dans un certain nombre de secteurs, connaît des retard importants dans la scolarité de ses élèves. Les redoublements dès l'école maternelle ne sont pas rares tout comme les maintiens d'élèves de plus de douze ans dans l'enseignement élémentaire. Il est donc effectivement essentiel que les projets de circonscription réaffirment fortement la nécessité pour les écoles d'évaluer leur activité et leurs méthodes de travail et apportent toute l'aide nécessaire en matière d'apprentissage et d'intégration de toutes les formes possibles de pédagogie différenciée.

L'observation des pratiques fait apparaître que les axes des différents projets de circonscription sont très inégalement intégrés dans l'activité des écoles. C'est sans nul doute vers les thèmes fédérateurs que les écoles s'orientent le plus spontanément parce qu'ils renvoient à une logique plus ancienne mais aussi plus simple, les projets d'écoles s'assimilant eux aussi encore très souvent à des projets d'action culturelle. En revanche, les démarches, essentielles à notre sens, d'évaluation, de travail en cycles, de pédagogie différenciée se retrouvent moins souvent dans les pratiques et dans ces projets et il est difficile pour les IEN d'y engager les écoles.

Dans une des circonscriptions, le bilan de la situation pour l'année 1999/2000 souligne cependant une évolution. Les projets commenceraient à prendre désormais davantage en compte des préoccupations plus pédagogiques tendant à réduire les difficultés scolaires des élèves repérées au travers de l'évaluation de CE2. Quelques écoles signalent même les difficultés liées au manque d'indicateurs pédagogiques chiffrés en début de CP.

Il semble intéressant néanmoins, pour illustrer la difficulté à faire partager cette logique nouvelle, de faire état de la perplexité de l'une des équipes pédagogiques rencontrées par la mission qui a dû reprendre son projet et le faire évoluer. Dans cette petite école de la Vienne, le premier projet portait sur l'étude du cycle de la vie (milieu forestier, plantations, animaux). Non validé et retourné à l'établissement, ce n'est que dans un deuxième temps qu'il a été complété par la prise en compte d'actions centrées sur les mathématiques, l'examen des résultats aux évaluations de CE2 mettant, en effet, en évidence, à côté de résultats corrects en français, des faiblesses dans ce domaine. Ce rejet de la commission de validation a suscité une véritable incompréhension chez les enseignants dans la mesure où les résultats des élèves étaient satisfaisants en comparaison de ceux du département et où aucune demande de crédits n'avait été présentée.

C'est une logique nouvelle, incitant chaque école à évaluer, au-delà des comparaisons départementales et académiques, ses propres marges de progrès, dans le cadre d'un projet qui ne se réduit plus à l'inscription d'actions destinées à obtenir quelques subventions complémentaires, qui s'amorce dans l'ensemble des écoles. Il est apparu très clairement, et les uns et les autres ne s'en cachaient d'ailleurs pas, que les projets sont encore vécus comme des dispositifs purement formels. Ils sont sans doute d'autant plus considérés comme tels qu'ils sont élaborés à partir d'une trame type construite par les services de l'inspection académique. On comprend bien que l'on ait voulu, dans un premier temps, apporter une forme d'assistance aux écoles et instaurer une sorte de dynamique collective en encadrant strictement les procédures. Cependant, ces dernières accréditent désormais l'idée que les projets n'auraient d'autre objet que de répondre à une injonction de l'institution.

Il faudra donc beaucoup œuvrer encore si on veut faire partager par toute une communauté scolaire la conviction que les projets peuvent être de véritables outils d'aide à la réflexion sur la vie de l'école, sur les résultats des élèves, sur les marges de progrès possibles et sur les stratégies – notamment pédagogiques – à mettre en œuvre.

2. Les projets d'établissements : une mobilisation inégale des acteurs

Dès 1997, le recteur avait lancé un dispositif triennal de projets d'établissement (circulaire rectorale du 10 février 1997). Celui-ci venant à terme à la rentrée scolaire 2000, il a engagé, dans le cadre des directives nationales, une réflexion avec les chefs d'établissement, au cours des réunions départementales qui se sont tenues de juin 1999 à janvier 2000 ; ce travail s'est traduit dans la circulaire rectorale du 14 février 2000 sur «le dispositif et les perspectives pour le nouveau cycle triennal 2000-2003». Comme précédemment, les directives rectorales ne concernent que les lycées et lycées professionnels ; pour les collèges, des circulaires départementales calquées sur celles des lycées ont été élaborées par les inspecteurs d'académie. Par ailleurs, la mission académique à l'évaluation et à l'innovation pédagogique (MEIP) a été chargée de l'animation de l'ensemble du dispositif, y compris en direction des inspecteurs d'académie.

Le dispositif académique d'élaboration des projets d'établissement mis en place pour le nouveau cycle triennal s'est efforcé de prendre en compte les dysfonctionnements apparus lors du cycle précédent tout en amorçant une politique de contractualisation avec les lycées. Marqué par une volonté forte de recentrer les projets sur ce qui fait « le cœur de l'activité pédagogique », il insiste sur la nécessité pour chaque établissement d'opérer des choix qui tiennent compte à la fois des priorités nationales et académiques et des spécificités locales. Il reste un instrument de référence et un outil de dialogue avec les instances académiques et les partenaires extérieurs.

Les observations présentées ci-dessous reposent sur l'analyse approfondie d'un nombre significatif (environ les trois quarts) de projets de lycées, l'examen des fiches de synthèse réalisées par la MEIP, ainsi que les observations effectuées lors des visites d'établissements. Les projets des collèges n'ont pas fait l'objet d'une étude systématique.

La quasi-totalité des établissements a élaboré un projet formellement conforme aux demandes rectorales

La philosophie du dispositif repose sur la confiance accordée *a priori* aux acteurs, les services du rectorat veillant surtout à ce que chaque établissement respecte un cadre formel articulé autour des trois éléments suivants : un diagnostic mettant clairement en exergue les atouts et les besoins de l'établissement ; le choix d'axes prioritaires pouvant servir de base à la contractualisation avec l'académie ; des objectifs généraux spécifiant la stratégie de l'établissement en fonction des priorités retenues.

Cette politique a eu pour effet positif d'obliger la plupart des établissements à élaborer un document structuré à partir de ces exigences formelles. De fait, près de 90 % des établissements ont déposé, fin juin, un document conforme à ce qui était demandé par les services rectoraux. L'analyse comparative des contenus des projets, avant et après la mise en place du nouveau dispositif, fait par ailleurs apparaître un recentrage autour de quatre grandes thématiques : une meilleure prise en compte de l'élève, l'amélioration de la communication interne

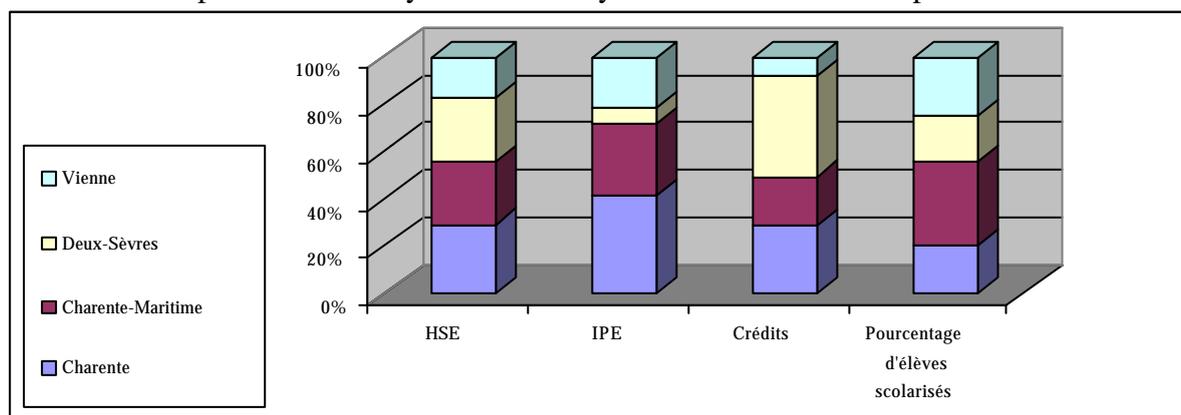
et externe des établissements, l'ouverture sur l'extérieur, enfin le développement des TICE. L'ensemble donne une impression de grande cohérence par rapport aux priorités définies dans le projet académique.

Une majorité de lycées a demandé à contractualiser avec le rectorat...

Le second succès que l'on peut mettre à l'actif de ce nouveau dispositif est le processus de contractualisation lui-même. Au début de l'année 2001, les trois quarts des lycées d'enseignement général et technologique et plus de 70 % des lycées professionnels avaient formulé une demande de contractualisation avec le rectorat sur un ou deux axes de leur projet, avec par ordre décroissant : l'ouverture culturelle (20 %), les TICE et le développement de l'autonomie de l'élève (18 % chacun), l'ouverture sur le monde extérieur (13 %). Assez classiquement, l'aide demandée au rectorat porte principalement sur des moyens en HSE / HSA, la mise en place de formations spécifiques pour les personnels enseignants et l'obtention de subventions et de crédits complémentaires. Il faut souligner, en revanche, le faible nombre de demandes d'aide méthodologique ou pédagogique (5 %) ce qui ne manque pas d'étonner au regard des difficultés constatées par la mission sur le terrain.

La mise en œuvre de cette nouvelle procédure de contractualisation a sans aucun doute permis de dépasser la logique de saupoudrage des crédits qui prévalait antérieurement. L'attribution des moyens entre établissements apparaît en effet fortement différenciée. Les lycées des deux départements les plus ruraux, la Charente et les Deux-Sèvres, s'octroient une part d'HSE et de crédits nettement supérieure au poids de la population qu'ils scolarisent en second cycle. Au contraire, la Vienne, et dans une moindre mesure la Charente-Maritime, se distinguent par la faible part des moyens obtenus. Les disparités infra-départementales sont également fortes : dans la Vienne, un seul établissement obtient près de la moitié des HSE distribuées dans le département. De manière générale, ce sont plutôt les petits établissements ruraux qui ont choisi de contractualiser tandis que les établissements plus prestigieux de centre ville, à Poitiers ou à La Rochelle en particulier, sont plus rarement entrés dans ce processus.

Répartition des moyens entre les lycées en fonction des départements



rectorat de Poitiers, 2001

Si la distribution des moyens est devenue plus sélective, si une large place est faite à la formation des équipes éducatives dans les établissements, on reste, malgré la volonté rectorale affichée, dans une logique où la solution aux problèmes pédagogiques est encore trop souvent tributaire de l'attribution de moyens supplémentaires, alors que les difficultés rencontrées sur

le terrain sont principalement d'ordre organisationnel ou méthodologique. En outre, il n'est pas évident que les établissements qui ont obtenu le plus de moyens soient toujours ceux qui en avaient le plus besoin ou ceux qui proposaient les actions les plus pertinentes ou les plus innovantes.

... mais la mobilisation des équipes pédagogiques reste faible

Si la plupart des établissements ont inscrit leur projet dans le cadre proposé par l'autorité de tutelle, le degré d'engagement dans la démarche de projet a été très variable d'un établissement à l'autre avec tout un dégradé de situations. Très exceptionnellement l'élaboration du projet a fait l'objet d'un large processus de concertation par la mise en place de commissions catégorielles et transversales impliquant toutes les catégories de personnels, y compris les ATOSS, ainsi que les représentants des élèves et des parents. Dans la majorité des cas cependant, le projet a été conçu et élaboré par la seule équipe de direction éventuellement élargie à quelques professeurs volontaires, la procédure de concertation se réduisant souvent à une simple consultation par questionnaire des personnels. Le projet apparaît alors davantage comme étant l'émanation de quelques acteurs motivés plutôt que l'élaboration conjointe de l'ensemble des membres de la communauté éducative.

La faiblesse de la phase de concertation, qui est pourtant la condition de l'appropriation du projet par les différents acteurs, s'explique par diverses raisons. Dans certains cas, c'est tout simplement le temps qui a fait défaut pour mettre en œuvre une authentique concertation. Le délai laissé aux établissements par le recteur était en effet extrêmement court au point que l'un des chefs d'établissement a pu parler « d'opération menée à la hussarde ». Dans d'autres cas, les chefs d'établissements ont été confrontés à l'indifférence voire à une hostilité d'une partie des personnels à un mode de pilotage vécu comme une tentative d'importer dans le service public des méthodes de management surtout développées dans les entreprises privées. Les chefs d'établissements ont alors limité la concertation pour éviter de raviver des tensions au sein des équipes éducatives.

Au-delà de ces facteurs contingents, on est surtout frappé par l'absence d'une méthodologie d'élaboration du projet qu'il faut certainement imputer à un manque de formation des chefs d'établissement à des formes de pilotage qui privilégient les capacités d'impulsion et d'animation des équipes pédagogiques plus que les comportements de conformité hiérarchique. Cette carence a été d'autant plus dommageable que beaucoup d'établissements ont confiné les correspondants académiques, qui étaient chargés de les accompagner dans la démarche de projet, à un rôle purement symbolique.

Les axes prioritaires du projet sont généralement déconnectés du diagnostic

La qualité des projets présentés s'avère par ailleurs très inégale. La phase diagnostique, pourtant essentielle pour la mise en place d'une politique cohérente a généralement été mal préparée faute d'une volonté ou d'une capacité à utiliser les indicateurs de performance disponibles. Le tiers des projets ne fait pas référence aux indicateurs IPES, cet état de fait étant imputable selon plusieurs chefs d'établissement à des difficultés de connexion au serveur académique. Près des trois quarts des établissements n'ont pas renseigné les indicateurs plus qualitatifs proposés par les services rectoraux qui concernaient les innovations pédagogiques, les relations internationales, l'action culturelle et le statut des lycéens. Enfin, si près des trois quarts des lycées professionnels ont construit leurs propres indicateurs, ce n'est le cas que de la moitié des lycées d'enseignement général et technologique. Encore faut-il

souligner l'extrême pauvreté de ces indicateurs et leur fiabilité très inégale d'un établissement à l'autre.

Par ailleurs, lorsque les indicateurs IPES sont présentés, ils ne sont que très rarement analysés et mis en relation. Au mieux, on fait référence à l'importance des élèves de milieu défavorisés, plus rarement aux retards ou aux taux de redoublement. Les taux bruts de réussite au baccalauréat sont rarement confrontés aux taux attendus. Les deux autres indicateurs de résultats construits par la DPD – le taux d'accès au baccalauréat et la proportion des bacheliers parmi les sortants – ne retiennent qu'exceptionnellement l'attention des concepteurs des projets et ne font généralement pas l'objet d'une mise en relation avec l'offre locale de formation, les processus d'orientation et les pratiques pédagogiques dominantes dans l'établissement. De même peut-on s'étonner que les indicateurs concernant le personnel, en particulier la structure par âge et le taux de rotation des enseignants, ne soient pas l'objet de l'attention qu'ils mériteraient.

Lorsqu'un véritable diagnostic existe, les axes prioritaires et les objectifs généraux retenus par l'établissement restent malheureusement trop souvent déconnectés du constat opéré dans cette première phase. De ce point de vue, on peut observer deux déviations opposées : tantôt les axes sont la pure et simple reproduction des priorités définies dans le projet académique dont ils reprennent parfois littéralement les titres sans tenir compte du contexte local ; tantôt, au contraire, ils juxtaposent une mosaïque d'actions préalablement élaborées par les différentes équipes enseignantes mais sans mise en cohérence.

En outre, l'axe choisi pour la contractualisation n'est pas toujours bien articulé avec les priorités dégagées : ainsi tel établissement rural qui a perdu près de 200 élèves en cinq ans contractualise sur l'utilisation pédagogique des TICE ; tel autre qui a un faible taux de réussite au baccalauréat et la plus faible valeur ajoutée de l'académie contractualise pour « développer les spécificités du lycée ». On note également une grande stéréotypie dans la présentation des actions avec une utilisation mécanique et souvent gratuite du langage des sciences de l'éducation, ce qui rend nombre de projets proprement illisibles pour les parents d'élèves et les autres partenaires du système éducatif.

Enfin, le plus souvent les mesures prévues ne sont pas clairement hiérarchisées comme le recommandait le document de cadrage rectoral. On semble confondre axes, objectifs généraux et actions. Ainsi l'un des établissements présente comme objectif général la venue d'un conférencier en sciences de l'éducation et construit l'essentiel de son projet autour de cette attente ; tel autre établissement programme une trentaine d'actions indépendamment des axes prioritaires qu'il a préalablement définis. Plus généralement, très peu d'établissements ont prévu un échéancier pour mettre en oeuvre les actions affichées et élaboré des indicateurs permettant d'évaluer leur degré de réalisation au terme de chaque période.

L'élaboration du projet a été soumise à une série de tensions qui n'ont pas toujours été surmontées

Au total, la démarche mise en oeuvre par l'autorité rectorale n'a que très partiellement atteint ses objectifs. Certes, elle a obligé l'ensemble des établissements à élaborer un projet structuré, mais ce document, en dépit de quelques exceptions remarquables, n'a manifestement eu pour l'instant qu'un faible impact sur les pratiques enseignantes. Malgré le souhait du recteur, on est resté dans l'ancienne logique hiérarchique : le projet est encore trop souvent vécu comme une commande rectorale à laquelle il faut répondre pour obtenir quelques subsides. Il ne mobilise qu'exceptionnellement l'ensemble des acteurs. Il est significatif de ce point de vue

que son existence ne soit généralement pas connue des délégués des élèves et des représentants des parents et que peu de professeurs se réfèrent à son contenu.

En fait, la mise en place du nouveau dispositif rectoral a fait apparaître une série de tensions et d'exigences contradictoires que n'ont pas toujours su gérer les personnels de direction. On peut d'abord observer une première tension entre la nécessité d'associer tous les personnels et partenaires du système éducatif à l'élaboration du projet d'établissement et celle d'assurer la cohérence de l'ensemble. Le projet semble d'autant plus cohérent qu'il est le produit d'un petit nombre d'acteurs convaincus de sa nécessité ; inversement au fur et à mesure que le cercle des participants s'élargit, le projet perd en cohérence ce qu'il gagne en légitimité.

Les établissements ont également éprouvé une grande difficulté à articuler les priorités nationales et académiques et la prise en compte des spécificités propres à l'établissement. De nombreux projets reprennent purement et simplement certains axes de la réforme des lycées sans valeur ajoutée évidente. D'autres, plus rarement il est vrai, sont davantage centrés sur les problèmes locaux au risque d'oublier parfois les objectifs plus généraux du système éducatif.

Enfin, les prescriptions rectorales, fortes en termes de formalisation du projet et de respect des délais, ont semblé à certains acteurs de terrain contradictoires avec la logique d'autonomie des établissements, au point que l'un des interlocuteurs de la mission a pu parler de « prothèse externe sans ancrage à l'intérieur de l'établissement ».

L'expérience de l'académie de Poitiers prouve qu'un pilotage académique fort ne garantit pas le succès de l'opération. Les difficultés rencontrées montrent que la démarche de projet, même si elle progresse, ne s'est pas encore imposée dans les esprits. La procédure actuelle excessivement formalisée reste trop souvent vécue par une majorité d'enseignants, à tort ou à raison, comme une « simple exigence bureaucratique ». Or, on constate que l'adhésion au projet est d'autant plus forte qu'il prend en compte les problèmes spécifiques rencontrés localement et qu'il apporte des solutions adéquates aux équipes pédagogiques pour les surmonter.

D'une certaine manière, l'élaboration du projet d'établissement est le révélateur d'une série de tensions qui traversent le système éducatif et qui n'ont pas toujours l'occasion de s'exprimer dans l'espace public. La gestion de ces tensions exige des chefs d'établissement un nouveau mode de régulation des équipes pédagogiques auquel ils n'ont pas toujours été préparés.

3. Les bassins d'activité : lieux d'application de la politique académique

Les bassins d'activités ont d'abord été définis comme des instances de dialogue avec les partenaires locaux du système éducatif et des structures d'arbitrage entre les établissements sur l'évolution de la carte des formations. Avec le temps, leur champ d'intervention a été élargi soit sur l'initiative des acteurs eux-mêmes, souhaitée d'ailleurs par l'autorité académique, soit sur impulsion rectorale.

La mission première des bassins : l'élaboration de la carte locale des formations

Les bassins se sont vu confier cette mission afin d'examiner localement la situation avec les partenaires (milieux professionnels et collectivités territoriales), de prendre en compte les activités des autres acteurs (ministère de l'agriculture, centres de formations d'apprentis, organismes privés) et de dépasser la concurrence stérile entre établissements publics pour rechercher leur complémentarité et asseoir ainsi la reconnaissance de leur spécificité, fondement de leur projet.

L'analyse des besoins et le choix des réponses appropriées doivent s'inscrire dans une double perspective englobante :

– Celle de la rationalisation de la carte académique : «Toutes les formations ne peuvent être ouvertes partout : non seulement les besoins ne sont pas identiques dans chaque bassin mais encore certains besoins peuvent être restreints ou spécifiques; par ailleurs, on ne peut envisager sous leur forme traditionnelle des formations destinées seulement à quelques élèves» (projet académique). L'objectif visé est clairement celui d'une réorganisation et d'une réorientation de l'offre sans augmentation des capacités d'accueil, en raison de la baisse annoncée des effectifs, qui implique qu'à terme les structures pédagogiques des établissements soient repensées en commun.

– Celle d'une cohérence académique interne pour chaque filière.

L'articulation entre le cadrage académique essentiellement quantitatif, en termes de filières et de niveaux, et les décisions concrètes – qualitatives – à prendre localement, dans le ressort des bassins, après arbitrages internes, n'est pas aisée à réaliser, notamment en raison des pressions d'origines diverses qui ne manquent pas de s'exercer. Cette liberté «encadrée» peut évidemment être source d'incompréhensions, voire de conflits, d'abord, sur le nombre des mesures, et ensuite, sur leur localisation et leur contenu. Dans la négociation avec les services académiques, les travers anciens – l'habitude de relations bilatérales, sans vision d'ensemble était bien établie dans l'académie – peuvent ainsi vite réapparaître même si désormais elle se place dans des limites fixées préalablement mais très globales et considérées comme telles par les chefs d'établissement, c'est-à-dire par trop éloignées des réalités et préoccupations locales.

Les activités des bassins : des situations contrastées tenant à l'imprécision des fonctions et à l'implication inégale des acteurs concernés

Les bassins ont été conçus comme des « lieux de réflexion collective et de propositions» et non comme «des échelons supplémentaires de la pyramide administrative », car les chefs d'établissement, très sourcilleux sur la défense de leur autonomie, se sont montrés réticents à l'égard de leur institutionnalisation. L'activité des bassins est par conséquent très variée. Elle dépend de la personnalité de l'animateur du bassin, le plus généralement un chef d'établissement sauf dans un cas où il s'agit d'un directeur de CIO, et de la reconnaissance accordée par ses pairs à son autorité qui ne peut être que morale. C'est un "primus inter pares". Les deux bassins de la Charente-Maritime et des Deux-Sèvres sont les plus dynamiques. Ils sont d'ailleurs soutenus dans leurs projets par les inspecteurs d'académie. Dans les deux autres départements, à l'exception notable du bassin nord de la Vienne autour de Châtelleraut, ils paraissent «sommeiller».

Dès l'origine, le parti adopté a été de laisser toute latitude aux bassins pour le choix de leurs thèmes de travail. Aucune commande institutionnelle n'a été passée. Ainsi, en 1999, certains se sont penchés sur les réformes à mettre en œuvre (TPE, PPCP, travaux croisés) et d'autres se sont bornés à l'examen en commun des propositions de modification des structures pédagogiques assurant en quelque sorte un "service minimum". Cette année, le rectorat s'est montré plus directif en soumettant à leur réflexion deux sujets : les TPE et la révision des règlements intérieurs. Un délégué à la gestion des ressources et des relations humaines a été désigné dans chaque bassin. La GRH s'appuie en effet à Poitiers sur un dispositif en réseau qui irrigue toute l'académie, du rectorat aux établissements, et dont les bassins constituent des nœuds. Des incertitudes continuent à peser sur les fonctions confiées aux bassins. Il est vrai qu'elles sont en partie floues et laissées à la libre appréciation des parties prenantes, d'où la diversité des travaux conduits dans ce cadre et les interrogations qui se font jour sur l'influence réelle de leurs conclusions sur les décisions prises par le rectorat.

Une certaine ambiguïté plane sur le rôle de l'inspecteur d'académie. Invité aux réunions, sa place n'est pas claire lorsqu'il est présent. Doit-il être un observateur, éventuellement «engagé», qui doit laisser la libre discussion se dérouler en intervenant seulement pour apporter des compléments d'informations? Mais alors *quid* de sa position hiérarchique? Doit-il au contraire encadrer, voire diriger, le débat en raison de l'autorité qu'il exerce dans le département? Mais alors le risque d'autocensure est réel, les échanges peuvent vite devenir conventionnels et la spontanéité recherchée être rapidement étouffée. Tout est évidemment question de mesure. Elle n'est pas aisée à trouver dès lors que se croisent au sein des bassins une logique hiérarchique et l'organisation d'une réflexion collective et autonome sur la gestion de problèmes communs.

La création d'un niveau infra-départemental a été entreprise dans l'académie de Poitiers de manière pragmatique et mesurée. Précaution bien justifiée, car les esprits n'étaient pas spontanément acquis à cette nouvelle approche non de la gestion du système éducatif – d'emblée cette conception a été écartée – mais de la réflexion sur son évolution dans l'espace (la carte des formations) et dans le temps (la mise en œuvre des réformes pédagogiques). L'activité des bassins monte en puissance progressivement. Dans chacun d'entre eux la mobilisation n'a pas atteint le même stade et elle n'obéit pas au même rythme de développement.

En conclusion deux questions se posent :

1. Cette nouvelle organisation des espaces éducatifs est-elle l'amorce d'un réaménagement en profondeur de l'administration de l'Éducation nationale? On a cru comprendre que tel a été dans un passé récent l'objectif poursuivi. Pour l'instant, les bassins apparaissent comme des structures (le terme est toutefois proscrit des discours tenus, car il est porteur d'un sens institutionnel qui effarouche) molles (des «lieux»), faute d'assise juridique, et protéiformes, sans concordance avec les autres circonscriptions tracées pour la réflexion et l'action publique. L'académie de Poitiers est une bonne illustration de cette situation créée pour ne pas heurter des susceptibilités, en premier lieu, celle des chefs d'établissement qui n'acceptent pas que s'interpose entre eux et les autorités académiques un nouvel échelon administratif auquel seraient dévolues des compétences qui empièteraient sur l'autonomie des EPLE. On est ainsi en plein «clair-obscur» à la satisfaction des uns et par défaut de positions affirmées des autres sur la direction suivie et sur le «statut» juridique des bassins, qui fluctue au gré des initiatives locales. Le stade expérimental passé – car c'est au fond à cela que l'état actuel s'apparente – il faudra bien trancher le point de savoir si, oui ou non, le niveau infra-départemental est pertinent, et plus que d'autres, pour la mise en œuvre et l'évaluation des politiques publiques. Sans doute est-ce là que se vivent les solidarités et que s'articulent les interdépendances. C'est alors toute la pyramide administrative qu'il faut reconstruire dans cette perspective, sans faire

fi de la manière dont les autres intervenants publics et privés se sont organisés dans ces territoires, afin de pouvoir dialoguer avec eux sur la base de données communes.

2. Les bassins sont-ils des instruments appropriés pour la mise en œuvre de la politique académique ? L'un des enjeux de la modernisation du service public de l'éducation – il se manifeste très concrètement à Poitiers – est de réussir à concilier, d'une part, un pilotage ferme et soutenu du système au niveau rectoral avec, d'autre part, une délégation consentie pour l'exécution à ses principaux acteurs (les établissements) reposant largement sur la confiance ainsi accordée et sur leur sens des responsabilités. Les deux démarches ne sont pas contradictoires. Elles peuvent se conjuguer notamment dans le cadre de relations contractuelles. Poitiers vient de se lancer dans cette voie au début de l'année scolaire 2000-2001. Quel rôle sont alors appelé à jouer les bassins dans ce dispositif puisqu'ils ne participent pas à la négociation et que l'essentiel leur échappe ainsi ?

4. La gestion des ressources humaines : une approche ambitieuse

Le profil du corps enseignant : une proportion plus élevée que la moyenne de PEGC et de professeurs en fin de carrière

La caractéristique la plus marquante de la répartition par corps dans le second degré est le poids des PEGC dans l'ensemble (+ 3,6 points par rapport à la moyenne nationale). Avec l'application du plan d'intégration dans le corps des professeurs certifiés, le taux va en diminuant (17,2 % en 1997). Ce plan a-t-il été exécuté plus rapidement qu'en métropole en raison d'un âge moyen plus élevé des bénéficiaires ou le nombre des personnels concernés était-il plus important dans l'académie ? Poitiers se distingue également par une forte présence de non-titulaires : 4,9 % pour une moyenne métropolitaine de 4,6 %.

Par âge, la population enseignante de l'académie comprend une tranche de jeunes proportionnellement moins importante que dans la moyenne métropolitaine et concomitamment celle de ses membres en fin de carrière pèse plus lourd. Dans le premier degré, la part des moins de 30 ans connaît une légère croissance depuis 1996 alors que les 50 ans et plus représentent un quart des effectifs contre un cinquième en métropole. Dans le second degré, la proportion des moins de 30 ans est stable autour de 11% depuis 1992 ; pour les professeurs ayant 55 ans ou plus, l'académie est dans une situation intermédiaire entre le groupe des académies du nord et de la région parisienne et celui des académies méridionales. Toutefois si le taux poitevin (19,5 %) est du même ordre que celui de l'académie de Limoges (19,8 %), il est nettement supérieur à celui des académies voisines de Nantes et d'Orléans-Tours. Cette répartition est évidemment très variable selon les disciplines de recrutement. Les plus affectées par le vieillissement des enseignants sont l'allemand, l'anglais, les mathématiques, la technologie, et les arts plastiques

La priorité académique : vers une gestion qualitative de proximité

Dans le cadre tracé par le recteur (*cf. infra*), deux objectifs ont été inscrits dans le projet de l'académie :

1. Améliorer la gestion qualitative des enseignants et des ATOSS dans la perspective d'une meilleure adéquation postes/personnels.

2. Créer un réseau de ressources et relations (cet ajout n'est évidemment pas neutre : il exprime une volonté d'élargissement et d'enrichissement du champ concerné) humaines s'appuyant sur les échelons infra académiques (inspections d'académie, bassins d'activités). Ses différentes composantes doivent être pluri-catégorielles.

La politique académique : de l'administration du personnel à l'élaboration d'un projet social

L'approche théorique

Dans un texte rédigé en septembre 1998, le précédent recteur a défini sa conception de la gestion des ressources humaines. Selon lui, on doit passer d'un «système rationnel et fermé sur lui-même», caractérisé par la recherche des procédures les plus fiables et des critères les plus objectifs – la meilleure illustration en est le fonctionnement des CAP –, à un «système ouvert et naturel dans ses relations internes» qui doit s'appuyer sur toutes les forces en jeu et sur les tensions que les règles et procédures ne peuvent toutes intégrer. A un stade intermédiaire, le système demeure fermé. Les intérêts et les motivations des individus ne sont pas ignorés (entretiens, réflexions sur le contenu du travail). Mais, si les personnels sont au centre des décisions, ils pèsent peu sur elles. Selon le recteur, certaines structures administratives (les divisions du rectorat, notamment) obéissent dans leur fonctionnement à ce modèle qui souffre parfois d'un défaut de communication et qui est trop souvent orienté vers le quotidien.

Une gestion uniquement rationnelle est ainsi de moins en moins possible. Elle doit également être attentive aux individus, qui n'adhèrent pas spontanément à tout changement, surtout s'il perturbe leurs habitudes, et aux groupes qui peuvent s'y opposer pour des raisons stratégiques. Telle est la première conclusion qu'il tire de cette évolution.

Le constat que dresse ensuite le recteur est que coexistent dans la situation actuelle des pratiques archaïques avec des méthodes modernes (gestion prévisionnelle, démarches participatives, tutorat, etc.) et, plus profondément, que « s'enchevêtrent diverses conceptions » dans bien des actes de la gestion actuelle. Il en est ainsi, pour le recrutement des enseignants, qui fait trop appel aux connaissances académiques et pas encore assez aux compétences requises pour l'exercice du métier, et pour la promotion des personnels fondée plus sur l'ancienneté que sur la valorisation des résultats et des performances.

Selon lui, on hésite actuellement à prendre clairement parti, alors que l'évolution de la société et l'élévation continue du niveau de formation entraînent des mutations qui appellent un changement dans la gestion. On s'apprête ainsi à voir remplacer la fonction de gestion des ressources humaines par une fonction de développement social caractérisée par «l'importance simultanée du pouvoir au sens de ceux qui décident *in fine*, et des individus, au sens de ceux qui exécutent tout en ayant pesé, dans une démarche participative, sur les décisions». Sa seconde conclusion est que la fonction « ressources humaines » doit «être d'abord et avant tout porteuse d'un projet dans le domaine social».

La construction d'un projet social

Cinq priorités ont été fixées :

– Tenir compte de l'existence du fait syndical : les organisations représentatives des personnels et les organismes statutaires auxquels elles participent, qui constituent un point de

passage obligé avant toute décision, ont une vocation de régulation et d'expression des multiples points de vue.

- Permettre à chaque agent de disposer d'un projet personnalisé, lieu de rencontre entre ses ambitions, ses potentialités et les possibilités de développement personnel et de carrière offertes par l'institution.
- Organiser une gestion anticipée des emplois et des compétences.
- Faciliter l'installation dans l'académie de tout nouveau personnel.
- Prévoir une aide à tout personnel en difficulté et développer la politique de formation.

La constitution d'un réseau

Pour le recteur, il importe désormais de substituer à «une attitude de prescripteur, une attitude de conseil et de développer les capacités de créativité et de travail en partenariat». Un projet de management doit ainsi soutenir le projet social. A chaque niveau de l'organisation académique les responsabilités de chacun doivent être bien définies, les règles du jeu dans lequel elles s'exercent établies et les modes de régulation fixés de manière contractuelle et pluriannuelle. A partir d'indicateurs, des objectifs doivent être assignés et les actions menées pour les atteindre doivent être régulièrement évaluées.

Le dispositif retenu est celui d'un réseau maillant tout le territoire académique du rectorat aux établissements. A sa tête, la DRRH, animatrice du dispositif, a un double rôle stratégique (proposition des orientations à partir des retours des expériences réalisées et des observations des évolutions des autres académies) et d'appui aux responsables des autres niveaux. Initialement, le DGVP s'est vu confier une fonction de conseiller du recteur en la matière pour garantir que l'approche pédagogique reste prédominante. Désormais, depuis 1999 le schéma est classique : la secrétaire générale adjointe assure également les fonctions de Directrice des relations et ressources humaines.

À chaque échelon infra-académique (IA, bassin, établissement) un responsable des ressources humaines doit être désigné (pour les établissements, il s'agit tout naturellement et par définition de leurs chefs) qui doit relayer la politique académique et coordonner la mise en œuvre des actions rectorales ou locales et fournir l'assistance nécessaire. Le choix des personnes nommées, à tous les niveaux, et leur professionnalisme ont été posés comme des conditions de la réussite. Ce professionnalisme doit aussi être collectif en développant une double capacité : d'une part, celle d'appliquer des méthodes rigoureuses susceptibles d'être comparées par leur efficacité à la technicité requise dans d'autres domaines et, d'autre part, celle de tenir compte de toutes les dimensions économiques et sociales des politiques qu'elles contribuent à mettre en œuvre et des valeurs dont elles sont porteuses.

En conclusion, selon le recteur, la politique menée en matière de gestion des ressources humaines doit donner du sens à l'organisation :

- sens de la continuité, d'abord, en permettant une bonne articulation entre le passé et l'avenir, notamment lors de la réalisation des changements nécessaires,
- sens de la collectivité, ensuite, en facilitant le développement du sentiment d'appartenance (à l'académie, à l'EPL) et en luttant contre les situations d'isolement,
- sens de l'évolution et du progrès, enfin, en favorisant l'élaboration d'un projet commun à tous, dont cette politique peut être à la fois l'initiatrice et le support, et au sein duquel viennent se placer les projets individuels.

Le bilan : des résultats partiels mais avec de vraies réussites

Tous les objectifs visés n'ont pas été atteints, loin s'en faut, en raison des pesanteurs du système, notamment en ce qui concerne la gestion prévisionnelle et qualitative. Dans le premier domaine, des progrès ont toutefois été accomplis – la gestion déconcentrée du mouvement national y a largement contribué – même si chaque année – jusqu'à celle-ci – la tension est restée assez forte avec la DPE. En outre, en ce qui concerne les personnels ATOSS, dont la pyramide des âges est assez comparable à celle de la métropole (moins de 30 ans : 7 % au lieu de 8 % ; 50 ans et plus : 30,4 % contre 30,5 %), des actions de professionnalisation des membres des jurys ont été organisées.

Sur trois plans des avancées significatives ont toutefois été opérées :

La gestion de proximité

Le réseau a été constitué et des équipes pluridisciplinaires mises en place dans les bassins d'activités et dans les établissements. Dans chaque bassin d'activités, un délégué a été nommé par lettre de mission personnalisée et adaptée aux réalités du fonctionnement de ces structures et aux problèmes locaux identifiés qui, après le rappel des objectifs de la politique académique, dresse un plan de travail. Ces délégués sont positionnés dans le dispositif comme des relais dans le sens descendant (diffusion des orientations et directives académiques) et ascendant (transmission de propositions et remontée d'informations sur les dysfonctionnements et les attentes et besoins des personnels).

L'aide aux personnels en difficulté

Lorsque que le concept de GRH est apparu, c'est généralement ce secteur qui a été privilégié, d'abord parce que des actions avaient été antérieurement menées dans ce domaine qu'il s'agissait d'amplifier ou de coordonner, ensuite parce que l'on était en terrain connu. L'académie de Poitiers ne fait pas exception.

La première démarche engagée a été celle d'un recensement systématique des situations individuelles problématiques. De cette étude, il est ressorti que 1,5 % des effectifs (professeurs, COP et CPE) devaient être suivis. Toutes les disciplines sont touchées. Deux classes d'âge sont particulièrement affectées : celle des moins de 30 ans et celle des 50 ans et plus. Les origines de ces difficultés tiennent pour 80 % d'entre elles à des problèmes d'autorité dans la classe, liés à la fragilité psychologique des personnes, et résultent pour 20 % de causes d'ordre physique, notamment en EPS. La liste des personnels en cause a été communiquée aux IPR. Des réunions se sont tenues par discipline afin de permettre une mise en commun des informations détenues avec un succès inégal.

Dans ce cadre, trois initiatives ont été prises :

– La première a consisté en la création, en 1997, d'un groupe de soutien professionnel (GSP). Cette structure, interdisciplinaire afin de prendre en compte toutes les composantes du métier exercé, centre son activité sur l'analyse compréhensive des pratiques professionnelles afin de les faire évoluer. Le groupe est formé du DRH, d'un IPR, d'un IEN-IET, d'un chef d'établissement référent, du médecin conseiller technique, de neuf accompagnateurs, de deux intervenants extérieurs et de personnes ressources.

Ce groupe fournit les apports théoriques et pratiques tant sur le plan psychologique (travail sur le moi professionnel, développement personnel, communication interpersonnelle) que pédagogique (exercice et contraintes du métier d'enseignant, gestion de la classe et des conflits, prise en compte des attentes des élèves et de l'institution). Il organise diverses actions : travail en groupes de 10 à 12 personnes sur l'analyse des situations pédagogiques et éducatives, séminaires de réflexion de deux jours sur le métier d'enseignant, stages de quatre

jours sur l'outillage pédagogique et la gestion de la classe, journées thématiques et entretiens individuels. L'inscription repose sur le volontariat et l'engagement de participer aux diverses séquences programmées porte sur une période de deux ans. Les interventions de ce groupe sont relayées dans les établissements afin de prolonger les actions de remédiation professionnelle.

– La deuxième s'est traduite par la mise en place de groupes d'écoute et de soutien au rectorat et dans chaque département comprenant 5 à 8 personnes de statuts variés (chefs d'établissement, professeurs, CPE, médecins, assistantes sociales, gestionnaires). Les personnels peuvent appeler par téléphone, s'ils le souhaitent de manière anonyme, l'un des membres de ces groupes pour demander des conseils ou simplement pour s'exprimer. En fait le nombre d'appels est très faible.

– La troisième a concerné les personnels ATOSS pour lesquels un groupe d'appui, également multicatégoriel, a été constitué avec pour mission d'examiner la situation des personnels rencontrant des difficultés (affectations, formations d'adaptation à l'emploi).

L'évaluation des personnels d'encadrement

Le 20 septembre 2000, se sont tenues les premières assises académiques «de la gestion des ressources humaines», selon une formule couramment utilisée dans l'académie. Plus de 600 personnes ont participé aux travaux centrés sur l'évaluation. Dans le prolongement immédiat de ces assises, les cadres des services académiques ont été formés à la conduite d'un entretien d'évaluation. Puis des entretiens, qualifiés de professionnels, ont été réalisés afin d'explicitier leurs missions et de déterminer des objectifs. L'évaluation interviendra dans un second temps. A cette occasion a été affirmé un principe directeur qui doit s'appliquer à tous les niveaux : «on n'évalue bien que si l'on a été soi-même évalué».

D'octobre à mai, des stages de deux jours ont été organisés en 20 sessions, une par bassin ou demi-bassin, avec la collaboration du CNAM. Quatre domaines ont été abordés : la politique pédagogique, la gestion des ressources humaines et l'évaluation, les relations avec l'environnement et l'administration de l'établissement. Une seconde vague est prévue en octobre et novembre prochains pour les collèges ne disposant pas d'adjoint. La spécificité poitevine est d'avoir associé à ces actions de formation les gestionnaires, ce qui d'ailleurs n'a pas toujours été bien perçu par les personnels de direction. Cette initiative s'inscrit dans le droit fil du protocole signé avec le SNPDEN dont elle recoupe certaines stipulations.

Il convient de souligner enfin que, si pour les personnels d'encadrement toute la machine académique s'est mise en branle, elle se heurte pour les personnels enseignants à de très vives oppositions. Une première expérimentation, prévue dans un lycée des Deux-Sèvres et pour laquelle un proviseur déjà rompu aux méthodes d'évaluation par expérience antérieure s'était porté volontaire, a avorté devant la contestation des organisations syndicales présentes dans l'établissement. Culturellement le milieu ne paraît ainsi pas prêt à admettre une telle démarche. Cet échec s'explique-t-il, comme le pense ce proviseur, par un manque de communication, ou est-il le résultat d'un rejet de toute forme nouvelle d'appréciation de la manière de servir ? Il y a sans doute des deux. A tout le moins, la voie sera longue et le travail d'explication et de persuasion difficile à mener pour, selon les propres termes de ce chef d'établissement, « instaurer un climat de confiance et faire de cette démarche une démarche acceptée, partagée ».

Les perspectives ouvertes en 1998 et 1999 étaient particulièrement ambitieuses. Le projet de l'académie, élaboré à la même époque, a fixé des objectifs plus modestes et somme toute traditionnels. C'est d'ailleurs souvent l'un des défauts le plus criant de ce type de documents : ils reproduisent, avec quelques amendements ou inflexions, afin de prendre en considération les spécificités académiques, les directives nationales. Mais, au-delà de cette simple

transcription, il y a Poitiers une réelle volonté de moderniser la gestion des ressources humaines qui a permis d'obtenir de premiers résultats, sans doute parce que l'investissement du recteur et de ses collaborateurs les plus proches a été fort et constant. L'approche décentralisée au sein d'un réseau couvrant toute l'académie, du rectorat aux établissements, repose sur l'adhésion et la mobilisation de tous au service des orientations retenues. On est loin d'être convaincu que la première est partagée par tous et que la seconde soit effective partout.

5. Les technologies nouvelles : un pari régional pour le futur

La région Poitou-Charentes, marquée par une forte tradition rurale, a réussi en quelques années à s'imposer comme un des acteurs français et européens majeurs en matière de développement des technologies nouvelles. Convaincue que les activités liées aux nouveaux moyens d'information et de communication sont, d'une part, un important levier économique générateur de nouveaux emplois pour les jeunes, d'autre part, un facteur de développement de la créativité et d'ouverture culturelle et, enfin, un moyen d'ancrage de la population dans le territoire, la Région a mis sur pied pour les prochaines années un plan d'équipement visant à doter l'ensemble des territoires d'infrastructures de communication performantes et à mettre en synergie tous les acteurs engagés dans cette mutation technologique. Cette ambition, largement portée et relayée au niveau des départements, et en particulier par celui de la Vienne, dont les initiatives ont joué un rôle d'impulsion déterminant, s'ordonne autour de trois pôles d'excellence :

– Le Futuroscope, réalisation phare qui symbolise à elle seule toute l'ambition du département de la Vienne et plus largement de toute la région dans le domaine des technologies nouvelles. A partir d'un parc récréatif de diffusion d'images dans un environnement technologique haut de gamme, le Futuroscope a été le creuset dans l'environnement duquel s'est développé un pôle économique de premier plan, avec plus de 70 entreprises employant 1200 salariés de haute qualification ; cet ensemble a également su attirer des organismes de formation et en particulier le CNED dont les avancées en matière d'utilisation des nouvelles technologies au service de l'enseignement non présentiel en font un acteur majeur au niveau national.

– Le «pôle Image» d'Angoulême, qui s'est développé à partir d'un projet structuré de la Ville, du département de la Charente et de la Chambre de commerce et d'industrie, regroupant un ensemble d'organismes de formation et d'entreprises à forte valeur ajoutée, et qui tient une place grandissante dans l'économie régionale. Le secteur de l'image fait en outre l'objet d'un soutien de l'Etat et de la Région avec trois volets : un volet «aide aux entreprises» ; un volet «formation-recherche» (Ecole supérieure de l'Image, Lycée du son et de l'image (LISA), BTS Audiovisuel, option multimedia à l'Ecole des Beaux-Arts et configurations de 3^e cycle à Angoulême, La Rochelle, Poitiers et Futuroscope...) ; un volet patrimonial (CNDBI, salon international de la BD, développement des collections patrimoniales de la bande dessinée et des collections cinématographiques, présentation à différents publics : visiteurs, touristes, étudiants, chercheurs). Ce pôle symbolise la volonté de développer une véritable filière économique attractive et dynamisante pour la région.

– L'expérimentation «ville numérisée» conduite par la municipalité de Parthenay dans les Deux-Sèvres qui, à partir du développement d'un espace virtuel appuyé sur un intranet urbain, vise à définir des formes nouvelles de relations sociales et à redessiner les contours de l'espace public sur fond de médiation numérique.

Réalisations emblématiques d'une dynamique régionale en matière technologique, scientifique et culturelle, ces pôles ont engendré des développements collatéraux dans tous les domaines d'activité et entraîné un mouvement d'ensemble dont le secteur éducatif a été un des principaux bénéficiaires. Désireuses d'asseoir durablement ce développement, les collectivités locales ont en effet massivement investi dans l'équipement et dans la mise en réseau des établissements scolaires, dans le soutien à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et dans la diffusion de la culture de manière générale. Selon le «projet régional 2010» en effet, l'apprentissage des TIC non seulement fait partie d'un plan global d'intégration de l'outil aux usages pédagogiques, mais – ce qui est beaucoup plus ambitieux – doit engendrer des comportements et des compétences nouvelles qui correspondent à ce qu'on peut considérer comme une des valeurs fondatrices du projet régional : «la création» (au sens à la fois de création d'activités et d'entreprises, et d'esprit d'innovation).

Une action volontariste des collectivités territoriales

Une politique d'investissement massif bien articulée avec l'Éducation nationale

S'il est certain que le département de la Vienne a joué un rôle fondateur dans le développement des nouvelles technologies dans les écoles et les établissements du second degré de la région Poitou-Charentes, c'est aussi, par un effet d'émulation, l'ensemble des collectivités territoriales qui s'est engagé progressivement depuis plusieurs années dans une politique volontariste. Cette mobilisation reste toujours aussi forte aujourd'hui, et il suffit pour s'en convaincre d'observer les grandes lignes qui caractérisent l'action des différents acteurs :

– Le conseil régional, indépendamment de la mise en place d'infrastructures de communication à hauteur des ambitions de la Région en matière de TIC, a entrepris de doter chaque lycée d'un intranet susceptible de devenir progressivement l'outil de base pour l'ensemble de la communauté éducative en matière d'enregistrement et d'accès à l'information ainsi que de communication interne et externe. Cette opération, initiée en 1999, qui succède à une phase durant laquelle la priorité avait été donnée à l'installation des postes de travail et des moyens d'accès à internet, est conduite en étroite relation avec les équipes du rectorat (la MATICE) chargées de valider les projets présentés par les établissements suite à un appel à candidature de la Région. La procédure vise à ce que des flux de crédits et d'équipements ne soient pas orientés vers des lycées dont les équipes n'auraient pas préparé de projets articulés sur des réseaux internes ; elle relève de la préoccupation de procéder à des investissements «utiles» en laissant aux services du rectorat le soin d'apprécier la qualité des projets proposés et apparaît comme une constante de l'action conduite par le conseil régional. A l'heure actuelle, 27 lycées sont à des degrés divers engagés dans cette opération pour un investissement prévisible de l'ordre de 60 MF. Entre temps, une réflexion plus globale a été engagée à plus long terme avec les services de l'Etat, dans le cadre de la préparation du Contrat de plan Etat-Région, pour définir ce que sera le lycée à horizon 2010 dans le Poitou-Charentes, et en particulier envisager son ouverture plus large vers l'ensemble de la population. Cette préoccupation de faire de l'établissement scolaire la tête de pont d'une animation culturelle élargie, ainsi qu'une voie privilégiée en matière d'aménagement du territoire visant à irriguer en particulier les zones rurales – préoccupation dont on notera qu'elle est également partagée par certaines collectivités départementales (cf. *infra* les Deux-Sèvres) –, est un élément clef de la politique prospective du conseil régional pour rentabiliser une partie des investissements à venir, qui intègrent la mise en place et l'exploitation d'artères de communication à haut débit.

– Concernant le conseil général de la Vienne, dont nous avons déjà évoqué le rôle moteur au niveau de l'académie, les efforts se sont concentrés à la fois sur les collèges dont le taux d'équipement est le plus élevé de l'académie (1 micro pour 8,6 élèves contre 1 pour 10,5 dans l'académie et 14,5 en France), mais aussi sur les écoles avec une aide importante aux communes au niveau des financements (50 % du montant des investissements). L'accompagnement de l'effort fait par les communes est toujours une priorité même si l'objectif d'un ordinateur pour 10 élèves est d'ores et déjà dépassé ; l'accent est mis aujourd'hui sur le développement des réseaux pour permettre à la fois l'accès à internet et à des ressources partagées ainsi que le travail commun entre les différentes classes (selon les informations communiquées par l'inspection académique, au 30 juin 2000, 180 écoles sur 260 bénéficiaient d'un réseau organisé). Dans les collèges, le constat a été fait qu'un des freins majeurs au développement des TICE – une fois l'équipement des établissements effectué et les premières formations réalisées – tenait essentiellement au fait que les enseignants ne disposaient pas, pour la majorité d'entre eux, d'un ordinateur à usage personnel leur permettant de réellement investir et de progressivement en banaliser l'emploi pour eux comme pour leurs élèves. Partant de cette idée, une grande opération, largement médiatisée, dite «un professeur formé, un micro» a été entreprise, avec comme objectif de fournir un équipement à chaque professeur des collèges publics et privés du département qui s'engagerait à suivre une formation et à développer un projet personnel (on retrouve là la volonté déjà évoquée de ne pas procéder à des dotations en matériel qui ne s'appuieraient pas sur un projet d'usage pédagogique explicite) ; sur les 1200 enseignants potentiellement concernés par l'opération, environ un millier ont répondu positivement.

– Dans les Deux-Sèvres, s'est également développée une politique très volontariste pour aboutir au deuxième taux d'équipement de l'académie dans les collèges (1 micro pour 10,4 élèves) – malgré un début d'obsolescence de certains matériels – et à un équipement généralisé des écoles, y compris en connexions à internet, auquel le conseil général a largement participé (puisqu'il a, lui aussi, subventionné les communes à hauteur de 50 % du montant des équipements). Mais le point le plus intéressant à observer tient dans la démarche adoptée, pour les collèges, dans le cadre de deux plans successifs, qui marquent une progression dans l'approche, même s'ils sont, en pratique, souvent imbriqués : le «Plan NET» et le «Plan NET 2». Concernant le «Plan NET», il s'agit de donner une dimension et un horizon plus larges que le domaine scolaire en créant des centres ayant vocation à accueillir la population en dehors des heures de cours. Il s'agit là d'une pratique intéressante à plusieurs titres puisqu'elle permet :

- de rentabiliser des investissements en matière d'ordinateurs et de télécommunication ;
- de l'ouvrir la population de secteurs souvent repliés sur eux-mêmes vers la pratique d'outils susceptibles de lui offrir une forme d'accès et d'appropriation nouvelle dans de nombreux domaines, en particulier celui de la culture ;
- de rapprocher les parents des établissements scolaires et de les inciter à participer plus largement à la vie de la communauté éducative ;
- de créer des domaines et des lieux d'activités communs aux adultes et aux jeunes.

Le conseil général s'est donné, dans ce cadre, les moyens d'assurer une véritable animation de proximité en recrutant 40 emplois jeunes en poste au niveau des collèges.

Le « Plan NET 2 » affiche une ambition nouvelle à partir de principes similaires : installer un centre de visio-conférences dans chaque ville qui héberge un collège ; ces structures qui participeront largement au désenclavement culturel de certaines parties du département demanderont la mise en œuvre d'une politique spécifique pour les faire vivre et en assurer le succès ; il ne semble pas, à ce stade, que le pari soit gagné.

– Pour ce qui concerne la Charente-Maritime, une action tout aussi déterminée peut être notée, avec en particulier la mise en œuvre d'un plan visant le raccordement de l'ensemble des écoles du département à internet d'ici la fin de l'année 2001 et une participation financière, qui s'exerce comme dans les autres départements sur une base paritaire pour l'investissement avec les communes, a été prévue pour aider à la réalisation de cet objectif. Par ailleurs un effort particulier a été consenti cette année pour faciliter l'émergence de projets innovants dans les écoles. L'accent qui est désormais mis sur l'équipement des écoles en moyens d'accès à internet vient après celui mis sur l'équipement des collèges et surtout sur leur mise en réseau puisque le département de Charente-Maritime est le seul de l'académie à avoir atteint à l'exhaustivité en ce domaine. Il est à noter qu'en écho au souci des responsables territoriaux d'assurer un minimum de «retour sur investissement» en matière de TICE, les instances de l'Education nationale (MATICE, inspection générale, collège des IPR) se sont associées cette année dans le cadre du PTA, pour mener, à titre expérimental, une enquête sur l'évolution des pratiques dans les collèges, là où des investissements importants ont été faits par la collectivité. Elles ont choisi les 27 collèges de Charente-Maritime équipés d'un réseau par le conseil général pour conduire leurs investigations, observer les usages, mais aussi pour encourager la fabrication de produits et l'échange de pratiques (création d'une banque d'outils mutualisés).

– Le département de la Charente, qui, malgré les efforts récents a pris du retard par rapport aux autres départements – retard qui est peut-être la conséquence des investissements massifs consentis par ailleurs pour développer le «pôle Image» –, a entrepris de le combler avec la mise en œuvre, depuis le début de l'année 2000, du plan «Pl@net Charente». On notera que ce retard concerne davantage les écoles que les collèges dont le taux d'équipement reste supérieur à la moyenne nationale (un micro pour 12,2 élèves en collège) tout en situant le département en dernière position dans l'académie. Concernant les écoles, où le retard était patent (en 1998 seulement 5 % des écoles étaient équipées et 2 % étaient connectées), le conseil général a mis en route une politique de même nature que dans les autres départements de l'académie en aidant les communes à hauteur de 50% des investissements à réaliser dans le domaine des technologies nouvelles. La réalisation de ce plan a rapidement porté ses fruits puisque actuellement 50 % des écoles sont équipées et connectées à internet et que l'ensemble de l'équipement devrait être réalisé à la fin de l'année 2001, selon les responsables de l'inspection académique. On notera que le frein actuel à l'équipement de l'ensemble des écoles tient plus à la condition première mise par le conseil général, en accord avec l'éducation nationale qui assure la validation, de lier l'installation d'ordinateurs et de moyens de communication à l'existence d'un projet d'école qu'à un quelconque manque de volonté de la collectivité territoriale d'engager les moyens financiers correspondants.

Un niveau d'équipement nettement supérieur à la moyenne nationale : les chiffres de l'enquête ETIC

L'enquête ETIC qui, à l'instigation de l'administration centrale de l'Éducation nationale, vise à évaluer l'état de l'équipement en matière de TICE pour l'ensemble des académies permet d'apprécier la situation relative de l'académie de Poitiers ; elle confirme que la politique volontariste qui a été conduite par les conseils généraux a eu comme conséquence en particulier un taux d'équipement largement supérieur à la moyenne nationale en tous domaines .

Si l'on considère les collèges, le ratio d'équipement de l'académie mesuré en nombre d'élèves par micro-ordinateur donne les résultats estimés suivants (le taux de réponse à l'enquête se situe aux environs de 90 %) :

Charente	Charente- Maritime	Deux-Sèvres	Vienne	Académie	France
12,2	11,3	10,4	8,6	10,5	14,5

Comme on peut le constater, même le département de la Charente qui présente le taux d'équipement le moins élevé, se situe malgré tout à un niveau supérieur de plus de 2 points à la moyenne nationale.

Un constat de même nature peut être fait concernant l'équipement des lycées permettant, là aussi, de mettre en exergue les résultats de la politique menée par le Conseil régional ; en conservant le même indicateur du nombre d'élèves par micro-ordinateur les résultats sont particulièrement éloquents pour les lycées d'enseignement général et technologique :

LEGT		LP	
Académie	France	Académie	France
4,3	6,4	4,1	4,8

On notera également que, d'une manière générale, le volume des équipements ne correspond pas dans l'académie à un effet de sédimentation qui entraînerait une forte obsolescence, mais qu'au contraire le parc a été renouvelé, et que si on prend en compte le pourcentage de micro-ordinateurs de plus de 3 ans d'âge, on obtient des résultats très positifs pour l'académie, à l'exception des LEGT dans lesquels le taux apparaît moins favorable :

	Collèges		LEGT		LP	
	Académie	France	Académie	France	Académie	France
Micros de plus de 3 ans	35,6 %	47,5 %	47,5 %	44,7 %	45,1 %	47,1 %

Ces chiffres confirment l'effort massif des conseils généraux avec une mention particulière pour celui de la Vienne et, à un degré moindre, pour celui de Charente-Maritime.

Autre indicateur intéressant qui confirme le niveau de développement des établissements en matière d'équipement : le nombre de micro-ordinateurs connectés à internet, que ce soit en direct ou par l'intermédiaire d'un réseau interne ; là encore les pourcentages concernant l'académie sont éloquents et ceci d'autant plus si l'on tient compte de l'importance de la base installée :

	Collèges		LEGT		LP	
	Académie	France	Académie	France	Académie	France
Micros connectés à Internet	22,6 %	9,5 %	56 %	23,5 %	31,3 %	11,1 %

Des réalisations exemplaires parfois insuffisamment valorisées : le cas du Lycée Pilote Innovant du Futuroscope

Le lycée pilote innovant (LPI), établissement emblématique de l'académie et du département de la Vienne pour la mise en œuvre des technologies nouvelles, a fait l'objet d'une investigation particulière de la mission. Son statut d'établissement pilote s'est accompagné d'un certain nombre de particularismes, notamment en matière de recrutement des élèves et des enseignants, accentuant sa spécificité sans rien enlever à la réussite de l'entreprise : la démarche a débouché sur une utilisation réellement maîtrisée des TICE par tous les membres de l'établissement, même si leur utilisation en tant qu'outils d'aide à l'acte d'enseignement *stricto sensu* n'a pas fait l'objet de développements particuliers. C'est plutôt en effet dans l'utilisation des TICE comme outils de travail banalisés qu'il faut apprécier cette réussite, avec toutes les conséquences qui en ont découlé, aussi bien en matière d'organisation pédagogique que dans l'instauration d'un mode de relation largement renouvelé à l'intérieur de la communauté éducative. L'analyse du fonctionnement du LPI a donné lieu à une note spécifique, dont il a semblé utile de reproduire dans le cadre de ce rapport, quelques brefs extraits qui permettent de caractériser cette réalisation remarquable tout en soulignant les limites.

«Les moyens informatiques constituent un outil de travail, certes privilégié, mais toujours au service d'une stratégie globale en matière éducative et de pratiques collectives»

«Si l'on souhaitait mettre en évidence, outre l'état d'esprit remarquable qui règne de manière générale dans cet établissement, la situation particulière de déconnexion quasi totale entre la notion de savoir académique, qui fonde en grande partie le rapport de l'enseignant à l'élève, et celle de compétence en matière d'outils, on en trouverait sans doute un exemple emblématique dans l'organisation par des élèves particulièrement motivés de séances de formation à destination de leurs enseignants sur l'emploi des technologies nouvelles»

«Même si l'avance technologique n'est plus l'apanage de l'établissement et si certains signes d'obsolescence commencent à se faire jour, l'antériorité de son architecture en réseau a permis d'atteindre à un niveau de banalisation et donc d'emploi et de maîtrise des outils de base en matière d'accès à l'information et de communication tout à fait remarquable ».

« La dimension innovante de l'établissement ne se situe plus véritablement, contrairement à la situation originelle, dans son équipement en informatique et en télécommunications mais dans l'approche pédagogique développée par la communauté éducative et dans les modes de relations induits entre les membres de cette communauté... Par ailleurs, le mode de travail largement appuyé sur les technologies nouvelles a tendance, par le partage systématique d'outils communs et leur banalisation collective, à rendre plus simple et plus naturelle la relation enseignants-enseignés»

Si le potentiel remarquable de l'établissement et la réalité de sa dimension innovante ne font pas de doute, il n'en reste pas moins qu'un certain nombre d'ambiguïtés sont progressivement apparues et que, treize ans après sa création, une clarification du statut de l'établissement et des attentes de l'institution paraît s'imposer.

«Les conditions particulièrement favorables d'exercice de l'activité d'enseignement, spécifiques à cet établissement, n'ont pas permis, de manière générale, d'envisager des formes de réplique directe des méthodes pédagogiques qui sont à l'œuvre ; il apparaît cependant que les mécanismes institutionnels actuellement en place dans l'académie ne permettent pas non plus d'évaluer réellement les avancées qui sont effectuées dans

certains domaines ni d'en adapter éventuellement les préceptes à d'autres environnements».

«D'établissement résolument pilote, le lycée a évolué progressivement pour se rapprocher du droit commun, rendant par là même plus difficile la satisfaction d'ambitions avant-gardistes toujours aussi fortes. Une réflexion paraît donc s'imposer pour définir de manière plus claire ce qu'attend aujourd'hui l'institution d'un établissement comme le LPI et préciser corrélativement les principes généraux qui doivent le régir».

En contrepoint à l'action des collectivités territoriales, l'académie a fait du développement des nouvelles technologies un axe fort de sa politique

Des mécanismes de régulation et de coordination ambitieux

L'effort effectué par les collectivités territoriales s'est toujours situé dans une logique de collaboration étroite avec les services académiques. Si les collectivités ont à l'évidence joué leur rôle en assurant massivement l'équipement des établissements, elles ne se sont pas engagées dans l'animation et la gestion du dispositif – tout du moins pour ce qui concerne sa dimension directement liée à l'enseignement, car on notera que dans les Deux-Sèvres 40 «emplois-jeunes» ont été recrutés pour assurer le développement des TICE en direction de la population rurale – et se sont volontairement interdit de porter des appréciations sur la dimension pédagogique des opérations. Il revenait donc aux services académiques d'assurer les fonctions d'animation et de pilotage et d'être en quelque sorte comptables de la valeur ajoutée au niveau des pratiques éducatives des investissements effectués.

Le centre nerveux du dispositif mis en place par l'académie est avant tout constitué par la MATICE (mission académique au TICE, qui a succédé à la MATN), elle-même adossée au réseau du CRDP et des CDDP. La MATICE, avec un potentiel humain en propre d'une quinzaine de personnes, assure des missions larges d'impulsion et de coordination :

- information et conseil aux établissements (spécialement dans les collèges et les lycées) sur les usages et les produits liés aux TICE ;
- assistance dans la mise en œuvre des équipements et des outils logiciels ;
- organisation et développement des moyens d'accès à internet et, de manière générale, pilotage de la fonction « moyens de communication » ;
- expertise des projets (en particulier dans le cadre de la coopération étroite instaurée avec les collectivités territoriales) ;
- suivi d'opérations pilotes ;
- incitation et suivi des productions et des nouveaux outils.

Le suivi du développement des TICE dans le premier degré relève des services des Inspections académiques dans le cadre d'une coopération, qui ne va pas sans poser quelques difficultés d'articulation, parfois, avec le niveau académique. Ainsi, par exemple, dans la Vienne, où les écoles ont été massivement équipées et connectées à internet, un dispositif d'accompagnement des enseignants sur le terrain a été organisé par l'IA, avec 6 centres de ressources délocalisés (dans les écoles) de façon à obtenir un maillage territorial assez dense. Certes, c'est la MATICE qui a dégagé les postes équivalant à une équipe de 7 personnes se déplaçant dans tout le département pour assurer une animation de proximité – ce qui a créé

une dynamique forte, surtout dans les zones rurales où une cinquantaine de sites d'écoles et de multiples initiatives ont fleuri, confirmant ainsi une appétence certaine du milieu rural en matière de TICE. Mais l'enseignement du premier degré, bénéficiant en outre d'une «culture informatique» ancienne, a pris dans la pratique une véritable avance sur le collège, qui a dû prendre le train en marche, avec une impréparation flagrante des enseignants. L'étanchéité des deux niveaux, aussi bien en termes de pilotage que de formation et de culture des enseignants, a empêché le collège de s'inscrire dans cette mouvance et de bénéficier de l'expérience acquise dans le primaire, de sorte qu'il a fallu mettre en place un nouveau groupe de pilotage et un programme de formation spécifique pour le second degré. L'expérience de la Vienne illustre bien l'embarras de l'institution face à une floraison d'initiatives tous azimuts qu'il lui revient à la fois de réguler et de stimuler, sans briser les élans mais sans gaspiller non plus les énergies. Le pilotage de la MATICE, s'il est majoritairement efficace et sert d'interface entre le rectorat, les collectivités et les entreprises, ne peut pas remplacer un travail d'appropriation des outils pédagogiques par les enseignants dans le cadre d'une réflexion liée à leur discipline, aux programmes et aux pratiques afférentes, enfin aux situations diverses rencontrées dans les classes. La mission a pu du reste constater que ce travail d'imprégnation et d'animation est, depuis cette année, de mieux en mieux pris en charge par les corps d'inspection, qui eux-mêmes savent identifier des réseaux d'enseignants volontaires et s'appuyer sur eux.

Dans un domaine où l'entropie est naturellement élevée, la MATICE s'est employée à structurer et à coordonner le dispositif académique et à mettre en œuvre des mécanismes d'information, d'animation et de régulation ; parmi ceux-ci nous noterons particulièrement :

- Le serveur académique, géré par le CRDP, qui est le centre du dispositif en termes de communication et de valorisation pour l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine des technologies nouvelles – le serveur répond également à d'autres types de besoins en particulier en matière de communication et d'information administratives – ou souhaitant simplement s'informer sur un des nombreux domaines référencés. Il s'agit d'un outil de qualité, parfaitement guidé et documenté, qui fait par ailleurs l'objet d'une mise à jour régulière. On notera que le WEB académique assure par ailleurs une fonction d'hébergement pour les sites des inspections académiques et d'un certain nombre d'établissements. Les productions du site académique disciplinaire (« l'espace pédagogique ») sont de plus en plus riches, surtout dans des disciplines comme les mathématiques, les STI et les SVT. La gestion de l'ensemble des rubriques pédagogiques est effectuée sous le contrôle des corps d'inspection territoriaux qui prennent en charge la validation éditoriale ; ce mode opératoire est caractéristique de la stratégie conduite par le recteur de l'académie pour faire intervenir harmonieusement les différentes parties prenantes dans le dispositif de pilotage des TICE. L'objectif pour les IPR est la fabrication d'une banque d'outils, de produits simples, qui puissent pénétrer aisément la pédagogie. Un véritable esprit de mutualisation est en train de s'installer par ce biais. Selon eux, les TICE sont le moyen par excellence pour faire changer les pratiques dans cette académie, marquée par un certain individualisme si l'on en croit les bilans des disciplines: travaux interdisciplinaires, mutualisation des moyens (en particulier pour la création des produits), accompagnement de l'enseignant dans sa classe (pratiques collectives et aide individualisée, etc.), aide à la construction de séquences pédagogiques différenciées, etc.
- Le programme RAPSODIE qui, outre le traitement d'un certain nombre de problèmes généraux comme, par exemple, la connexion dans des conditions identiques au plan technique et économique des lycées et collèges à internet, constitue l'armature du dispositif d'assistance à disposition des établissements dans tous les domaines d'utilisation des TICE. Ce dispositif devrait évoluer et se voir conforté dans le cadre d'une opération pilote pour laquelle l'académie de Poitiers a été retenue par le ministère.

Aux moyens actuels engagés sous diverses modalités dans le programme RAPSODIE (18 postes) devraient s'ajouter 6 postes supplémentaires liés à l'opération pilote.

– La définition des grandes orientations d'une politique de formation qui prend nécessairement des formes multiples en fonction des objectifs (depuis l'initiation des enseignants à l'utilisation de séquences multimédias en passant par l'aide aux usages pédagogiques et jusqu'à la formation des administrateurs de réseau) et en fonction des types d'intervenants (personnes ressources, équipes Rapsodie, équipes des inspections académiques, équipes IUFM et formateurs disciplinaires). Dans ce domaine, la MATICE a en projet de réactiver des actions lourdes destinées à former au moins une personne par établissement du second degré ; cette formation universitaire, qui se veut diplômante (ingénierie des médias pour l'éducation), est en cours de validation sur la base de 320 heures réparties sur l'année scolaire.

– Le suivi d'un certain nombre d'opérations pilotes qui présentent des potentialités de développement intéressantes ; nous mentionnerons par exemple :

- L'utilisation des TICE pour permettre, en développant des formes nouvelles d'enseignement semi ou non présentiel, de répondre à la volonté d'offrir des possibilités d'apprentissage des langues ou d'options rares dans un contexte où les conditions ne permettent pas de maintenir un enseignement traditionnel. Dans cet esprit, le projet ALADIN permet à des élèves de lycées professionnels de suivre une formation d'allemand en mode non présentiel alors que dans la majorité des cas seul l'anglais leur est proposé dans le cadre de leur établissement ; de la même façon les collèges de Pamprou et de La Mothe St-Héray se sont regroupés pour offrir dans le cadre d'une démarche originale d'aménagement de l'espace rural la possibilité de suivre les cours de LV2 (allemand) ou de latin en mode semi présentiel.

- La mise en œuvre de projets collectifs par les élèves de plusieurs établissements (écoles, collèges et lycées) au travers de l'utilisation d'internet ; l'opération « les océans de web en web » fédère ainsi en un site virtuel unique la production d'environ 120 équipes d'élèves travaillant sur la mer dans ses différentes dimensions : esthétique, économique, historique...

- Le projet ACADEME qui concerne une quinzaine d'établissements, lycées et collèges de l'académie, et qui vise à constituer et à exploiter en collaboration avec l'université de Poitiers une banque de modules audio téléchargeables pour l'étude des langues.

Les moyens sous contrôle direct de la MATICE sont complétés dans les établissements de manière très diverse et, il faut bien le dire, un peu désordonnée par des enseignants volontaires, des aides-éducateurs (114 aides-éducateurs spécialisés dans les TICE ont été recrutés dans les établissements du second degré) et des personnels IATOS ; un certain nombre de moyens sont accordés aux établissements sous forme de décharges ou de rémunérations complémentaires pour une partie des personnels enseignants engagés dans la gestion des TICE (de l'ordre de 260 HSA et 312 HSE). En ce qui concerne la gestion des réseaux, l'expérience de la Charente-Maritime fait ressortir l'importance du temps d'intervention et d'animation des administrateurs de réseaux (professeurs de technologie pour la plupart), alors que cette fonction n'est pas reconnue officiellement. Au fur et à mesure de l'appropriation de l'outil par les enseignants, la tendance à l'explosion des horaires consacrés à l'animation se confirme; en revanche, on constate qu'au terme de deux années, les aspects strictement techniques sont «moins prenants».

Concernant le premier degré, la mise en œuvre des systèmes dans les écoles repose là aussi essentiellement sur des enseignants volontaires et des aides-éducateurs. Les inspections académiques ont par ailleurs dégagé des moyens spécifiques pour assurer l'animation du

réseau des écoles ; à titre d'illustration, le département des Deux-Sèvres dispose de 10 animateurs à mi-temps et celui de Charente d'un animateur à temps complet et de 6 à mi-temps.

La mise en place d'un « Observatoire académique des usages des TICE » a été décidée par le recteur pour accompagner la mise en œuvre du plan triennal de développement que le ministère avait demandé à chaque académie de définir, dans le courant de l'année 1998. Ce plan, dont la phase initiale s'achève cette année, définit les grands axes de la politique à conduire dans l'académie dans tous les domaines concernant les technologies nouvelles ; considérant à juste titre qu'on ne pouvait pas confier à la structure en charge de la mise en œuvre du plan le soin d'en apprécier également les conditions de déroulement et les résultats, le recteur a créé l'Observatoire. Sa composition associe, sous la présidence du recteur, des représentants des différentes structures et catégories de personnels concernées au premier chef par le développement des TICE (inspecteurs d'académie, corps d'inspection, chefs d'établissements, enseignants, CRDP, CDDP...), avec comme objectif de procéder à un bilan annuel s'appuyant sur des visites d'établissements et de tenir à jour un tableau de bord du développement des TICE dans ses différentes dimensions en privilégiant une approche qualitative (efficacité du WEB académique, évaluation d'expériences pilotes, processus de formation, état des pratiques en matière pédagogique...)

L'analyse du dispositif en place et les visites de terrain laissent cependant entrevoir un décalage entre les ambitions affichées et la réalité constatée

S'il est indéniable que l'académie a fait un effort important pour développer une politique dynamique en résonance avec celle des collectivités territoriales, et ceci dans un cadre méthodologique destiné à faciliter et à fédérer les initiatives, un certain nombre de remarques doivent être faites toutefois tant sur l'organisation générale du dispositif que sur les limites de l'action conduite sur le terrain.

Concernant l'organisation générale, un réel effort a été fait pour structurer le dispositif de pilotage et d'assistance, avec la volonté de mettre en place une organisation fondée sur le professionnalisme ; cependant plusieurs constats mettent en évidence un certain niveau d'incomplétude de l'organisation existante, et son décalage par rapport aux objectifs.

La volonté de séparer les instances d'impulsion politique et d'évaluation de celles en charge du pilotage opérationnel (volonté qui a trouvé sa concrétisation la plus notable dans la mise en place de l'Observatoire académique des TICE) ne s'est pas totalement concrétisée du fait de l'imbrication forte qui subsiste au niveau des différentes structures. Un exemple caractéristique de cette situation est le cumul de responsabilités exercées par le responsable de la MATICE, par ailleurs directeur du CRDP, conseiller du recteur pour les technologies nouvelles et représentant du recteur auprès de l'Observatoire ; indépendamment des qualités et du dynamisme de la personne concernée, ce qui pouvait pousser naturellement dans un souci d'efficacité à concentrer entre ses mains la majorité des moyens d'actions, il est clair que l'objectif de départ a été oublié ; et si on ajoute à cela que la plupart des membres de l'Observatoire participe directement à la mise en œuvre opérationnelle du dispositif on ne peut que s'interroger sur sa réelle capacité à porter un regard objectif sur les options prises et les réalisations effectuées. Sans nier pour autant la réalité du travail effectué par l'Observatoire, on peut dire que si l'idée de départ était de ne pas laisser les processus amont d'impulsion et aval d'évaluation et de valorisation aux techniciens – au rang desquels il convient bien entendu de faire figurer les enseignants engagés dans le processus opérationnel –, force est de constater que l'objectif n'a pas été parfaitement atteint.

La séparation faite entre le pilotage des TICE dans les établissements du second degré d'un côté – confié à la MATICE – et dans les écoles de l'autre – à la charge des inspections académiques – a sans doute eu des vertus lors de la première phase de montée en puissance, en instituant, notamment, un interlocuteur clairement identifié pour chaque instance, régionale ou départementale, mais, au stade actuel, un certain nombre de problèmes surgissent, en particulier la nécessité d'améliorer dans toute la mesure du possible la liaison école-collège, qui fait par ailleurs partie des priorités affichées par le PTA. L'intérêt de pouvoir envisager un développement coordonné entre un collège et les écoles d'un secteur, permettant un réinvestissement des compétences, et la mise en œuvre d'une réelle continuité, en organisant une progression cohérente, militent pour une modification du dispositif actuel d'animation qui «collerait» davantage aux réalités de terrain. Il faut redéfinir la logique de coordination pour redonner un sens à la notion d'animation de proximité, que les outils techniques disponibles ont conduit à négliger (trop miser sur l'utilisation du WEB académique, quelle que soit la qualité du produit, a pu conduire rapidement à des déconvenues).

Si l'on considère les projets, sur la base desquels l'équipement en matériel des établissements par les collectivités territoriales a été effectué, les visites d'établissement montrent clairement qu'ils sont souvent restés inachevés, ou, le plus souvent, à un niveau de développement, qui en apparence, ne donne pas le sentiment d'une véritable dynamique des TICE dans les établissements. L'appropriation de l'outil par les enseignants se fait lentement. Les visites sur le terrain, même si elles ont permis de repérer le travail remarquable effectué par quelques enseignants motivés et volontaires, ont, à l'exception notable du LPI, confirmé largement cette situation ; certes ceci n'apparaît pas exceptionnel au regard de ce qui se passe dans la plupart des académies, mais si l'on considère qu'il s'agit d'un point cardinal de la politique en Poitou-Charentes, on est en droit de penser que les résultats ne sont pas à la hauteur des potentialités induites par les équipements. La plupart du temps, les initiatives se développent localement et de manière confidentielle, sans faire appel au dispositif académique de conseil ou de validation. L'administration des établissements prend sur ses ressources propres pour les développer, ce qui fait qu'une grande partie des projets réels (et non formels) se font en dehors des réseaux officiels, sur la base de relations personnelles, et ne peuvent donc pas donner lieu à une mutualisation. Aujourd'hui, il est clair que seuls des intervenants attentifs dans les établissements peuvent faire état des pratiques, ce qu'ont commencé à faire systématiquement dans certains secteurs les corps d'inspection, de plus en plus mobilisés sur le sujet.

La difficulté à faire aboutir les projets d'établissement en matière de TICE tient sans doute en partie à la faiblesse des moyens disponibles sur le terrain. Contrairement à une idée largement répandue, la mission considère que la variété des profils des personnes qui interviennent à l'intérieur des établissements dans la mise en œuvre des TICE et dans les fonctions d'assistance (enseignants, aides-éducateurs, IATOS) n'est pas un handicap et peut même représenter un atout pour le dispositif, car elle permet, sans entrave de statut, de mobiliser sur place les personnels les plus motivés pour exercer des fonctions dans ce domaine et évite de s'installer dans une attitude d'attente de postes spécifiques dont l'attribution resterait pour le moins aléatoire. Pour autant, la plupart des établissements ont les plus grandes difficultés à satisfaire, ne serait-ce qu'à minima, leurs besoins parce que globalement le potentiel disponible reste insuffisant par rapport aux enjeux et compte tenu de l'inflation de la demande. Une telle stratégie, s'appuyant sur le volontariat de personnels en place plutôt que sur l'apport extérieur de personnels spécialisés, ne doit pas laisser la place à une improvisation généralisée et ne pas être considérée comme débouchant inévitablement vers une politique «à l'économie». Le dispositif doit se structurer et les moyens être donnés systématiquement aux établissements (décharges, heures supplémentaires) pour que la politique mise en œuvre sur le terrain soit adaptée aux situations et aux besoins locaux. Or, si

l'on considère les efforts faits par l'académie, il est clair que, dans ce domaine également, pour réels qu'ils soient, ils apparaissent en retrait par rapport aux besoins (seulement 260 HSA et 312 HSE ont été allouées aux établissements du second degré pour développer leur politique des TICE et les aides-éducateurs ne sont pas plus nombreux que dans des académies où l'investissement en matière de TICE est bien moins important). Dans ce contexte, les efforts indéniables qui ont été faits récemment pour développer une politique de formation continue efficace et mieux coordonnée – avec une augmentation des stages effectués sur place, dans les établissements – sont restés insuffisants faute de disposer de moyens pour assurer le suivi et l'assistance au plan local. La question de l'accompagnement des enseignants après les stages est un point identifié comme central pour la réussite globale du dispositif. Il fait l'objet pour la prochaine rentrée scolaire d'une attention spéciale des responsables de la formation continue à l'IUFM (mise en place d'un groupe de travail avec les IA-IPR, constitution d'une fiche de satisfaction pour effectuer un bilan dans chaque discipline et retracer les pratiques plusieurs mois après les stages...). On notera pourtant qu'après une période qui s'est caractérisée par une insuffisance de l'offre de formation concernant les TICE, une avancée importante a été faite depuis cette année aussi bien en matière de nombre de stages que d'organisation et de planification : ainsi 2200 journées de formation couvrant tout le spectre des besoins ont été réalisées durant la présente année scolaire.

La politique conduite en matière d'évaluation, de valorisation et de diffusion des travaux effectués par les enseignants, ainsi que des résultats des expérimentations et opérations pilotes n'a pas semblé non plus à la hauteur des besoins d'irrigation en profondeur du système éducatif. L'utilisation quasi exclusive du WEB académique – dont l'utilité ne peut par ailleurs être mise en doute – n'assure la communication qu'entre les membres les plus engagés de la communauté éducative et ne permet pas, de manière générale, d'associer au développement des TICE la majorité des enseignants (dont le degré de motivation apparaît pour l'instant peu élevé et que, sans doute, seule une action soutenue d'animation de proximité serait susceptible d'encourager). Les expérimentations, en particulier celles touchant à l'aménagement de l'espace rural, font l'objet d'un suivi de la part de la MATICE et de l'Observatoire, mais elles ne donnent pas lieu à une véritable évaluation des résultats autres que celle effectuée, au final, par ceux qui ont la charge de les conduire. A titre d'illustration l'expérimentation « la maison au collège » initiée au collège de COUHE, remarquable dans ses objectifs – avec en particulier le développement du lien élèves-professeurs hors temps scolaire en milieu rural – n'a pas eu de suites, bien qu'un bilan positif des apports en termes pédagogiques ait été effectué, sans doute parce que l'institution n'a pas jugé bon ou n'a pas eu le temps, au delà de l'aspect médiatique de l'opération, d'en tirer les conclusions (en déterminant notamment les moyens qui auraient permis de la faire vivre). Dans un autre ordre d'idées, tout le travail effectué au LPI s'est avéré totalement inconnu des responsables des établissements visités dans le cadre de la mission, ceux-ci ne retenant en réalité que le statut particulier et dérogatoire du lycée et induisant que rien de ce qui s'y faisait ne pouvait les concerner directement... L'exemple du LPI est à lui seul révélateur de la faiblesse à la fois du dispositif de valorisation des pratiques innovantes et de leur adaptation éventuelle à différents types d'environnements, mais aussi, en aval, de l'insuffisance des mécanismes d'information, de communication et de mutualisation en direction des équipes éducatives. Il est sans doute vain de vouloir développer une politique d'incitation à l'utilisation des TICE dans les établissements et de soutien à la création dans ce domaine sans que cette politique s'accompagne, dès le départ, de la mise en place de mécanismes efficaces et structurés d'assistance, d'observation, d'évaluation et de valorisation sur le terrain. On notera toutefois l'effort nouveau opéré cette année par les corps d'inspection en étroite collaboration avec (et parfois sous l'impulsion de) l'IUFM, pour réaliser un travail précis d'observation des pratiques et d'intégration des TICE aux enseignements. Ce travail a débuté par une

expérimentation dans les collèges de Charente-Maritime, mais il sert aussi de principe directeur à toute la démarche initiée par les IA-IPR pour leurs observations sur le terrain.

A l'actif de la politique académique, on fera remarquer que dans des domaines où l'assistance technique *stricto sensu* est indispensable au développement de projets, comme c'est le cas pour les WEB d'établissements, l'académie se situe à un niveau très supérieur à la moyenne nationale (avec en particulier 79 % des lycées qui disposent d'un site pour 57 % au niveau national) ; il est vraisemblable que, dans ce cadre, la présence d'une structure d'assistance comme RAPSODIE a eu un effet moteur important. Ceci toutefois ne fait que confirmer ce que plusieurs des interlocuteurs de la mission ont souligné : le caractère essentiellement technique des interventions pilotées par la MATICE et l'absence de liaison entre elles et les formations pédagogiques. Là encore, cependant, il faut faire valoir l'initiative de l'IUFM d'organiser, dans le cadre du PAF de cette année, cinq journées complètes de stage de formateurs réunissant les deux milieux d'intervenants, pour tenter de faire naître une culture commune en termes de formation et d'utilisation des outils et pour développer l'accompagnement d'expérimentations par un suivi à distance – ce dernier point ne manque pas de soulever des interrogations quant à l'efficacité réelle du dispositif.

On notera, pour conclure, que l'évolution engagée vers une gestion « politique » plus marquée du dispositif et un suivi organisé par les « pédagogues » sur le terrain est bien celle que préconisait le plan triennal élaboré par la MATICE (cf. « La politique académique vers le développement des TICE, bilan d'étape, juillet 2000 ») et qu'elle est le fruit d'une véritable prise de conscience collective des responsables concernés. Il suffit pour s'en convaincre de citer trois points qui nous ont paru essentiels :

- La nécessité d'engager un travail de réflexion sur l'organisation de l'enseignement dont les contraintes (temps, espace, programmes) paraissent souvent peu compatibles avec des usages efficaces des TICE.
- L'importance d'une capitalisation et d'un partage de l'expérience acquise au cours des années passées afin de permettre l'organisation de formations des enseignants articulant mieux les aspects pédagogiques, techniques et organisationnels.
- Le besoin de renforcer les services de ressources de proximité soit au travers de services en ligne, soit sous la forme de lieux ressources à l'instar de ceux mis en place pour les écoles de la Vienne.

La dynamique nouvelle de coordination des formations et d'animation des établissements en œuvre aussi bien au niveau de l'IUFM que de la MATICE et des corps d'inspection – qui semblent maintenant travailler en bonne complémentarité –, laisse entrevoir des évolutions certaines en matière de mise en œuvre des TICE et de production de contenus. Il est permis de penser que cette dynamique va immanquablement accélérer le processus de capitalisation des expériences et stimuler les instances de pilotage, pour aboutir rapidement à une meilleure évaluation du système ainsi qu'à une connaissance plus précise et à une bonne maîtrise de l'impact réel des nouvelles technologies sur l'enseignement dans l'académie.

Conclusion

«La France se nomme diversité, j'aimerais presque mieux dire est diversité, car ce n'est pas seulement une apparence, une appellation, mais la réalité concrète, le triomphe éclatant du pluriel, de l'hétérogène, du jamais tout à fait semblable, du jamais tout à fait vu ailleurs. »

Fernand Braudel

L'observation générale de F. Braudel prend tout son sens en Poitou-Charentes, région qui trouve son «identité» dans sa diversité. Est-ce à dire qu'aucune politique académique ne peut y être définie ? Certainement pas. La mise en cohérence des objectifs et la coordination des actions sont possibles et souhaitables, dans le respect des particularités, mais non des particularismes.

Au cours des dernières années, les bases ont été posées et des outils collectifs bâtis. Un projet académique clair, adapté et opérationnel a été rédigé. Est-il resté seulement de l'ordre du discours ? La conviction qui l'a porté, au cours des dernières années, est-elle partagée à toutes les strates du système, du rectorat à l'établissement ? Bien des habitudes prises par le passé perdurent, celle de comportements d'évitement par crainte d'éventuels affrontements, celle de la recherche de consensus fondés sur des relations interpersonnelles, celle du repli de chacun dans sa sphère d'action (le département, l'établissement, l'école, la classe) dans l'attente d'inéluctables réformes qui, par empilement, s'ajouteront aux précédentes. Ces habitudes sont évidemment secouées par les initiatives prises, pour certaines exemplaires, en matière de renouvellement des pratiques pédagogiques, d'utilisation des TICE, de réaménagement dans l'espace des structures scolaires, de nouvelles relations avec les acteurs du système et entre eux (dépassement des compétitions entre les établissements, des cloisonnements inter-catégoriels et des barrières disciplinaires). D'ores et déjà, toutes ces dynamiques ont entraîné des mutations, mais trop localisées ou trop partielles. Le meilleur exemple en est donné par les TICE dont ne sont pas toujours tirées toutes les potentialités induites, faute d'une capitalisation mutuelle et d'une valorisation des résultats des expériences menées, et dont l'appropriation par les équipes pédagogiques reste inégale.

L'exercice imposait l'académie comme cadre de la réflexion, choix évidemment justifié par l'organisation politique et administrative. Nous nous y sommes tenus. Mais, examiner dans quelles conditions et contextes sont mises en œuvre les politiques éducatives puis évaluer leurs effets ont conduit à ne pas se cantonner à ce niveau qui recouvre une variété de situations. Toute politique doit s'adapter, afin de respecter les réalités locales, que l'on ne peut ignorer, mais aussi pour obtenir une meilleure efficacité. Toutefois, au fil de l'analyse, sont apparues des formes de distorsion entre les discours rectoraux et certaines réalités observées sur le terrain, avec parfois des tendances à des politiques autonomes. Ainsi, quelle que soit la détermination de l'autorité académique et son souci de donner une réelle unité à l'action éducative, des disparités demeurent notamment en matière d'orientation, de réussite scolaire et de prise en compte des difficultés des élèves. On n'a aucune raison de croire qu'elles sont toujours le produit de spécificités locales.

Enfin, il faut une fois pour toutes tordre le cou à deux idées reçues qui courent de part en part dans l'académie : les familles seraient dépourvues d'ambition ; les élèves souffriraient de «handicaps socioculturels» qui, par une sorte de déterminisme, ne pourraient que les conduire à l'échec ou seraient la cause de leur inadaptation au système scolaire. On peut ainsi tout justifier sans vraiment rien expliquer, par fatalisme.

Ces situations méritent une analyse rigoureuse de la signification réelle de ces expressions et une réflexion sur les méthodes pédagogiques à adopter, sur les atouts sur lesquels s'appuyer, sur les lacunes à combler afin de mener ces élèves à la réussite et sur les perspectives de poursuite d'études à leur offrir. C'est bien dans cette direction que s'est engagée l'académie de Poitiers, notamment en s'efforçant de renouveler et de diversifier les pratiques pédagogiques, de tracer les parcours scolaires les plus appropriés et de resituer l'École dans son environnement pour en faire le vecteur d'une dynamique, tout particulièrement culturelle, qui irrigue le territoire où elle est implantée. La volonté académique existe. Elle a produit ses premiers fruits. Elle rencontre celle des collectivités territoriales, notamment la Région, promptes à la soutenir pour créer une bonne synergie dans le champ des compétences de chacun. Il convient désormais que tous les acteurs du système éducatif et à tous les niveaux se mobilisent autour d'elle.

Propositions

Tout au long du présent rapport, des constats ont été dressés et des observations formulées sur le fonctionnement du système éducatif picto-charentais et sur les résultats qu'il obtient. Cette analyse est livrée à la réflexion du recteur d'académie et à celle de l'ensemble des acteurs auxquels il appartient de se saisir des principales conclusions pour la conduite de leurs actions futures. Des priorités se dégagent qui font l'objet de la liste de propositions ci-après.

1. Le pilotage

1. Doter l'académie d'un dispositif de pilotage reposant sur des indicateurs communs et partagés, construits à partir de sources fiables, homogènes entre les départements et continus dans le temps.
2. Etablir une véritable coordination entre les services qui recueillent et exploitent les données statistiques, au rectorat et entre le rectorat et les inspections académiques.
3. Fiabiliser les prévisions d'effectifs qui doivent être réalistes et ne pas spéculer sur des effets mal anticipés ou mesurés de politiques volontaristes qui ne se réalisent pas dans les faits.
4. Améliorer la formation des personnels d'encadrement pédagogique et administratif au traitement et à l'interprétation, à visée pédagogique, des données statistiques pour favoriser l'émergence d'une culture de l'évaluation.
5. Organiser un suivi des élèves qui quittent le collège, en cours de cursus ou au terme de celui-ci, pour se diriger vers des voies de formations extérieures à l'Éducation nationale, en liaison avec les responsables de celles-ci.
6. Mettre en œuvre des méthodes de coordination entre les différents intervenants (corps d'inspection, missions diverses et divisions du rectorat) pour promouvoir une action pédagogique cohérente. S'employer à développer le travail en commun des corps d'inspection.
7. Renforcer le potentiel d'inspection dans le second degré par un accroissement des effectifs d'inspecteurs et en assurant une plus grande stabilité dans l'académie des membres des différents corps.
8. Rappeler l'obligation et l'intérêt d'établir un bilan d'activités dans les EPLE et généraliser la pratique des bilans d'école.
9. Initier une politique d'évaluation globale des établissements.

2. Les politiques

1. Poursuivre la concertation sur la mise en œuvre du projet académique. Améliorer sa diffusion pour qu'il devienne un référent pour tous les acteurs qui doivent à tous les niveaux de responsabilité – du rectorat à la classe – s'approprier ses objectifs et s'associer à son application.
2. Harmoniser les politiques départementales d'allocation des moyens aux différentes fonctions (enseignement préélémentaire, élémentaire, spécialisé, remplacement).

3. Poursuivre l'appropriation par les écoles de la logique des cycles et favoriser le développement de toutes les formes de pédagogie différenciée.
4. Porter une attention spécifique à la formation des maîtres appelés à enseigner à l'école maternelle et, en particulier, aux enfants de deux ans.
5. Recentrer l'action des réseaux d'aide spécialisée afin qu'ils soient bien adaptés aux publics en difficulté scolaire auxquels ils sont destinés, c'est-à-dire en excluant tout à la fois la prise en charge de la « petite difficulté », qu'il revient aux maîtres de traiter dans leur classe, et celle de la « grande difficulté » qui relève de structures spécifiques.
6. Généraliser la pratique d'évaluation systématique des prises en charge des élèves par les RASED et de leurs effets.
7. Lutter contre la propension trop fréquente à faire redoubler des élèves dès l'école maternelle et à maintenir à l'école élémentaire des élèves de plus de 12 ans.
8. Réduire les taux de redoublement en collège, en adoptant des méthodes pédagogiques appropriées et en développant la fonction d'accompagnement.
9. Prolonger la réflexion déjà entreprise sur la carte des formations professionnelles afin qu'elles soient mieux en adéquation avec les besoins de l'économie régionale tant par leur localisation que par leur niveau (IV et V). Donner une meilleure identité aux lycées professionnels (lycée des métiers).
10. Développer l'accès au niveau IV par la voie professionnelle et établir un meilleur équilibre entre les départements de sorte que tous les élèves issus d'une terminale «BEP» puissent se voir offrir sur l'ensemble du territoire académique les mêmes possibilités de poursuite d'études.
11. En liaison avec la Région, mieux articuler, dans les départements et dans les bassins de formation, les différentes voies de formation professionnelle initiale (sous statut scolaire, par alternance) et développer au sein de l'éducation nationale les sections d'apprentissage.
12. Se rapprocher des responsables de l'enseignement agricole afin de mieux coordonner le développement des filières de formation.

3. Les leviers

1. Conforter l'approche pédagogique du projet d'établissement et de la contractualisation. Déconnecter, pour lever toute ambiguïté, la démarche de l'allocation de tous moyens supplémentaires.
2. Faire mieux comprendre et maîtriser la méthodologie du projet d'établissement et du contrat par tous les acteurs concernés.
3. Encourager les chefs d'établissement, dans le cadre de la démarche de projet, à développer des capacités d'impulsion et d'animation des équipes pédagogiques.
4. Définir sans ambiguïté la place des bassins de formation dans les processus de prise de décision et les missions qui leur sont dévolues.
5. Donner toute sa portée à la modernisation de la gestion des ressources humaines telle qu'elle est conçue dans le projet d'académie : construction d'un projet social, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, personnalisation des actions de formation, acclimatation des pratiques d'évaluation.
6. Tirer un bilan de la formation continue des personnels et en particulier assurer un suivi des assises thématiques.

7. Clarifier au niveau académique et départemental les responsabilités en matière de pilotage du développement des TICE. Coordonner et réguler les initiatives prises. Renforcer une animation souple de proximité.

8. Développer l'appropriation par les équipes pédagogiques de ces outils dans le cadre d'une réflexion liée aux disciplines, aux programmes et aux pratiques pédagogiques.

9. Valoriser et mieux diffuser les pratiques innovantes induites par ces technologies, après évaluation. Capitaliser les résultats des expériences menées dans une perspective de mutualisation.

Catherine Bizot

Jean Etienne

Jacques Fattet

Pierre Renaudineau

Christine Szymankiewicz

Bernard Toulemonde

Annexes
