

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

**Evaluation
de l'enseignement
dans l'académie
d'Amiens**

rapport *à monsieur le ministre
de l'éducation nationale*

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

N° 01-049

N° 01-096

Évaluation de l'enseignement
dans l'académie d'Amiens

NOVEMBRE 2001

Robert DENQUIN

*Chargé de mission à l'Inspection générale
de l'éducation nationale*

Aline AUERBACH

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

Gérard DOREL

Inspecteur général de l'éducation nationale

Roger-François GAUTHIER

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

Henri-Georges RICHON

Inspecteur général de l'éducation nationale

Jean-Claude RAVAT

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

Bernard SIMLER

Inspecteur général de l'éducation nationale

Brigitte WICKER

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

AVERTISSEMENT

A la réception du rapport sous forme de document de travail, le recteur de l'académie d'Amiens a fait part par écrit de ses observations. Celles-ci n'ont pas conduit les rédacteurs à modifier le rapport sur le fond, seules quelques corrections de détail purement formelles ont été opérées.

S O M M A I R E

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : DES PESANTEURS PERSISTANTES | 3 |
| 1. ACADÉMIE D'AMIENS : L'ÉCOLE EN RETARD ; UN SYSTEME EDUCATIF ASSURANT ENCORE MAL L'EGALITE DES CHANCES DES JEUNES, MALGRE DES EVOLUTIONS NON NEGLIGEABLES A LONG TERME | 3 |
| <i>1.1. Les indicateurs scolaires tracent le portrait d'une école aux résultats médiocres et ne donnant pas toutes leurs chances à ses élèves</i> | <i>3</i> |
| 1.1.1. Les évaluations du niveau des élèves sont préoccupantes et les résultats aux examens faibles en général..... | 3 |
| 1.1.2. Retards, redoublements et sorties du système scolaire limitent les chances des élèves de poursuivre leurs études et d'accéder à la qualification et à l'insertion | 6 |
| 1.1.3. L'offre d'enseignement dessine un paysage traditionnel peu propice au développement des études et à l'élévation des qualifications..... | 10 |
| 1.1.4. Les attitudes des différents acteurs de l'orientation des élèves, parents compris, sont conformes au maintien d'un schéma malthusien..... | 14 |
| <i>1.2. L'académie a su profiter de moyens mis à sa disposition pour avancer à un pas proche de celui de l'ensemble du pays.....</i> | <i>23</i> |
| 1.2.1. L'académie d'Amiens participe aux grandes évolutions nationales du système éducatif. | 23 |
| 1.2.2. L'État met à la disposition de l'académie des moyens qui tiennent partiellement compte des difficultés spécifiques de l'enseignement. | 25 |
| 2. PICARDIE : LES CONTRAINTES LOURDES ; UNE REGION INCERTAINE, AUX TRADITIONS SCOLAIRES MODESTES ET QUI, MALGRE UNE SITUATION ECONOMIQUE ET SOCIALE SINISTREE DEPUIS DEUX DECENNIES, TARDE A FAIRE DE L'EDUCATION -FORMATION UNE ARDENTE OBLIGATION | 28 |
| <i>2.1. Un contexte économique et social difficile et disparate</i> | <i>28</i> |
| 2.1.1. La population, jeune et pauvre, peine à émerger d'une crise économique qui l'a durement frappée | 29 |
| 2.1.2. L'explication des difficultés de l'école par le contexte économique ne doit pas dispenser de distinguer des situations fort différentes..... | 33 |
| <i>2.2. Une région à l'identité mal assurée et aux traditions scolaires faibles et dépassées.....</i> | <i>34</i> |
| 2.2.1. Les interrogations identitaires de la Picardie pèsent sur le contexte scolaire | 34 |
| 2.2.2. Il existe un modèle scolaire picard traditionnel qui n'a pas connu d'authentique aggiornamento..... | 37 |

DEUXIÈME PARTIE : L'ACTION DE L'ÉCOLE DANS CE CONTEXTE..... 43

1. UN PILOTAGE DIFFICILE ; LES MODALITES DU PILOTAGE DES SERVICES DE L'EDUCATION NATIONALE SONT-ELLES ADAPTEES A L'URGENCE DE LA SITUATION ? 43

- 1.1. Le projet académique n'apparaît pas encore comme un instrument de mobilisation des énergies 44*
- 1.1.1. L'élaboration du projet académique n'a pas jusqu'ici impliqué la majorité des acteurs.....45
- 1.1.2. Le projet académique tarde de ce fait à devenir une référence pour amener des changements de fond dans l'académie.....46
- 1.2. Un pilotage discret des fonctions pédagogiques : les limites constatées sur le terrain sont dues pour partie à l'insuffisance des conditions et des moyens au service du pilotage 47*
- 1.2.1. Les acteurs ne sont pas suffisamment mobilisés autour d'axes pédagogiques structurants.....49
- 1.2.2. Les conditions du pilotage pédagogique sont difficiles, ses instruments insuffisants.....52

2. L'ÉCOLE A CAPELLA : LES QUESTIONS D'EDUCATION ET DE FORMATION SONT ACTUELLEMENT ABORDEES SANS UNE SUFFISANTE CONCERTATION ENTRE L'EDUCATION NATIONALE ET LES DIFFERENTS OPERATEURS A L'ŒUVRE 56

- 2.1. Les différents opérateurs d'éducation et de formation n'agissent pas de façon suffisamment concertée..... 56*
- 2.1.1. L'enseignement privé change peu à peu de fonction dans le système sans que cette évolution donne lieu à un examen conjoint des problèmes avec les responsables de l'enseignement public.....57
- 2.1.2. Les enseignements agricoles jouent un rôle de fait bien au-delà de la formation des compétences requises par ce secteur d'activité60
- 2.1.3. Les formations par l'apprentissage se développent sans concertation suffisante des différents acteurs impliqués dans le développement des compétences professionnelles en Picardie.....61
- 2.2. L'implication de l'école auprès des partenaires qui agissent en direction de l'enfance et de la jeunesse est insuffisante..... 63*
- 2.2.1. Les échanges avec les collectivités territoriales ne sont pas ceux qu'impliquerait une véritable responsabilité éducative partagée.....64
- 2.2.2. L'éducation nationale ne joue pas une partie assez sonore dans l'orchestration de l'action des services de l'État.....66

TROISIÈME PARTIE : ENJEUX SCOLAIRES EN PICARDIE..... 69

- 1. L'AMÉLIORATION DU FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF IMPLIQUE DE POSER DES QUESTIONS DONT CERTAINES NE TROUVERONT DE RÉPONSE QU'AVEC L'AIDE DE L'ÉCHELON NATIONAL 70**
 - 1.1. L'enjeu de l'encadrement pédagogique 72*
 - 1.2. Ressources enseignantes : de l'importation forcée aux viviers vertueux 75*

- 2. L'ÉLABORATION AVEC LES PICARDS D'UN MODÈLE ÉDUCATIF POUR NOTRE TEMPS DOIT DEVENIR UNE PRIORITÉ POUR L'ÉDUCATION NATIONALE 83**
 - 2.1. L'éducation nationale doit partager la double conviction qu'elle ne détient pas le monopole de l'éducation mais qu'elle exerce en ce domaine la responsabilité du chef d'orchestre..... 84*
 - 2.1.1. L'éducation nationale et les autres services de l'État doivent privilégier la cohérence de leur action vis-à-vis de l'enfance et de la jeunesse84*
 - 2.1.2. La question est de construire, de façon partagée, sur le territoire comme au long de la vie, les continuités éducatives88*
 - 2.2. L'école et ses usagers : l'irremplaçable adhésion des Picards à un sursaut nécessaire 91*
 - 2.2.1. De la classe à l'échelon académique, les progrès de l'école en Picardie seront à la mesure de sa capacité à devenir une école communicante....91*
 - 2.2.2. L'éducation nationale a la responsabilité d'amener les Picards à construire l'école de l'ambition.....93*

ANNEXES 97

INTRODUCTION

La Picardie a mal à son école, le premier paradoxe étant qu'elle ne paraît pas s'en plaindre.

Evaluer l'enseignement dans l'académie d'Amiens en 2001 peut n'être qu'un exercice convenu reprenant des données connues de chacun et au premier chef, depuis longtemps, des acteurs académiques : les inspecteurs généraux engagés dans cette mission se sont souvent vu proposer par certains de leurs interlocuteurs nationaux ou locaux une sombre vision de l'école dans cette académie, vision que venait aussitôt commenter une référence assez vite suspecte à ce qu'il était convenu de nommer le « fatalisme » de la population. La mission d'évaluation a considéré qu'aucune plus-value ne résulterait de son travail si elle adoptait une attitude intellectuelle consistant à adhérer trop facilement à certains des schémas, même plausibles, qui lui étaient offerts.

D'un autre côté, le fonctionnement de l'enseignement dans une région française, ses performances, sa fonction symbolique, ses liens avec le monde économique, ses caractéristiques sont des données trop intimement liées à tout un contexte démographique, social, historique et de l'ordre des mentalités collectives pour qu'apparaisse défendable une autre attitude, de type technocratique cette fois, qui consisterait pour les rédacteurs à analyser la situation picarde comme si seules importaient les comparaisons nationales et à proposer, en admettant qu'il soit possible d'en trouver, les voies et moyens pour que l'école en Picardie rejoigne à marches forcées les performances scolaires nationales, là où elle ne les atteint pas, parce que l'État en aurait ainsi décidé.

Même si un système éducatif a toujours une dimension volontariste, on ne construit pas une école sans la population à laquelle elle est destinée. Pour ce motif ce rapport tente d'être à la fois sans concession à l'égard d'un certain nombre de faiblesses de l'école dans l'académie d'Amiens et modeste dans l'approche de phénomènes que les acteurs locaux connaissent en général bien et en face desquels le champ des possibles n'est pas, et n'a pas été, au cours des années récentes, ouvert à l'infini.

Dans une première partie, il apparaît indispensable de dresser un état des lieux de l'enseignement dans l'académie d'Amiens, pour porter à la connaissance des lecteurs un certain nombre de données sans lesquelles ni l'analyse ni les propositions ultérieures ne prendraient véritablement de sens. Il convient d'avoir un diagnostic aussi précis que possible, en ombre et en lumière, avant de repérer les questions qu'il est souhaitable d'approfondir.

La seconde partie s'efforcera, précisément, de retenir un certain nombre d'angles d'approche particuliers pour rechercher cette fois davantage à expliquer qu'à décrire, afin de voir dans quelle mesure tel trait qui apparaît ici critiquable a en réalité partie liée avec d'autres éléments à prendre en considération. Cela nous conduira en particulier à nous demander si l'enseignement dans l'académie d'Amiens n'a pas à être analysé, certes comme l'activité d'un service déconcentré de l'éducation nationale et des établissements sous sa tutelle, mais tout autant comme un élément d'un système de fait qui pose des questions au delà du strict champ de compétence de ces services.

Ces analyses n'ont d'intérêt que si elles permettent, et ce sera la matière de la troisième partie, de proposer un certain nombre de directions qui soient susceptibles d'amener ou de hâter des évolutions sensibles dans le fonctionnement du système d'enseignement en Picardie. Une des questions qui se poseront alors est celle de la désignation éventuelle de ceux qui pourraient mettre en œuvre ces propositions : les inspecteurs généraux, répondant à une commande du ministre de l'éducation nationale et rapportant à lui ont en effet acquis la conviction que l'amélioration indispensable du système scolaire en Picardie, susceptible d'amener des conditions progressivement plus favorables à la population picarde quant à la diffusion de la connaissance, certes, mais aussi face à l'emploi, à la santé ou au bien-être, ne dépend pas en totalité du seul recteur de l'académie

En une région qui a toujours su la gravité des frontières, y a-t-il une « nouvelle frontière » souhaitable et possible pour l'éducation en Picardie ?

PREMIÈRE PARTIE : DES PESANTEURS PERSISTANTES

L'éducation nationale a su, dans l'académie d'Amiens, maîtriser des évolutions non négligeables et fonctionne sans crise apparente. Pourtant, force est de constater qu'elle n'est pas capable aujourd'hui d'assurer toutes leurs chances aux jeunes Picards, à la hauteur de ce qui se passe dans la plupart des régions françaises, face à l'accès à la connaissance, à la qualification et à l'emploi. Un certain nombre des constats généraux que nous pouvons faire sur l'enseignement dans l'académie ne prennent toutefois de sens que mis en regard des contraintes exogènes lourdes et contrastées qui pèsent sur lui.

1. ACADÉMIE D'AMIENS : L'ÉCOLE EN RETARD ; UN SYSTEME EDUCATIF ASSURANT ENCORE MAL L'EGALITE DES CHANCES DES JEUNES, MALGRE DES EVOLUTIONS NON NEGLIGEABLES A LONG TERME

1.1. Les indicateurs scolaires tracent le portrait d'une école aux résultats médiocres et ne donnant pas toutes leurs chances à ses élèves

1.1.1. Les évaluations du niveau des élèves sont préoccupantes et les résultats aux examens faibles en général

S'agissant des mesures qui sont faites des connaissances et compétences des élèves à différents niveaux de la scolarité, l'occasionnelle hétérogénéité des modalités de passation des tests conseille, si l'on en croit ceux mêmes qui recueillent ces données à la source, un minimum de prudence. Cela dit, qu'on prenne les résultats des évaluations du CE2 ou de 6^{ème}, l'image renvoyée à l'académie dans

son ensemble est régulièrement très mauvaise, puisqu'en CE2 l'académie obtient les plus mauvais résultats du territoire métropolitain et qu'elle est en avant-dernière position pour l'évaluation de 6^{ème}.

Même si l'on intègre les spécificités de la structure sociale de la population de l'académie décrites dans le second chapitre, on constate, sur la période 1991-1997, une moins-value moyenne¹ de l'ordre de 5,3 % au CE2 et de 6,2 % en sixième, moins-value qui, elle aussi, est la plus forte en CE2 et l'avant-dernière pour la sixième.

Les chiffres du CE2 signalent la difficulté particulière du début de scolarité primaire et essentiellement lors de l'apprentissage de la lecture, tandis que ceux de 6^{ème} posent d'emblée la question de la fonction du collège en Picardie : va-t-il corriger ces carences par une politique adaptée ? Y parvient-il ou bien l'échec scolaire au collège pèse-t-il au cœur des difficultés de l'enseignement dans l'académie d'Amiens ?

Si l'on observe les taux de succès aux examens, donnée elle aussi relativement grossière, encore qu'objectivée, et ne prenant sens que croisée avec d'autres approches, la situation est dans l'ensemble aussi critique.

Les résultats au brevet des collèges sont ambigus par le motif même qu'ils ne sont pas mauvais : on sait le caractère fortement contestable, au plan docimologique, comme au plan de sa fonction dans le système, du brevet des collèges depuis plusieurs années. Or comment comprendre les résultats certaines années euphorisants du brevet des collèges dans tel département de l'académie, comme l'Aisne (80,2 % en 1999), si l'on met en face le faible succès dans les études au delà de la troisième dans ce même département ? Comment commenter le taux académique (1999 : 75,4 % de taux de succès pour 75,2 % au plan national), si l'on sait qu'il intègre par exemple le taux du département de la Somme (71,7 %), nettement inférieur à la moyenne ? Comment rendre compte du fait que les candidats de l'option professionnelle du brevet ont eu en 1999 un taux de succès dans l'académie nettement inférieur à la moyenne nationale (-8,2 points) et dans le département de la Somme inférieur de 29,3 points ? Même si les résultats 2000 ont été fortement améliorés pour cette série au niveau académique (+15 points pour l'académie et +36 points pour la Somme), ils ont la même année diminué de près de 4 points dans l'Aisne² : c'est aussi une preuve de fragilité que l'ampleur même de ces variations départementales et annuelles donne des résultats au brevet, même si

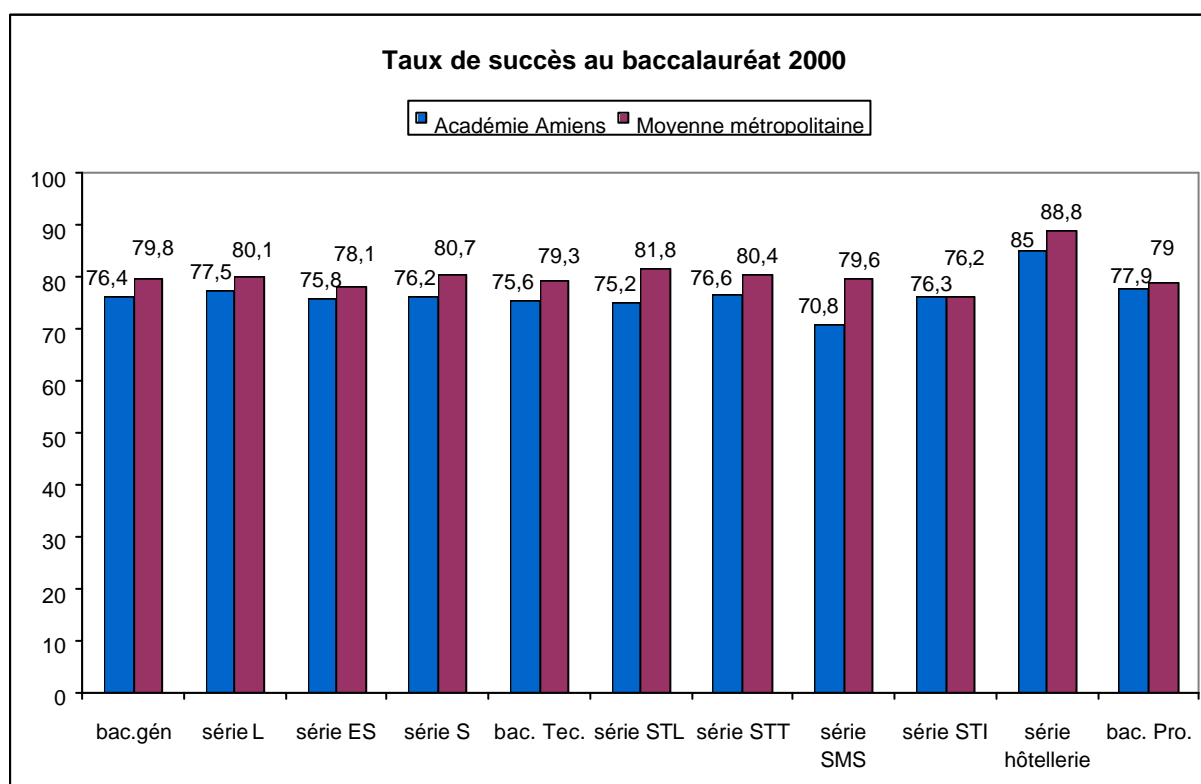
¹ La moins-value en question est à mesurer par rapport aux résultats attendus compte tenu de la structure sociale de l'académie ; ces données, empruntées aux travaux de la Direction de la programmation et du développement (Ministère de l'éducation nationale) sont à prendre avec précaution, car il n'est à nos yeux pas assuré que certains traits de la donne socio-économique de la Région de Picardie ne soient pas méconnus par les estimations nationales.

² Peu de collèges peuvent se sentir épargnés par ces fluctuations : c'est ainsi qu'à l'échelle d'un collège réputé de centre ville le taux de succès a pu passer entre 1997 et 2000 de 94,4 % à 79,5 %.

l'académie d'Amiens n'a pas le monopole des fluctuations d'apparence aléatoire des résultats à cet examen.

Ces aléas ne sont pas spécifiques à cet examen : même si les taux de succès aux examens auxquels préparent les lycées professionnels sont semble-t-il en train de décoller globalement (cf. infra), on constate des variations au niveau de certains établissements dont il faut mesurer le caractère déstabilisant pour les élèves et les familles confrontés à des choix d'orientation. Un lycée de l'Aisne, par exemple, de 1996 à 1999, a vu ses taux de succès dans cinq de ses sections baisser simultanément.

S'agissant des résultats au baccalauréat, on constate en 2000 des taux de succès inférieurs à la moyenne nationale de 3,4 points pour le baccalauréat général (1999 : 4,1 points), de 3,7 points pour le baccalauréat technologique (1999 : 6,8) et de 1,1 point pour le baccalauréat professionnel (1999 : 2,1 points) : **ces chiffres donnent une première idée des difficultés des lycées, qui concernent la quasi-totalité des séries, en même temps qu'elles mettent en évidence des évolutions positives.** Pour le département de la Somme, les écarts à la moyenne nationale étaient en 1999 respectivement de 6,7 et 9,9 points pour les baccalauréats généraux et technologiques, de 5,5 points pour les baccalauréats professionnels du secteur industriel ; ce n'est que pour les baccalauréats professionnels du secteur des services que les résultats étaient supérieurs (1,4 point) aux résultats nationaux.



Davantage au bout du compte que dans les résultats à tel examen ou aux évaluations en cours de scolarité, c'est dans la contradiction même qui se fait jour entre le haut niveau atteint dans tel département et telle année par tel taux de succès (au brevet des collèges, par exemple) et les difficultés quant à elles permanentes et étendues à tout le territoire picard des poursuites d'études tant au collège qu'au delà que nous voyons le plus de motifs d'inquiétude : l'évaluation de ce qu'on fait ou ne fait pas des évaluations est plus intéressant que l'évaluation elle-même, et **une preuve de la faiblesse de l'enseignement dans l'académie d'Amiens est sans doute à lire dans le fait que le système puisse ainsi produire des résultats contradictoires ou aléatoires, que l'école puisse produire en direction de la population des signaux aussi forts que sont des taux de succès à des examens publics sans expliquer qu'ils soient si souvent faibles ou ambigus.**

1.1.2. Retards, redoublements et sorties du système scolaire limitent les chances des élèves de poursuivre leurs études et d'accéder à la qualification et à l'insertion

- Retards et redoublements : d'ambiguës embellies dans le sombre

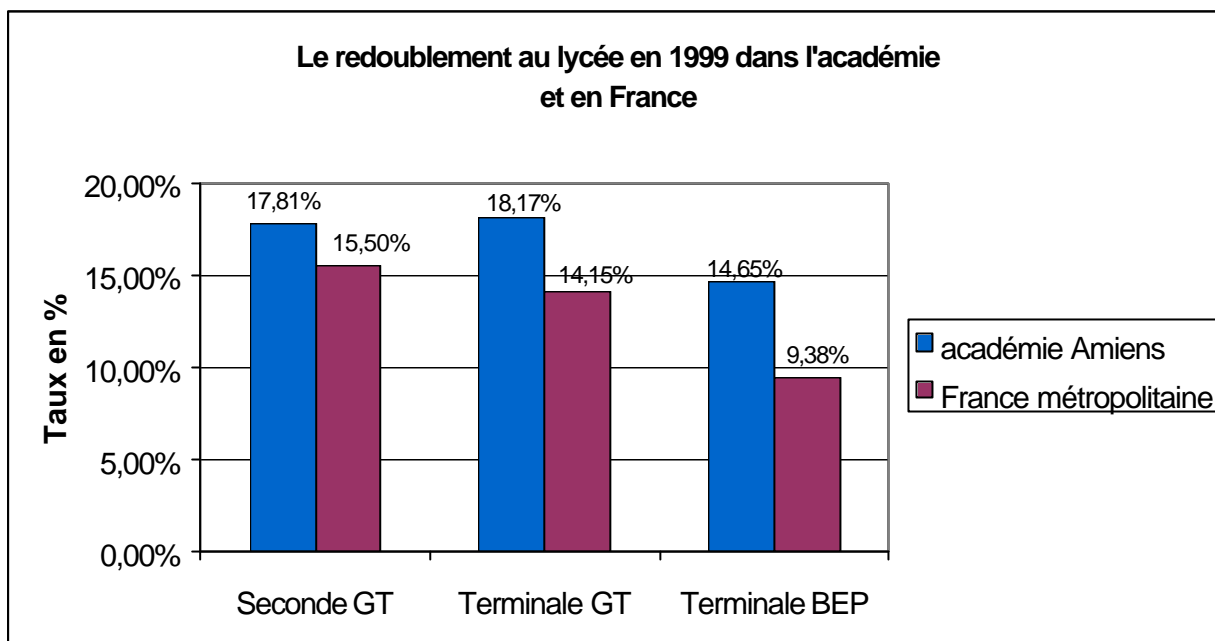
Il est tout aussi délicat d'interroger le fonctionnement de l'école sur des taux de redoublement ou de retard que sur des taux de succès aux examens ou évaluations : comme pour ces derniers, nous ne brosserons pas de tableau, rose ou noir, à partir de simples données chiffrées isolées, et nous serons encore plus prudents sur la signification des valeurs absolues : comment ne pas rappeler en effet que les taux de redoublement sont souvent une variable administrée, au point qu'on ne sait pas toujours, quand ils baissent, si l'on mesure une « hausse du niveau », une « baisse des exigences » (et que veulent dire ces chevilles ?), une attitude volontariste des conseils de classe face aux lacunes des élèves, ou une docilité du chef d'établissement, combinée à sa propre autorité vis-à-vis de ses professeurs, à l'égard de l'inspecteur d'académie. Comment ne pas mentionner aussi l'actuelle ambiguïté, là encore, des discours sur le redoublement ? Dans un collège de l'Aisne, par exemple, il est apparu que le redoublement était un droit qui se gagnait, moins d'ailleurs par l'élève que par ses parents, si le conseil de classe estimait que les parents étaient susceptibles d'aider leur enfant à en tirer profit, le passage automatique étant en revanche le lot des malheureux qui... n'étaient pas admis à redoubler !

A noter aussi que les taux de redoublement sont à comparer avec précaution d'une année sur l'autre : il suffit en effet, s'agissant en particulier du collège, que la règle nationale du jeu change à un niveau déterminé (exemple : si la fin de 5^{ème} n'est plus la fin d'un cycle, le redoublement ne peut pas être imposé) pour qu'automatiquement les taux de redoublement baissent pour telle année

considérée, avec une tendance au moins temporaire à l'augmentation pour l'année n-1 (anticipation sélective de certains conseils de classe) et pour l'année n + 1 (effet reporté de sélection).

Ces précautions prises, on relève :

- un taux de retard de deux ans et plus dès le CE2, de 1,78 %, en 1999, ce qui positionne l'académie parmi les plus en difficulté à cet égard (écarts nationaux entre 0,78 et 1,97 %). Le taux de retard de un an et plus est de 18,93 % contre 15,79 % en moyenne nationale, avec dans l'Aisne le chiffre de 21,27 % . On sait en effet à quel point un retard acquis et même accumulé dès les petites classes de l'école primaire a des conséquences négatives sur l'égalité des chances ultérieures des élèves. On peut certes considérer qu'il s'agit là de chiffres encore faibles, mais aussi s'arrêter à la gravité de la situation qu'ils évoquent, pour des élèves dont les chances de trouver leur voie scolaire dans de bonnes conditions sont d'emblée amoindries. Si le taux de retard des élèves en troisième est similaire à la moyenne nationale, celui constaté en sixième, qui était en 1997 inférieur à cette moyenne, est en train de passer au dessus (27,69 % contre 26,98 % au plan métropolitain en 2000-2001), le chiffre étant encore très élevé dans l'Aisne (29,79 %), quoique en diminution. D'autres académies, comme celle de Créteil, présentent une carte des retards tout à fait inverse : faible taux en début de scolarité, et au contraire taux en seconde parmi les plus élevés du pays. Une académie comme Aix-Marseille a des taux parmi les plus élevés aux trois niveaux d'observation. **Il ne s'agit donc pas de lire la situation picarde de retard scolaire comme globalement catastrophique, mais de mettre le doigt sur la gravité de la création très précoce de retards au moment de l'entrée à l'école élémentaire et de l'apprentissage de la lecture.**
- des taux de redoublement préoccupants au moins en apparence au niveau du lycée, tandis qu'aux autres niveaux, ils sont en général aujourd'hui du même ordre en Picardie que dans l'ensemble du pays (cf. infra).



Dans le département de la Somme, pour l'enseignement public, le taux de redoublement en terminale atteignait, en 1999, 22,4 % des effectifs. Nous reviendrons sur ces données à propos du fonctionnement moyen des lycées dans l'académie d'Amiens, mais on peut être surpris de constater qu'en terminale et en seconde année de BEP, donc dans des classes d'examens, les taux de redoublement sont respectivement supérieurs de 28 et de 56 % à la moyenne nationale.

On peut toutefois s'interroger sur la question de savoir s'il s'agit de chiffres « mauvais » ou si une analyse plus fine ne doit pas être conduite, qui consisterait à distinguer :

- les taux de redoublement en fin de seconde, qui doivent être mis en regard des taux de passage dans cette classe. Comme nous verrons qu'il y a là un authentique point noir pour une académie qui envoie particulièrement peu d'élèves en seconde générale et technologique, nous pouvons considérer que **le taux de redoublement en seconde est effectivement l'indice d'un dysfonctionnement grave** ;
- les taux de redoublement dans les années terminales des cursus diplômants qui sont au rebours l'indice que les élèves, leurs familles, l'État et la collectivité locale compétente se donnent les moyens, en prolongeant si nécessaire un cursus, de développer l'accès au diplôme et de l'obtenir. On peut voir dans ces chiffres-là un contre-exemple de ce qui est parfois décrit comme le « fatalisme picard ».

- Des sorties trop nombreuses, trop précoces, trop peu qualifiées

L'ampleur des sorties du système scolaire sans qualification est préoccupante. On retient là les sorties qui se situent à des niveaux qui ne permettent pas de justifier d'un niveau donné de formation, reconnu sur le marché du travail.

Les taux de sortie s'élèvent à 3,12 % des élèves de 5^{ème}, 4,16 % des élèves de 4^{ème} et 9,98 % des élèves de 4^{ème} technologique, ce qui signifie que ces élèves quittent le cursus scolaire avant d'avoir achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Ce sont a priori les sorties les plus risquées pour les élèves et celles qui interrogent le plus le système éducatif, puisqu'il s'agit d'un décrochage en cours de scolarité d'élèves que l'école n'a pas su ou pas pu retenir.

D'autres élèves sortent à un palier normal d'orientation mais sans avoir acquis de qualification professionnelle ni s'engager, précisément, dans une des voies d'orientation possibles. C'est le cas de 14,13 % d'élèves issus de la troisième générale, de 22,5 % d'élèves issus de la troisième technologique, de 54,02 % d'élèves qui quittent la 3^{ème} d'insertion, et de tous les élèves qui quittent une troisième de SEGPA sans s'engager dans un parcours de formation qualifiant en lycée professionnel ou en CFA (en novembre- décembre 1999, cela concernait 44,5 % des élèves issus de 3^{ème} de SEGPA).

Des élèves quittent une formation professionnelle en cours de cursus (la série complète des chiffres concerne 1998), qu'il s'agisse :

- des 24,51 % et 12,80 % d'élèves qui quittent une formation de CAP en 3 ans à la fin des première ou deuxième années, des 13,67 % d'élèves qui quittent une formation de CAP en 2 ans à la fin de la première année ;
- des 12,84 % d'élèves qui quittent une formation de BEP après la première année et des 14,71 % qui quittent une formation conduisant à un baccalauréat professionnel ;
- des élèves qui quittent en cours d'études une formation non professionnelle de second cycle : 5,04 % en fin de seconde, 3,83 % en fin de première.

Ces chiffres sont élevés, mais ce qui est le plus grave est toutefois leur augmentation rapide depuis 1998 : de 1999 à 2000 les taux de sortie en seconde professionnelle ont cru de 2,8 %, atteignant 16 %, en première année de CAP l'augmentation est de 7,35 % (atteignant 22,33 %), et en première année de baccalauréat professionnel, de 2,46 % (atteignant 18,47 %).

Les plus significatifs de ces chiffres sont ceux qui interrogent :

- le collège sur sa politique vis-à-vis des élèves qu'il a vocation à accueillir, à conduire jusqu'en troisième et à orienter ;
- les formations professionnelles qui, censées avoir recruté leurs élèves sur un projet, devraient les conduire à achever leur formation et, si possible, à acquérir une qualification.

Les sorties sans qualification au niveau V, sur la période déjà ancienne 1993-1995, étaient de 13,4 % d'une classe d'âge en Picardie, en face de 8 % en France métropolitaine. Les disparités infra-régionales sont en outre importantes, puisqu'en 1996, tandis que le taux de sortie sans qualification pour l'académie était de 12,4 %, il dépassait le chiffre redoutable de 18 % en Thiérache et dans le bassin de Château-Thierry³.

La résultante de ces sorties d'études en cours de cursus et de non-poursuite d'études à l'issue d'un cursus autre que professionnel est le taux particulièrement faible de scolarisation de la population :

- des 16-19 ans : 79,9 %, pour 85,7 % au plan national, soit un écart de 5,8 points, qui place la Picardie au plus mauvais rang métropolitain ;
- des 20-24 ans : 22,9 % pour 33,4 % au plan national, soit un écart de 10,5 points. S'agissant de cette tranche d'âge, il faut bien sûr se souvenir du nombre important de jeunes Picards qui poursuivent des études supérieures en dehors de la Picardie. Le taux d'accueil des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur en Picardie est de 60,78 %, l'un des plus bas de France (moyenne métropolitaine de 85,87 %, seule l'académie de Corse réalise un score plus faible).

1.1.3. L'offre d'enseignement dessine un paysage traditionnel peu propice au développement des études et à l'élévation des qualifications

Il est toujours risqué de juger une offre de formation, puisqu'on peut toujours rencontrer l'objection qu'une offre qui trouve preneurs est adaptée aux besoins. C'est donc sous réserve d'analyses ultérieurs plus fines que sont ici présentés un certain nombre de phénomènes qui doivent interroger .

La Picardie est la deuxième région de France qui offre le plus de places en SEGPA, proportionnellement au nombre de collégiens, c'est-à-dire dans cette seule « filière » maintenue au sein du collège unique, censée accueillir des élèves spécifiques.

³ Ces chiffres et quelques autres sont empruntés à la synthèse des travaux préparatoires au schéma prévisionnel des formations, réalisée par Françoise COUTELLIER, du cabinet INTERMEDE, que nous a obligeamment adressée le directeur général des services du Conseil régional de Picardie.

C'est ainsi que 6,04 % des élèves de collège de l'académie sont en SEGPA, alors que la dispersion en ce domaine est assez importante (académie de Paris : 2,02 %). Même si on note une diminution du poids relatif des SEGPA, de 2,3 % par exemple à la rentrée 2000, atteignant 3,8 % dans l'Oise, l'importance des effectifs de ces classes reste une spécificité de cette académie qui ne manque pas d'interroger. Cette interrogation devrait notamment prendre en compte les fortes disparités de la proportion d'élèves de sixième orientés en SEGPA selon les territoires : de l'ordre de 3 % dans le sud de l'académie, on passe à 6,3 % et même à 7,6 % dans la région de Saint-Quentin. Elle n'est peut-être pas sans rapport avec la lenteur avec laquelle s'est opérée, dans l'académie, la transformation des anciennes classes de perfectionnement en CLIS, et des réticences de l'école primaire devant la pleine intégration d'élèves en difficulté scolaire, certes, mais ne présentant pas de handicaps avérés.

La Picardie est la région française où l'offre de formation de l'Education nationale au niveau du baccalauréat est proportionnellement la plus faible. Il s'agit d'un ratio qui peut sembler quelque peu technique mais qui éclaire assez bien ce que peut être l'offre d'une académie : si l'on divise le nombre des élèves qui sont en première année d'une formation conduisant à un baccalauréat (diplôme de niveau IV) par le nombre d'élèves qui sont en première année dans une formation conduisant à un diplôme de niveau V (BEP, CAP), on obtient un ratio de 0,34 en moyenne métropolitaine et de 0,28 pour la Picardie.

Plus concrètement, les élèves qui achèvent un BEP ont deux possibilités de poursuites d'études : préparer en deux ans un baccalauréat professionnel ou un baccalauréat technologique, en passant en général par le sas d'une première d'adaptation . Si l'on prend comme indicateur le rapport entre les effectifs de la première année conduisant à un baccalauréat professionnel auxquels on ajoute ceux de la première d'adaptation et les effectifs de dernière année de BEP, le ratio est de 0,55 au plan national, alors qu'il n'est plus que de 0,45 dans l'académie d'Amiens⁴.

Cela signifie que dans l'académie d'Amiens la structure du système éducatif dans son état présent, que seule pourrait contrebalancer une action volontariste, propose plus qu'ailleurs aux élèves des formations qui débouchent relativement plus rarement sur des poursuites d'études, quelle que soit par ailleurs la valeur intrinsèque de ces formations pour les individus et pour la collectivité.

⁴ Au niveau de certains établissements, le déséquilibre apparaît de façon criante, comme dans ce lycée qui, pour 280 places en BEP tertiaires, n'en offre que 72 en baccalauréat professionnel ; quant à la première d'adaptation, elle fonctionne seulement sur le papier, avec 6 élèves en fait mêlés à une première ordinaire. Dans les deux cas, l'atteinte du niveau IV est un parcours du combattant.

Les poursuites d'études proposées aux titulaires de certains diplômes de niveau V (première année de baccalauréat professionnel ou première d'adaptation permettant même, après un baccalauréat technologique, l'accès à l'enseignement supérieur court) peuvent certes permettre à une population s'étant qualifiée au niveau V d'atteindre ultérieurement un niveau IV, en formation initiale ou continue. Cela semble toutefois être assez peu le cas en Picardie en formation initiale tout au moins, puisque cette académie est l'une de celles (la deuxième) qui proposent, parmi les formations de niveau V, la plus grande proportion de formations conduisant à un CAP, c'est-à-dire à un diplôme qui ne permet normalement pas la poursuite d'études : si, pour 100 places dans des formations de niveau V, il y en a en section de CAP 46,5 en moyenne métropolitaine, il y en a 59,33 dans l'académie d'Amiens.

Les formations en apprentissage sont assez peu développées (25,9 % de l'ensemble des formations des niveaux V et IV, pour une moyenne métropolitaine de 31 %), où existe une tradition ancienne d'enseignement professionnel dans un réseau d'établissements assez dense. Il faut toutefois noter l'importance de leur développement au cours des dernières années : c'est ainsi que de 1996 à 2000, l'effectif total des apprentis est passé de 6.989 à 10.193, mais les deux phénomènes les plus intéressants sont :

- le développement important des formations préparant aux diplômes de l'éducation nationale autres que le CAP : les apprentis préparant un BEP sont passés de 830 à 1352, ceux préparant un baccalauréat professionnel de 427 à 1130 ;
- le développement des formations de niveau III et au-delà par l'apprentissage met déjà l'académie d'Amiens à un très bon niveau national, puisque la part des formations de niveau III assurée par l'apprentissage est de 13,1 %, pour 10,7 % au niveau métropolitain ; c'est d'autant plus intéressant que ce sont ces formations qui se développent le plus actuellement au plan national, plaçant l'académie en avance des évolutions.

Même si l'enseignement supérieur n'est pas l'objet spécifique du présent rapport, il est indispensable de caractériser aussi les traits principaux de l'offre de l'enseignement supérieur en Picardie :

- faiblesse générale de l'offre : tandis qu'en 1997 l'enseignement supérieur a, au niveau national des effectifs égaux à 15 % des effectifs de l'ensemble de la population scolaire, le chiffre n'est que de 11 % pour l'académie d'Amiens ;
- faiblesse au sein de cette offre de l'enseignement universitaire (hors IUT) ; 52,85 % pour 61,1 % en moyenne métropolitaine (pour 1999/2000) ;
- importance relative des effectifs d'IUFM, qui représentent 11,28 % des effectifs universitaires pour 6,25 % en moyenne métropolitaine ; il est à noter que près de 60 %

de ces effectifs proviennent de l'extérieur de l'académie, ce qui réduit d'autant l'offre d'enseignement supérieur à disposition des étudiants picards ;

- importance relative de l'enseignement supérieur technique court (BTS et DUT) : 25,48 % pour 16,88 % en moyenne métropolitaine. L'adjectif « relatif » a autant d'importance que le substantif, car, rapportés à la faiblesse générale de l'offre d'enseignement supérieur, ces chiffres ne sauraient cacher (cf. *infra*) la faiblesse de l'offre de places en STS et IUT, en particulier dans certains bassins de l'académie⁵.

L'analyse des données de l'enseignement supérieur se situe dans une autre logique que celle des données de l'enseignement scolaire et, en ce domaine, l'attractivité ancienne de la région parisienne, mais aussi de Lille et de Reims pèsent fortement : c'est ainsi qu'en 1997 moins de 30 % des bacheliers de l'académie d'Amiens s'inscrivent dans l'une des deux universités de l'académie, l'université de Picardie – Jules-Verne et l'université de technologie de Compiègne (cité dans le rapport de mars 2000 du Comité National d'Evaluation). On peut se borner à ce constat, comme on peut aussi remarquer que, de façon homogène à ce qui se passe au niveau du lycée, l'enseignement supérieur picard propose surtout des études courtes et à professionnalisation rapide.

Il ne s'agit pas de regretter a priori que l'offre de l'éducation nationale en Picardie propose davantage, aux différents niveaux où s'opèrent les choix, des formations professionnelles courtes plutôt que des formations longues, « générales » ou universitaires : la vertu d'une formation professionnelle se mesure à la rapidité et à la qualité de l'insertion qu'elle permet sur le marché du travail, et celle d'une formation générale aux chances qu'elle donne de rejoindre dans de bonnes conditions une formation professionnelle ultérieure. C'est-à-dire que tout jugement sur l'offre de Picardie renvoie à l'examen d'autres données (cf. *infra*).

On peut toutefois s'interroger sur la fragilité intrinsèque d'un système qui, ambitionnant de produire relativement peu de qualifications supérieures, fait nécessairement dépendre une part stratégique de la vie économique de compétences formées ailleurs et importées et donne plutôt peu de chances à une large partie de la population si elle se trouve confrontée aux risques économiques.

⁵ Cf. les travaux préparatoires au schéma prévisionnel des formations déjà cités.

1.1.4. Les attitudes des différents acteurs de l'orientation des élèves, parents compris, sont conformes au maintien d'un schéma malthusien

Les structures existantes jouent naturellement un rôle important dans la répartition des élèves et sur leurs destinées scolaires, mais tout aussi importante est la partie qui se joue dans les établissements scolaires à travers les procédures et décisions d'orientation.

Le premier moment où, réglementairement, intervient un « palier d'orientation » dans le cursus d'un élève est la fin de la classe de troisième où une décision prise par le principal du collège « oriente » l'élève soit dans la classe qui, pour un an encore, est commune aux voies générale et technologique de préparation du baccalauréat (classe de seconde générale et technologique, 2nde GT), soit dans la voie professionnelle, menant l'élève à préparer, soit en lycée professionnel, soit par l'apprentissage, un CAP ou un BEP conduisant à son tour, le cas échéant, à un baccalauréat professionnel.

Jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, les collèges picards envoyaient en classe de seconde générale et technologique une proportion d'élèves de troisième similaire aux moyennes nationales : en 1994, 60,3 % pour une moyenne nationale de 61,5 %. Il est vrai que deux années plus tôt, vers 1992, les taux nationaux qui avaient atteint 64,8 % en 1991 s'étaient significativement infléchis, infléchissement qui n'a connu son terme qu'en 1997 avec 60 % d'orientation en 2nde GT (60,89 % en 2000). La Picardie n'avait pas atteint les chiffres nationaux les plus élevés mais était au dessus de 60 % depuis la fin des années quatre-vingt. Or, au lieu de se tenir dans les parages de la moyenne nationale, après que les deux séries de chiffres se fussent rejointes, voici que les taux picards d'admission en 2nde GT connaissent à partir de 1996 un effondrement similaire à celui qu'avaient connu les chiffres nationaux quatre ans plus tôt, mais ramenant l'académie d'Amiens à des chiffres nettement plus préoccupants (1997 : 56,7 %). Le département de la Somme a été particulièrement touché puisqu'en 1998 le taux d'admission en seconde GT n'a atteint que 55,2 %, chiffre évoquant la situation française antérieure à 1980 !

Il semblerait que depuis 1998 le taux pour la Somme ait sensiblement rebondi (56,6 % en 1999 et 59,53 % en 2000), mais le chiffre de l'Aisne en 2000 n'est que de 55,43 %, soit 5,46 points en dessous de la moyenne métropolitaine. L'augmentation de 1.5 point en 2000 en moyenne académique marque peut-être un changement important, puisqu'avec 59 % d'admission en seconde GT l'académie se rapprocherait des chiffres nationaux, mais c'est une moyenne entre des chiffres dont certains demeurent d'autant plus préoccupants.

La similitude, en décalé, des évolutions nationale et picarde, ne doit pas occulter deux questions : pourquoi les collèges de Picardie envoient-ils proportionnellement si peu d'élèves en seconde GT et pourquoi en envoient-ils moins qu'il y a 5 ans ? La gravité des chiffres est en tout état de cause

partiellement gommée par les moyennes : il faut bien voir en effet que des chiffres tels que ceux qui viennent d'être présentés pour le département de la Somme cachent des écarts étonnants entre collèges, de 74 % à 39 % d'admission en seconde GT !

Les évolutions dans le temps pour un même collège donnent la même impression de bateau ivre : comment les familles et les élèves peuvent-ils comprendre le projet de l'école, au sens large, ou celui du collège que fréquentent leurs enfants quand, comme on l'observe par exemple dans un collège de l'Aisne, les taux d'accès en seconde GT ont chuté, entre 1992 et 1998, de 91,2 à 75,6 % ⁶ ?

On ne voit guère comment on pourrait accepter une telle disparité, ni que les chances moyennes d'un élève de certains collèges d'être admis en 2de GT soient de l'ordre d'une sur trois !

Le tableau de la classe de seconde ne serait pas complet si on n'y joignait pas l'observation de ce qui se passe à l'issue de cette classe, cette fois par l'effet de la politique des lycées et non plus des collèges : en effet, si le taux de passage de seconde GT en première est au plan national (2000) de 78,72 %, il n'est que de 74 % pour l'académie d'Amiens : sur 6 ans, le chiffre de l'académie a toujours été inférieur d'au moins 2 points à la moyenne nationale, l'écart venant de se creuser à près de 5 points, de façon d'autant plus inquiétante que le département de la Somme a pour sa part réduit son écart à la moyenne nationale de près de 5 points à moins de 1. Le chiffre, pour le département de l'Oise, est inférieur de près de 9 points au chiffre métropolitain, avec 69,99 % seulement d'élèves de seconde qui accèdent en première⁷. Le plus intéressant à remarquer est que ces faibles taux d'admission en première n'ont en rien été améliorés quand les taux d'admission en seconde ont décliné comme on l'a vu.

En ne laissant « passer » que de façon aussi restrictive les élèves de seconde en première, les lycées de l'académie d'Amiens pratiqueraient-ils une politique consistant à « faire redoubler » aux élèves la première année du lycée pour mieux assurer leurs chances de succès en second cycle, ou pour mieux préparer le choix de la série de première ? Il n'est en fait guère possible de porter un jugement sur les taux de redoublement en seconde dans l'académie, tant une moyenne académique proche de la moyenne nationale (15,9 % au plan national, et 17,3 % dans l'académie) cache en réalité des disparités départementales très marquées : 14 % dans la Somme en face de près de 20 % dans l'Oise. En revanche l'examen des taux de « réorientation » dans la voie professionnelle montre une propension beaucoup plus forte des lycées de cette académie à considérer que l'accès en seconde

⁶ A noter que des évolutions inverses existent aussi, volontaristes, comme dans ce collège où, de 1997 à 1998 le taux de passage est passé de 39,7 à 53 %.

⁷ Quand existe une continuité de faibles taux de passage de troisième en seconde puis de seconde en première, comme c'est le cas pour les élèves issus d'un autre collège où le taux de passage de troisième en première n'est plus que de 27 %, chiffre qui donne la mesure des difficultés.

GT, déjà si peu ouvert par les

collèges, est excessif : tandis qu'en moyenne nationale les taux de « réorientation » ne dépassent pas 3 ou 4 % des effectifs, ils atteignent 9,4 % dans l'académie d'Amiens⁸.

L'orientation des élèves admis en première entre les différentes séries de baccalauréat est aussi spécifique : en 1999, en effet, les pourcentages d'effectifs de terminale en série scientifique sont de 25,19 %, contre 27,68 en moyenne métropolitaine même s'ils ont crû de 2,24 points depuis 1995. De l'ordre de la moyenne nationale en série économique et sociale et légèrement en dessous d'elle pour la série littéraire, ils présentent les anomalies suivantes :

- décrue de la part représentée par la série technologique industrielle, qui est à la moyenne nationale alors qu'elle pouvait apparaître en 1995 comme une spécificité intéressante ;
- inflation des effectifs en filière technologique tertiaire avec un écart de 1,36 point par rapport à la moyenne métropolitaine, mais surtout avec une hausse en pourcentage depuis 1995 de 8 %.

Les écarts entre les départements de l'académie relativisent certains chiffres et en produisent d'autres plus significatifs : si la Somme a une proportion de bacheliers scientifiques (27 %) similaire à la moyenne nationale (26 %), et sans qu'on revienne ici sur l'insuffisance globale du nombre de ses bacheliers, la proportion est beaucoup plus faible (24 %) dans l'Oise, mais surtout dans l'Aisne (23 %) ; l'inflation des effectifs en série technologique tertiaire est elle aussi le fait de l'Oise (24 %) mais surtout de l'Aisne (26 %).

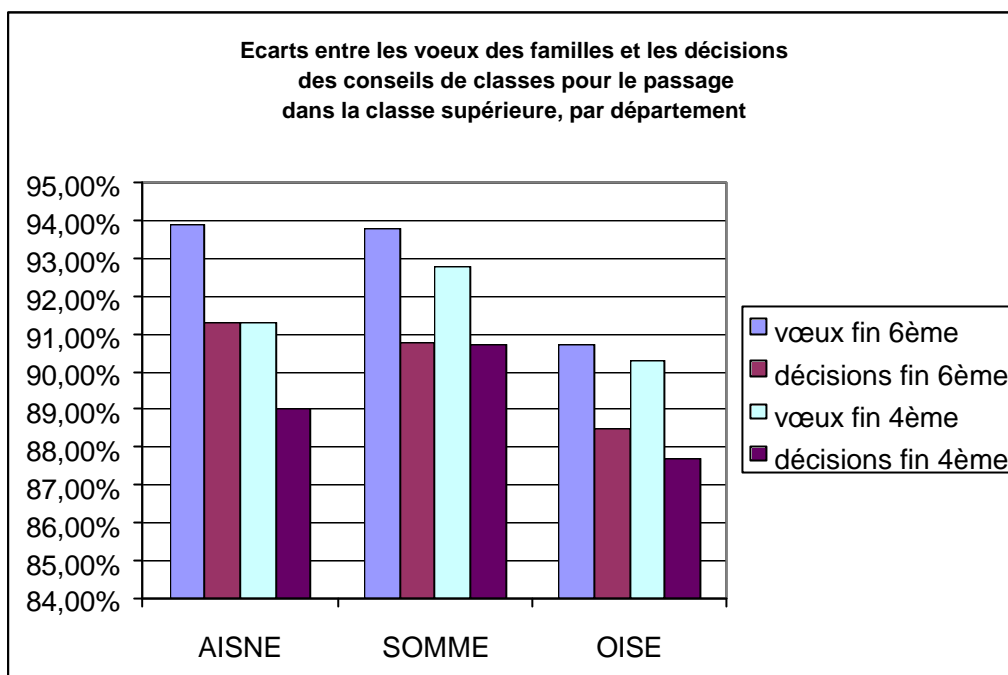
Quant aux élèves qui, à l'issue de la troisième ou après un échec en seconde GT, puisqu'il faut bien hélas considérer cette réalité, entrent en lycée professionnel, on a dit précédemment à quel point la faiblesse de l'offre de places en sections de baccalauréat professionnel ou en premières d'adaptation réduisait leurs possibilités d'études et de qualification.

⁸ Là encore les moyennes sont rassurantes en ce qu'elles cachent les situations des établissements réels, comme celle de ce collège dont les élèves qui accèdent en seconde seront pour un tiers d'entre eux redoublants ou « réorientés » à l'issue de cette classe, ou de cet autre collège qui a volontairement revu à la baisse ses taux de passage en seconde GT après avoir constaté que 25 % de ses anciens élèves étaient « réorientés » en lycée professionnel !

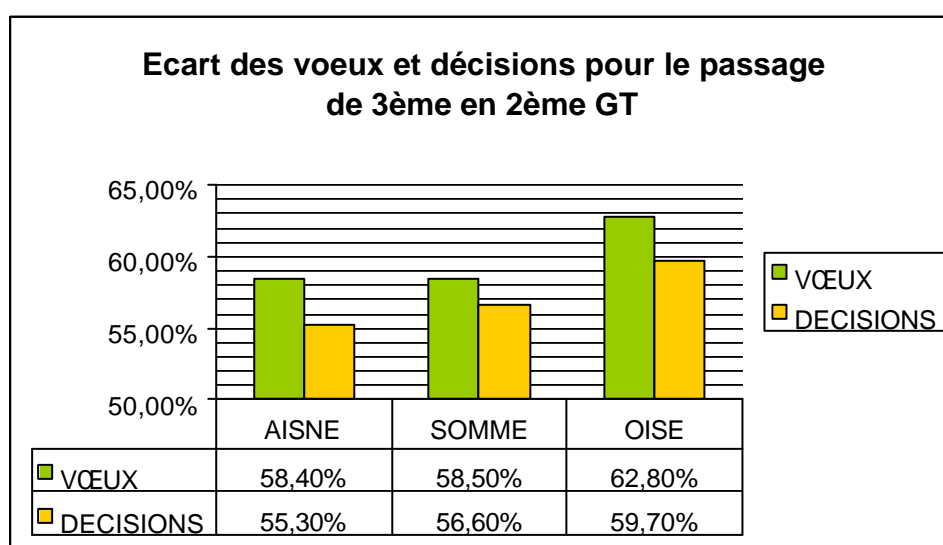
Ce sont une fois encore les directions les moins propices aux poursuites d'études supérieures⁹ en général et longues en particulier qui sont favorisées, ou encore offrant le moins de débouchés professionnels.

Deux lectures peuvent être faites de ces chiffres : ou bien l'on considère qu'ils sont d'étranges agrégations de décisions qui ont l'autorité de la chose jugée, et il faut alors s'interroger sur les causes des faibles performances des élèves de la région de Picardie, ou bien on a en tête les procédures qui précèdent les décisions des chefs d'établissements que les statistiques agrègent. Les principaux comme les proviseurs prennent leurs décisions après différentes phases de dialogue avec les élèves et leurs familles au cours desquelles il est demandé à ces dernières de formuler des vœux. Or il est aisé de constater que, sur la moyenne période, les décisions des établissements ne sont pas sourdes aux désirs des familles. Certes en Picardie comme ailleurs les conseils de classe n'accèdent pas à tous les vœux des familles : dans la Somme 64,4 % des familles d'élèves de 3^{ème} souhaitaient en février 1999 voir leur enfant accéder en 2^{nde} GT, le « dialogue » avec les familles les a conduites à réduire leur ambition (en juin il n'y a plus que 58,5 % des familles à maintenir ce vœu) et les décisions d'orientation seront encore en deçà des résultats du « dialogue ». Toutefois si l'on compare les chiffres des vœux parentaux et des décisions des établissements aux trois niveaux de la fin de 6^{ème}, de la fin de 4^{ème} et de l'accès en seconde dans les trois départements picards, on constate que s'agissant des deux niveaux du collège (pour lesquels il n'est question que de redoublement et de passage dans la classe supérieure) les familles de l'Oise font preuve, selon l'appréciation qu'on en a, de plus de clairvoyance ou de plus de timidité que celles de l'Aisne et de la Somme : or, les décisions des conseils de classe « suivent » les différences des vœux des familles, à distance, avec 2 ou 3 points de décalage!

⁹ Une offre d'enseignement n'est pas à analyser de façon isolée de la demande qu'elle rencontre : les filières dites « premières d'adaptation » qui constituent la voie des élèves des lycées professionnels qui souhaitent après un BEP rejoindre un baccalauréat technologique et, par là, accéder à l'enseignement supérieur auquel préparent mal les baccalauréats professionnels sont peu développées dans l'académie d'Amiens, mais il faut constater qu'elles attirent très peu d'élèves, surtout dans les secteurs industriels : comme si existait dans le modèle picard une difficulté à faire cohabiter l'idée de formation technique et celle d'études supérieures.



S'agissant du passage en seconde GT, les attitudes des familles des deux catégories de départements s'inversent : les deux départements qui affichaient des attitudes voisines dans les cas précédents sont toujours proches, mais remarquables cette fois par leur manque d'ambition, tandis que les familles de l'Oise sont plus volontaires ; il est à noter que les décisions des établissements, qui semblaient jusqu'ici plus restrictives dans l'Oise, se sont inversées, elles aussi, mais qu'elles suivent toujours, dans les trois départements, avec 2 ou 3 points de retard, les souhaits des familles¹⁰.

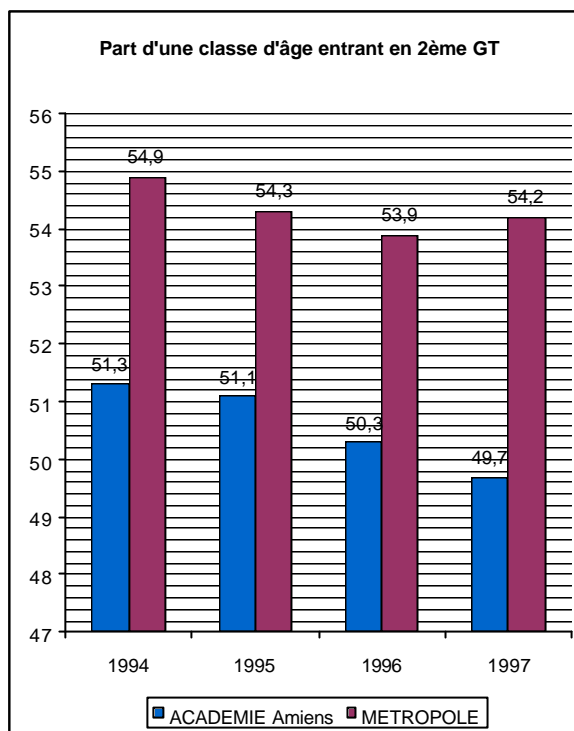
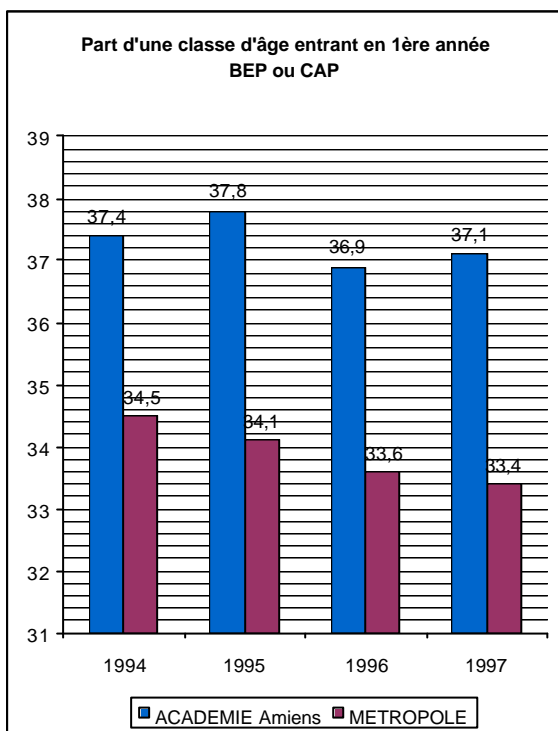


¹⁰ A noter, ce qui est rare au plan national, et mériterait en Picardie une réflexion spécifique, que certains collèges de zones particulièrement défavorisées au plan social envoient plus d'élèves en seconde que les vœux des familles l'appelleraient !

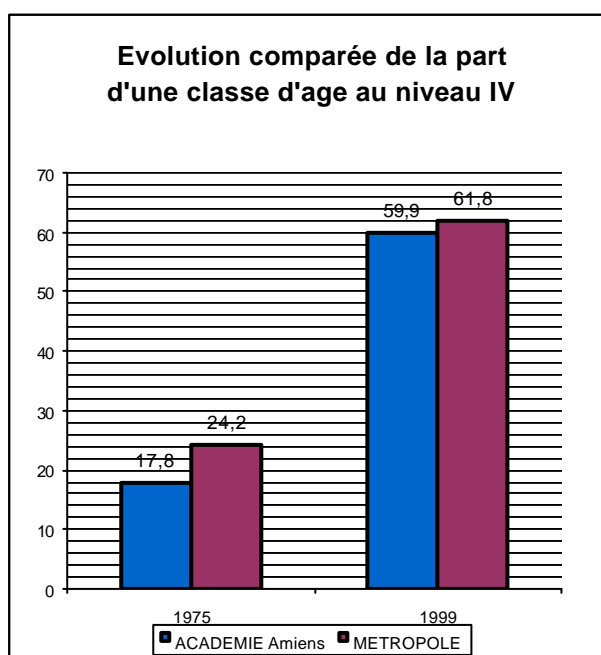
La question est moins de savoir où est l'œuf et où est la poule que de se dire qu'aucune attitude, ni celle des conseils de classe ni celle des familles¹¹ n'existe indépendamment de l'autre, et que **cette observation**, au lieu d'inciter au fatalisme, **nous signale au contraire deux leviers** au lieu d'un sur lesquels on peut tenter de jouer si l'on estime souhaitable que quelque chose change : sans doute **celui de l'attitude des conseils de classe et des équipes pédagogiques** de certains établissements, **mais aussi celui de familles qui n'ont peut-être pas eu en mains toutes les clés pour oser imaginer ce qu'offre à leurs enfants l'école de la République**. On verra plus bas que, au moins pour les décisions de redoublement, les collèges de l'académie ont déjà adopté une attitude que la comparaison nationale fait apparaître comme volontariste.

La conjonction de l'offre de formation présentée plus haut et des attitudes des familles et des établissements face à l'orientation a naturellement pour conséquence des taux d'accès d'une génération en second cycle général et technologique (y compris les formations agricoles) inférieurs à la moyenne nationale, et des taux d'accès en 1^{ère} année de lycée professionnel (BEP ou CAP) nettement supérieurs : de plus, comme il apparaît sur le tableau ci-dessous, l'écart, sur la période 1994/1997, se creuse encore, en ce que la part d'une classe d'âge accédant en seconde GT baisse légèrement au plan national, mais baisse plus encore au niveau académique et que la part entrant en lycée professionnel baisse très légèrement en Picardie, mais nettement moins qu'au plan national.

¹¹ Une illustration de la spécificité de l'attitude des familles de Picardie est fournie par les taux des appels interjetés par ces familles contre les décisions d'orientation prises par les chefs d'établissements aux différents niveaux de la scolarité : en moyenne nationale, le taux d'appel (6^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}) était en juin 1999 de 2.0 % ; il était de 0,76 % dans le département de la Somme. A noter d'ailleurs que, moins nombreux, les appels sont plus souvent satisfaits : 42,1 % en moyenne nationale, 60,5 % dans la Somme.



Si l'on prend par ailleurs le critère de la part d'une classe d'âge qui parvient au baccalauréat, on observe un écart négatif de points de pourcentage par rapport à la moyenne métropolitaine qui classe l'académie d'Amiens parmi celles qui ont les chiffres les plus faibles. Toutefois, si l'académie d'Amiens conduit en proportion moins de jeunes à un baccalauréat ou à un niveau IV que la moyenne (1999 : 59,9 %, contre 61,8 % en métropole, mais 29,37 % d'une génération à un baccalauréat général pour 33,55 % en moyenne nationale), il faut noter aussi qu'elle a su améliorer sa position relative.



Tandis qu'en 1975, l'académie d'Amiens faisait partie des seules 4 académies dont le résultat était inférieur à 19,5 %, avec les deux Normandies et le Nord-Pas-de-Calais, Amiens fait partie en 1999 des académies qui ont un score inférieur à 57 %, et a su dans ce groupe distancer celles de Corse, Créteil, Nice, Montpellier, Strasbourg et Corse. Il y a donc eu un rebrassage des cartes, puisque les académies les plus mal placées il y a 25 ans ne sont plus les dernières en 1999, mais des académies comme celles de Lille, Rouen et Caen ont mieux amélioré leur situation relative que celle d'Amiens.

Il y a trois façons de lire ces chiffres :

- l'une consiste à considérer une académie comme un simple niveau de déconcentration, de mise en œuvre d'une politique nationale, et donc tout écart face aux « moyennes nationales » comme devant être réduit : si elle n'est pas dépourvue d'intérêt, et conforme en tous cas à la loi de la République, cette lecture n'est pas non plus totalement adaptée à des académies qui avaient au début du dernier quart du XX^{ème} siècle un retard important par rapport aux critères qui ont été retenus pour la politique nationale : le sens d'un objectif national comme celui de conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat n'est pas le même dans l'académie d'Amiens et dans des académies aux traditions scolaires anciennes et plus tournées depuis des décennies vers la « poursuite d'études », devenue la loi de l'État ;
- une autre lecture consiste moins à se focaliser sur les valeurs des données statistiques que sur leurs évolutions et leurs effets d'accumulation : celles qui ont été reprises ici montrent que certains moments des cursus comme celui de l'accès au lycée témoignent de difficultés particulièrement graves, non pas tant par la comparaison entre cette académie et telle autre, mais par les contradictions qu'on relève dans les signaux scolaires fournis à la population sur le sens de la scolarité (variations trop fréquentes dans les séries chronologiques qui déroutent les familles, simultanéité de pratiques sélectives ou excluantes et de résultats euphorisants à certains examens dont on ne sait pas ce qu'ils prouvent, réorientations massivement imposées qui ne donnent l'idée de cohérence ni des cursus ni des décisions de l'école) ;
- une troisième approche pourrait consister non pas à chercher à rapprocher cette académie d'un modèle, mais au contraire à essayer de repérer le génie propre de son système de formation : or si une spécificité, non absolue mais sensible, de l'académie d'Amiens est bien l'importance des orientations vers les formations professionnelles, à des niveaux relativement précoces, force est de constater que les taux d'échec souvent élevés aux examens professionnels ou technologiques ou la pratique évidente d'une

orientation «par l'échec» vers les études professionnelles ne donnent pas l'image d'un talent aussi consciemment cultivé qu'on aurait pu s'y attendre, ou l'espérer.

1.2. L'académie a su profiter de moyens mis à sa disposition pour avancer à un pas proche de celui de l'ensemble du pays.

1.2.1. L'académie d'Amiens participe aux grandes évolutions nationales du système éducatif.

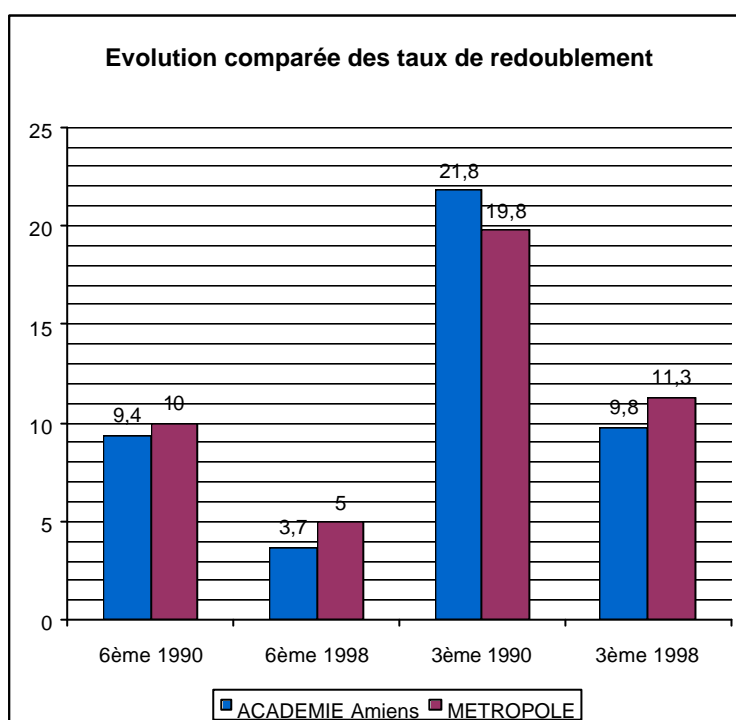
Les comparaisons contemporaines, utiles pour situer l'enseignement en Picardie sur l'ensemble national, cachent les évolutions chronologiques longues : l'académie d'Amiens a su dans l'ensemble ouvrir le collège à tous, diminuer ses taux de sorties et ouvrir les portes du lycée d'une façon qui lui permet peu à peu de rattraper la moyenne nationale : c'est à la fois une évolution ordinaire dans un pays où en matière scolaire les disparités entre les régions ont tendance à s'effacer et remarquable si l'on rappelle que ce contexte d'effacement progressif des disparités est associé à un rebrassage des cartes dans les positions relatives des académies. Si l'on retient l'indice majeur que représente la proportion de bacheliers dans une génération en le rapportant à ce que devrait être la position de l'académie en tenant compte de la composition sociale de la population, on constate que l'académie est, sur les sessions 1996-1998, proche de la moyenne métropolitaine, devançant en cela sept académies qui s'éloignent jusqu'à 10 % de ce qu'on attendrait d'elles.

Cet effort ne saurait d'autant moins passer inaperçu qu'au cours de la période récente la position anciennement favorisée de certaines académies dont la tradition scolaire était toute différente s'est effondrée, tandis qu'elles étaient confrontées à des difficultés du même type que celles qu'a connues la Picardie (cf. infra).

Ces références mesurant l'avancée des politiques éducatives nationales sont importantes en ce qu'elles établissent clairement que **l'académie d'Amiens a su évoluer, alors même que le paysage éducatif national changeait rapidement et que la région était une des plus touchées par l'aggravation d'une situation économique depuis longtemps à l'origine de ses retards scolaires.**

De façon plus précise, on peut aussi mesurer les efforts accomplis au niveau des lycées par l'amélioration du taux de succès au baccalauréat, qui prouve effectivement un ressaisissement par sa régularité.

De même, on a vu au fil des années les taux de retard scolaire reculer : c'est bien sûr la situation française générale et ces chiffres ne mesurent en aucun cas une amélioration d'un niveau des élèves ni un laxisme nouveau des conseils de classe, mais la révision progressive et l'affinement des stratégies pédagogiques consécutifs à la prise de conscience, notamment chez les enseignants, que le redoublement n'était pas une solution adaptée à tous les cas de difficultés scolaires ; cette prise de conscience, mesurée entre 1990 et 1998 aux niveaux de la 6^{ème} et de la 3^{ème}, a été plus marquée chez les enseignants picards qu'en moyenne métropolitaine, au moins au niveau du collège, puisqu'on a vu que les taux de redoublement au lycée étaient très élevés .



A l'issue de la classe de sixième, comme de quatrième, tandis que les demandes de redoublement formulées par les familles sont supérieures aux moyennes nationales, les décisions de redoublement sont inférieures aux moyennes nationales, ce qui montre une conscience et une volonté collectives fortes, qui risquent parfois de passer inaperçues en Picardie.

| | Demandes des familles en fin de quatrième | Décisions de redoublements en fin de quatrième |
|-------------------|---|--|
| académie d'Amiens | 4,91 % | 7,64 % |
| France | 4,22 % | 9,09 % |

A noter qu'une spécificité de l'académie dont les évaluateurs ne disposent d'aucun élément d'explication, est la situation spécifique des filles dans les études : si, comme dans l'ensemble des

académies, les filles ont, dès la sixième et même avant, une scolarité plus harmonieuse que les garçons, dans l'académie cet écart est particulièrement important : en 1999 le taux de doublement des filles est resté en fin de sixième à 5,87 %, très au dessous de la moyenne nationale, pour 12,14 % chez les garçons, au dessus de la moyenne nationale.

1.2.2. L'État met à la disposition de l'académie des moyens qui tiennent partiellement compte des difficultés spécifiques de l'enseignement.

S'agissant des moyens mis à la disposition de l'académie par l'État et à leur évolution au cours de cette période, il faut distinguer ici comme presque partout en France, une relative amélioration d'une situation moyenne essentiellement due à un allègement de la charge démographique, de l'apport de moyens nouveaux résultant de la politique volontariste en matière de zones d'éducation prioritaire :

- les effectifs des classes sont dans les moyennes nationales de façon générale. Toutefois la baisse des effectifs des classes en maternelle est sensible : si, avec plus de 28 élèves en moyenne, les classes maternelles de l'académie étaient en moyenne en 1991 parmi les plus chargées du pays, elles sont passées en 1998 de 1 point au dessous de cette moyenne, au point d'être les moins chargées de France (24,4 élèves pour 25,5 en moyenne métropolitaine). Cette baisse sensible n'est pas sans poser problème dans la mesure où, particulièrement dans le département de l'Oise, elle témoigne d'une sorte de consensus (rassemblant au moins les enseignants, leurs syndicats et les parents d'élèves) non en faveur d'une scolarisation plus précoce (dont l'efficacité, du moins en zone d'éducation prioritaire, est avérée), mais d'un allègement des effectifs dont l'impact en termes de réussite des élèves est moins prouvé que l'effet en termes de confort d'enseignement. Moins forte dans le primaire, la baisse produit une situation presque aussi favorable. La situation du collège est légèrement plus favorable que la moyenne nationale et celle du lycée légèrement inférieure à la moyenne. Les situations les plus difficiles (plus de 30 élèves en maternelle, de 25 en primaire, de 30 en collèges et de 36 en lycée) sont plus rares qu'en moyenne nationale, surtout au lycée (4,4 % des classes contre 7,7 %), et elles sont de moins en moins fréquentes, puisque de la rentrée 1999 à celle de 2000, le nombre de divisions à plus de 35 élèves est passé de 135 à 12. S'agissant des dotations de l'académie en nombre d'heures ou de professeurs par élève, l'académie est dans les moyennes nationales, de même que pour le nombre d'élèves par structure (statistique faisant sa part à la mesure du poids des groupes à effectif réduit). Ces résultats ont été obtenus par le fait que l'État, ici comme ailleurs, n'a pas repris tous les moyens qu'aurait justifié une baisse démographique, qui, pour avoir été inférieure à certaines académies, et différente d'un département à un autre, n'en a pas moins été sensible : de 1990 à 1998, dans l'enseignement primaire, la baisse a été de 11,52 %

dans l'Aisne, de 10,08 % dans la Somme et de 3,16 % dans l'Oise ; dans le second degré, où les chiffres varient naturellement plus d'une académie à une autre, l'académie d'Amiens a vu une baisse de 1,63 % de ses effectifs, pour 0,91 % en moyenne métropolitaine ;

- les zones d'éducation prioritaire, initiées en 1981, et les réseaux d'éducation prioritaire, mis en place à partir de la rentrée 1999, correspondent à des moyens complémentaires accordés par l'État. Si le pourcentage d'élèves des écoles primaires scolarisés en ZEP ou REP dans l'académie n'est qu'à peine supérieur à la moyenne nationale (17,7 %), le nombre est très supérieur en collèges (24,1 % pour 20,8 % au plan national). L'académie fait en revanche partie des six académies qui n'ont pas de lycée en ZEP. Même si ces chiffres paraissent élevés, il conviendra d'examiner plus attentivement l'évolution de leur implantation.

S'agissant des moyens d'enseignement mis à disposition de l'académie par l'État, une autre caractéristique concerne la composition des ressources humaines disponibles : le corps enseignant, qui constitue les $\frac{3}{4}$ des effectifs des personnels de l'éducation nationale, est en effet remarquable par sa jeunesse, situation commune à la plupart des académies du nord de la France, mais particulièrement accentuée en Picardie. C'est ainsi qu'en 2001, l'académie d'Amiens était des académies métropolitaines celle dans laquelle la part des enseignants titulaires de moins de 30 ans était la plus forte (15,60 % pour 8,6 % en moyenne métropolitaine). L'écart est traditionnellement important par rapport aux académies qui ont les situations les plus proches. La part de titulaires des plus de 50 ans est tout aussi spécifique : 36 % contre 50,7 % en moyenne métropolitaine). La situation ainsi résumée peut naturellement être lue de façon contrastée et dialectique :

- elle est bien entendu la résultante de la « faible attractivité » de l'académie pour les jeunes enseignants, dans une organisation nationale qui n'est pas en position de s'opposer au prétendu tropisme solaire des populations concernées : à noter toutefois que ce tropisme est pour beaucoup le simple désir de retourner habiter chez eux, désir auquel il n'est pas écrit que tout Picard soit définitivement insensible. Cette difficulté à trouver des enseignants se lit encore dans l'importance relative des personnels non titulaires (en 1997, 7,6 % des personnels du second degré n'étaient pas titulaires, pour 5,7 % en moyenne métropolitaine) : à noter que si la situation des académies d'Ile de France est à cet égard plus difficile encore (Créteil : 9,2 %), celles des académies souvent « comparables » de Lille et Rouen (respectivement 5,8 et 5,6 %) sont meilleures que celle d'Amiens. L'académie était en 1997 celle qui, par rapport à sa taille, « importait » le plus de jeunes enseignants à la sortie de l'IUFM, et l'une de celles dont le solde migratoire des personnels titulaires était le plus négatif. Cette faible attractivité est mieux mise en évidence encore si l'on se réfère aux pourcentages d'enseignants de

l'académie nés dans leur région d'exercice : si ce chiffre est faible aussi bien dans les académies les plus attractives (dans lesquelles arrivent les personnels à un certain moment de leur carrière, comme Nice ou Aix-Marseille avec 41,9 % chacune) que dans celles qui le sont le moins (dans lesquelles exercent beaucoup d'« immigrés » pendant quelques années après les concours de recrutement), la différence entre l'académie de Lille, où 72 % des maîtres du second degré sont originaires de l'académie et l'académie d'Amiens, où ils ne sont que 42,4 % dans ce cas, est saisissante. Les demandes de mutations hors de l'académie de professeurs du second degré titulaires au mouvement dit « inter -académique » 2001 étaient au 3 mai dans l'académie d'Amiens égales à 7 % des demandes de mutation hors de l'académie formulées au niveau national, les demandes d'entrées à 1 % seulement¹² ;

- elle est pour l'académie une chance, à condition que l'on se souvienne qu'en matière de ressources humaines comme ailleurs une chance nécessite d'être saisie, valorisée et gérée pour devenir un bénéfice tangible. C'est en effet une chance pour l'académie d'Amiens de bénéficier d'un personnel enseignant jeune, venant d'être formé, plus souvent qu'ailleurs recruté par concours externe, c'est-à-dire avec un bon niveau universitaire (62 % en Picardie contre 43,8 % en moyenne métropolitaine et 39 % dans l'académie de Montpellier), moins souvent chargé de famille (il est intéressant de noter que le taux de personnels enseignants du second degré exerçant à temps partiel est le plus faible de la France continentale, ce qui témoigne d'une disponibilité intéressante), potentiellement demandeur de formation d'adaptation au métier puis de formation continue. Aucune étude ne permet en revanche, au moins dans le second degré, de considérer que la moindre expérience professionnelle des maîtres serait un handicap pour le succès des élèves, tandis qu'on connaît les difficultés créées par la routine et la fermeture aux réalités chez un certain nombre de professeurs pourtant aguerris. Il ne s'agit pas de nier les difficultés que peuvent entraîner pour les établissements un taux trop important de renouvellement annuel des cadres enseignants¹³, mais d'établir que ce renouvellement, qui n'est d'ailleurs pas une fatalité pour l'avenir, comporte pour l'heure un certain nombre d'avantages potentiels ;
- c'est aussi une chance pour l'académie d'Amiens d'être dans une situation où la marge d'action pour faire émerger une ressource enseignante locale en plus grand nombre dans les prochaines années est importante : la situation est en effet aujourd'hui surréaliste d'une académie qui a la double charge de former massivement à la fois des stagiaires

¹² Le mouvement de renouvellement rapide des professeurs certifiés tend et tendra à s'amplifier du fait du départ en retraite de nombreux professeurs d'enseignement général de collège (PEGC).

¹³ Une idée à l'échelon local de ce renouvellement peut être fournie par le collège de Fère-en-Tardenois où 28 des 54 enseignants ont moins de deux ans d'ancienneté dans le collège, la proportion atteignant 5/6 dans la SEGPA du collège.

d'IUFM (dont près de 60 % sont exogènes et ne font donc que passer) et de jeunes titulaires qui, affectés malgré eux dans la région après leur réussite au concours, la quittent aussi dès que le leur permet leur barème. Rien n'empêche d'envisager et il n'est pas interdit de favoriser cette évolution, une situation où la Picardie fera émerger de son sein un plus grand nombre des jeunes maîtres dont elle a et aura besoin et qui, s'il leur sera toujours loisible de demander leur mutation vers des académies plus méridionales, seront au moins ce faisant sommés en conscience de choisir, pour parodier Camus, entre le soleil et leur mère !

Cette situation relativement satisfaisante quant aux moyens d'enseignement disponibles dans l'académie ne nous empêchera pas de nous interroger ultérieurement sur un certain nombre de secteurs souffrant de carences évidentes, mais elle est sans doute à l'origine d'une moindre tension qu'en d'autres régions à forte démographie scolaire : le fait qu'en général dans l'académie d'Amiens « les rentrées se passent bien », alors même que la gestion des moyens apparaît rigoureuse et sans laxisme, ne doit pas amener les acteurs à croire que l'essentiel est fait ni les dispenser de voir que le traitement actuel de l'ensemble du champ de l'éducation en Picardie n'est pas suffisamment porteur pour la région et ses habitants, mais doit au contraire les inciter à profiter de cette relative sérénité pour impliquer lesdits acteurs et par eux l'ensemble de la population picarde dans la définition d'une nouvelle frontière pour leur école.

2. PICARDIE : LES CONTRAINTES LOURDES ;

UNE REGION INCERTAINE, AUX TRADITIONS SCOLAIRES MODESTES ET QUI, MALGRE UNE SITUATION ECONOMIQUE ET SOCIALE SINISTREE DEPUIS DEUX DECENNIES, TARDE A FAIRE DE L'EDUCATION -FORMATION UNE ARDENTE OBLIGATION

2.1. Un contexte économique et social difficile et disparate

La Picardie est une région dont les composantes, ni au plan économique, ni au plan social ne sont exorbitantes, non plus qu'au plan scolaire d'ailleurs : l'examen des chiffres qui décrivent sa situation nous ramène souvent au Nord-Pas-de-Calais, aux deux Normandies ou à la Champagne-Ardenne. Ni les grandes exploitations betteravières ou céréalières ne sont spécifiques, ni l'héritage difficile d'une tradition industrielle rurale, par exemple dans le textile, confrontée à partir de la fin des années soixante-dix à une « crise » mondiale, ni l'implantation dans les années soixante d'industries faisant

appel à une main d'œuvre peu qualifiée, ni les problèmes économiques et sociaux des couronnes les plus périphériques de l'agglomération parisienne. De la même façon nous avons vu que ni les retards scolaires, ni les difficultés à conduire plus d'élèves au niveau d'un baccalauréat, ni les taux d'échec aux examens ne sont des spécificités picardes. Mais comme il apparaissait que l'académie d'Amiens trouvait hélas une sorte de spécificité dans la conjonction, la permanence et la gravité de difficultés scolaires sensibles, de même la région Picardie est la seule à se trouver placée par la géographie de façon aussi flagrante à la confluence des problèmes de l'agglomération parisienne et de ceux des régions où s'était affirmé l'ancien modèle industriel et agricole du nord et nord-est français, d'où un évident cumul de difficultés.

2.1.1. La population, jeune et pauvre, peine à émerger d'une crise économique qui l'a durement frappée

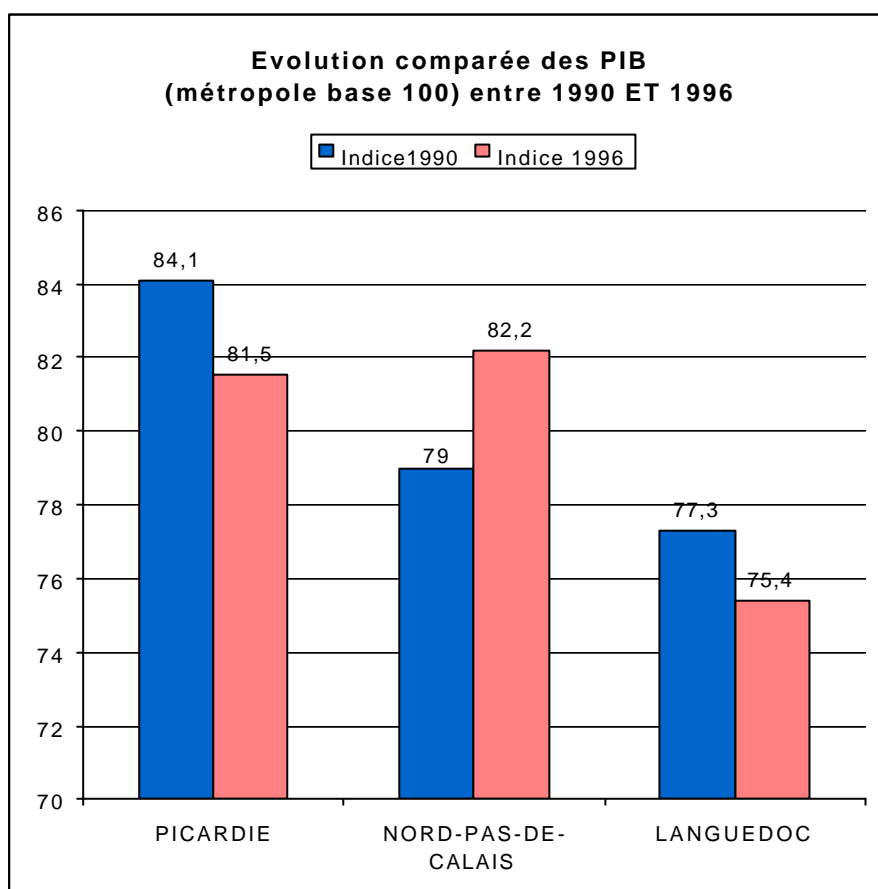
La première contrainte, qui, s'agissant du système éducatif, est par nature de première importance et a priori stimulante, est démographique : la population en âge de scolarité obligatoire est particulièrement élevée en Picardie, rapportée à la population totale, de 35,57 % au recensement de 1999, atteignant 37,12 % dans le département de l'Oise. Les chiffres nationaux oscillant, suivant les académies, entre 26,4 et 37,1 %, l'un des départements de l'académie atteint donc les chiffres nationaux les plus élevés. Le rapport entre la population scolaire et la population totale, de 22,5 %, est l'un des plus élevés de France, pour une moyenne nationale de 20,7 %, le chiffre picard n'étant devancé que par celui de l'académie de Lille et égalé par celui de l'académie de Rouen.

Ce sont 660.000 personnes qui ont moins de 25 ans dans l'académie, dont 410.000 élèves sont confiés à l'éducation nationale au niveau scolaire (public et privé sous contrat).

La part des moins de 25 ans dans la population totale est communément élevée dans tout le nord de la France, et, selon ce critère d'âge, l'Oise se distingue assez peu de la Somme et de l'Aisne. C'est dans les évolutions qu'on perçoit les différences interdépartementales, puisque tandis que cette population des moins de 25 ans décroît dans l'Aisne de 4% l'an, taux similaire à la moyenne nationale, elle le fait à hauteur de 8 % dans la Somme, chiffre qui marque un déclin prononcé, alors même qu'elle continue à croître dans l'Oise. On lit d'ailleurs une première fois dans ces chiffres une structuration de l'espace picard liée à l'influence plus ou moins forte de la région parisienne : l'Oise et la Somme en bandeaux concentriques autour de la région parisienne, donc opposées sur un critère lié à cette région, tandis que l'Aisne occupe une position radiale la plaçant artificiellement en situation statistique moyenne. Une idée du poids de la contrainte démographique dans l'Oise et des efforts de l'éducation nationale peut être donnée si l'on sait que l'Oise est le seul département français où, de

1987 à 1997, il y a eu à la fois une hausse du nombre des enfants de 2 à 5 ans et une hausse du taux de scolarisation à 2 ans, même s'il reste particulièrement faible¹⁴.

Pour cerner à grands traits la situation économique de la Picardie, nous envisagerons classiquement la richesse régionale, mesurée au produit intérieur brut rapporté au nombre d'habitants, dont on sait qu'elle est en France fort disparate (entre -25 et +54 points d'écart à la moyenne) et les revenus des ménages, où on constate beaucoup moins d'écarts à la moyenne. Sur les deux critères, la Picardie est chaque fois en compagnie de la région dont la situation est la plus préoccupante : pauvre, elle est une des régions où la richesse profite le moins à ses habitants.

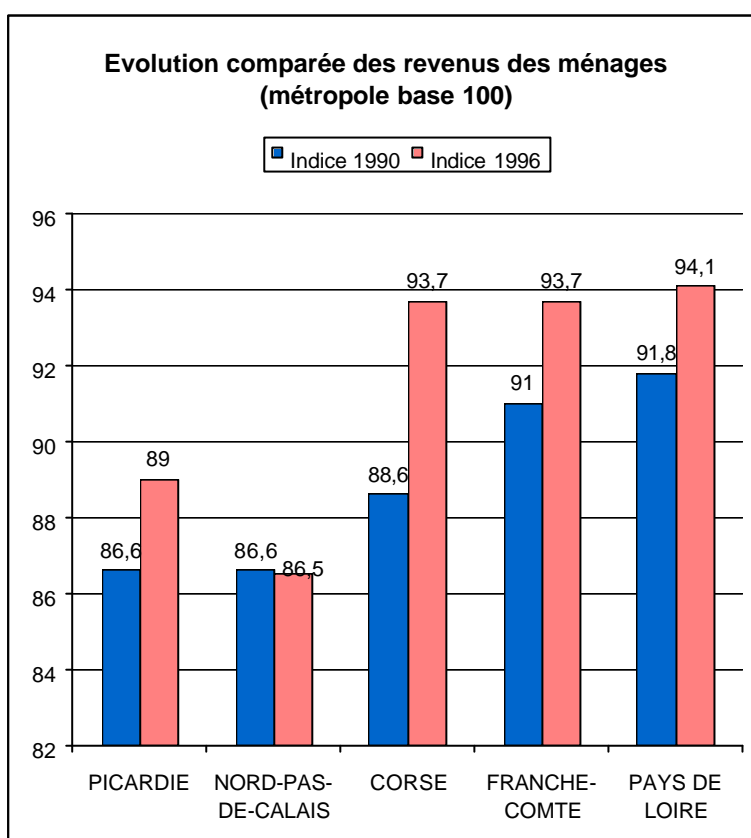


S'agissant du PIB par habitant, d'abord, non seulement la Picardie fait partie des 6 régions les plus pauvres, avec un chiffre inférieur de 18 % (1996) à la moyenne nationale, mais c'est une de celles dont la position relative s'est le plus affaiblie entre 1990 et 1996. C'est par ailleurs celle parmi les 9 régions les plus pauvres, c'est-à-dire dont le PIB moyen est inférieur de 15 % à la moyenne nationale, dont la position relative s'est le plus affaiblie durant la même période étant entendu que

¹⁴ Cette hausse est d'ailleurs aujourd'hui arrêtée.

parmi ces régions pauvres elle ne partage qu'avec le Languedoc-Roussillon la spécificité de s'être « relativement » appauvrie.

En ce qui concerne les revenus des ménages par habitant, non seulement la Picardie est avec le Nord-Pas-de-Calais la seule région où ils sont inférieurs en 1996 de plus de 10 % à la moyenne nationale, mais elles sont les deux seules à n'avoir pas connu de 1990 à 1996 d'amélioration significative de leur position relative leur permettant de quitter les parages d'un écart à la moyenne de l'ordre de -10 %.



Cet appauvrissement de la Picardie est la résultante de la crise qui a frappé les industries productives qui sont le point traditionnellement fort de l'économie picarde : s'agissant des emplois liés à la fabrication au sein de la fonction de production, emplois qui sont donc les moins qualifiés, ils représentaient en 1990 plus de 35 % de l'emploi régional. L'indice de la Picardie était de 131, soit 19 points de plus que la moyenne de la province.

L'industrie emploie encore, en 1999, 28,7 % des actifs, alors que la moyenne nationale est de 22 %.

Le chômage a donc frappé durement cette région, et a été d'autant plus ressenti qu'il affectait une population jeune (cf. supra). En 1998, le taux de chômage régional était de 13,2 %, quand la

moyenne nationale était de 11,8 % ; en mars 2001 le chiffre régional est encore de 10,4 %, pour 8,7 % en moyenne métropolitaine.

Si 12 départements en 1998 ont un taux de chômage supérieur à celui de l'Aisne, il n'y en a parmi ceux-là que 4 qui entre 1990 et 1998 ont connu une progression plus importante.

De façon étonnante les chiffres moyens de la précarité (RMI) sont proches en moyenne régionale de la moyenne nationale, mais ils recouvrent en fait des situations très disparates selon les départements : pour 1000 personnes de 20 à 59 ans, il y avait en France, en 1999, 30,2 allocataires du RMI ; s'il y en avait 27,5 en moyenne sur la région de Picardie, soit un chiffre proche, le chiffre de la Somme n'est que de 22,5, tandis que celui de l'Oise, où le taux de chômage est le plus faible des trois départements, atteint 34,4.

Les indicateurs sanitaires et sociaux établis par les services statistiques de la DRASS font apparaître :

- la réalité des difficultés auxquelles est confrontée la population : c'est ainsi que le taux de mortalité infantile (décès de moins d'un an pour 1.000 naissances) est de 5,6 en Picardie, contre 4,78 en moyenne nationale et atteint 6 dans la Somme ;
- le faible taux de certains équipements : pour 1000 jeunes de moins de 20 ans, le nombre de lits dans des établissements de l'aide sociale à l'enfance est en moyenne française de 4,41 ; le chiffre de 3,92 pour la Picardie semblerait acceptable si l'existence dans l'Oise d'établissements fréquentés par des enfants exogènes ne montait spécifiquement le taux de ce département à 4,94, laissant à l'Aisne le chiffre cette fois préoccupant de 2,93 ;
- la rareté de la plupart des professions médicales et sanitaires décrit à la fois une grave insuffisance des services disponibles pour les populations et, ce qui est tout aussi intéressant pour approcher la réalité de l'enseignement en Picardie, **une défaillance de l'appareil d'élaboration des compétences au sein de la population picarde** : s'agissant par exemple des médecins spécialistes, la moyenne picarde est de 47 pour 100.000 habitants, quand la moyenne nationale est de 87, le chiffre de l'Aisne n'étant que de 41. Pour les infirmiers, une densité nationale de 91 pour 100.000 habitants s'oppose au chiffre picard de 61, et plus encore au chiffre de l'Oise de 56.

La composition sociale de la Picardie reflète son héritage et sa situation économique : sur un classement des académies à partir du profil social dominant des collèges, celle d'Amiens fait partie des huit où prédominent les familles en situation difficile.

Outre la difficulté des conditions économiques, ce qui caractérise les emplois existant en Picardie c'est :

- la rareté des emplois générés par les services privés, dont la faiblesse des revenus disponibles gêne sans doute le développement. Il a été mis en évidence¹⁵ que l'indice de « reproduction sociale simple » correspondant aux emplois ordinaires de proximité était inférieur de 10 points à la moyenne de la situation provinciale et de 15 à la moyenne du pays ;
- la rareté des emplois liés au secteur de la culture (0,5 % de l'emploi régional, 20 points de moins que la moyenne des régions métropolitaines, Ile de France non comprise) et de la santé (20 points de moins que la moyenne provinciale) ;
- la rareté des emplois liés à des fonctions d'encadrement, avec des taux très inférieurs à la moyenne provinciale sur les fonctions de gestion, de marketing et de recherche ;
- le fort développement des emplois liés à des entreprises de travail intérimaire : le travail intérimaire a progressé de 40 % entre 1990 et 1997, les effectifs des entreprises de ce secteur ayant elles-mêmes crû de 80 % au cours de la même période.

2.1.2. L'explication des difficultés de l'école par le contexte économique ne doit pas dispenser de distinguer des situations fort différentes

Ce tableau à grands traits d'une situation économique et sociale souvent difficile trace bien sûr le cadre d'exercice général des missions de l'école. La situation n'est toutefois pas homogène sur tout le territoire régional : si l'on rapproche en effet les cartes du chômage et de la pauvreté, on constate que loin de concorder elles s'inversent souvent. Le chômage est le plus élevé dans le sud de l'Oise et dans les centres urbains de l'ensemble régional, tandis que les implications de la crise économique sont plus amorties dans des zones qui sont pourtant celles d'une fréquente pauvreté, notamment les zones rurales de la Somme et de l'Aisne.

S'il y a en gros deux types de situations de crise économique et sociale en Picardie et si l'action des pouvoirs publics a intérêt à ne pas les confondre pour être efficace, les distinctions spatiales sont complexes, comme on vient de le voir. Retenons simplement à ce stade qu'il ne semble pas qu'il y ait une hétérogénéité générale entre les problèmes de l'Oise et ceux du reste de la région, comme on pouvait le penser en considérant seulement par exemple l'évolution de la démographie scolaire.

¹⁵ Cf. Préfecture de la région Picardie, Secrétariat Général pour les Affaires Régionales, Direction régionale de l'équipement : *Villes et système urbain en Picardie*. Groupe Huit 1999.

Une analyse a été faite¹⁶ des rapports entre situations sociales et retards scolaires, qui reprend de façon intéressante cette idée d'une complexité géographique qui ne recouvre pas les limites des départements. Elle oppose en effet les zones rurales du nord, qui sont effectivement dans la Somme et dans l'Aisne, où le chômage n'est pas très élevé mais où la pauvreté est forte, au sud de l'Oise et à l'ensemble des agglomérations, essentiellement de leurs marges, qui sont les lieux du chômage et de la précarité. Dans les deux cas les retards scolaires sont importants, mais on devine que ce que l'école doit faire pour tenter de les réduire est fort différent : dans les établissements scolaires du premier ensemble (pauvreté, peu de chômage, ruralité, ancienneté de la situation), on peut s'attendre à trouver peu d'ambition scolaire et une certaine pauvreté culturelle, paysage devant lequel le positionnement pédagogique est nécessairement différent de celui qui est nécessaire dans les établissements de zones frappées par un chômage massif, où les élèves n'ont pas de modèle disponible viable de relation entre une formation et un emploi. **Dans les deux cas, l'homogénéité sociale est telle que la tâche de l'école est extrêmement difficile, mais sa réponse ne peut être la même quand elle est confrontée à l'immobilisme géographique et social d'une population rurale pauvre et à l'absence de repères sur l'école comme sur l'emploi d'une population livrée à un chômage massif aux marges d'agglomérations qui la rejettent.**

2.2. Une région à l'identité mal assurée et aux traditions scolaires faibles et dépassées

2.2.1. Les interrogations identitaires de la Picardie pèsent sur le contexte scolaire

Il est arrivé au cours de l'enquête que les inspecteurs généraux soient confrontés à des questions relatives à l'identité de l'académie d'Amiens, questions que l'on retrouve si l'on s'interroge plus généralement sur le découpage régional ou le cadre général de l'action de l'État : en matière éducative, ces interrogations sont d'autant plus importantes que la structure départementale déconcentrée est, partout en France, une structure ancienne et forte, d'autant plus visible que la structure « académique » (le « rectorat ») peut être mal assurée dans son histoire, son poids universitaire symbolique, sa localisation dans une ville -phare, ses liens avec le pouvoir régional décentralisé (le Conseil régional), avec le pouvoir national déconcentré (le Préfet de région), ou tout simplement dans son projet.

C'est de toute évidence le risque en Picardie : l'académie d'Amiens est jeune ,fondée en 1964, l'université aussi et ni l'une ni l'autre n'ont de fonction symbolique très forte. Amiens ne joue pas le rôle d'une métropole régionale au plein sens du terme, la « région » n'existe pas avec autant de

¹⁶ Préfecture de région, *Op.cit.*

vigueur qu'en d'autres parties du territoire, ni au plan de la collectivité décentralisée ni à celui des services déconcentrés de l'État, les préfetures des départements et les Conseils généraux sont des échelons ou des collectivités qui comptent au moins autant, etc. : il est d'autant plus difficile à l'échelon académique d'être reconnu comme l'échelon le plus fort de l'administration de l'éducation nationale, alors que c'est bien le mode normal d'organisation que prône le Ministère de l'éducation nationale quand il engage une procédure de contractualisation avec les échelons déconcentrés.

On est donc confronté à **plusieurs logiques géographiques et administratives au sein même de l'éducation nationale** :

- une logique départementale dont les arguments peuvent être ainsi résumés : les premiers problèmes de l'école picarde sont ceux de l'école primaire et du collège ; l'inspection académique connaît bien ces niveaux et a prise directe sur des acteurs importants comme les inspecteurs de l'enseignement primaire ; toutes les questions relatives aux collèges se traitent désormais avec les Conseils généraux, qui ont aussi en charge l'essentiel de la politique d'aide sociale ; c'est une action de proximité bien adaptée à des populations peu favorisées et très liées à un territoire ; les trois départements qui constituent l'académie sont trop différents pour qu'un traitement académique des problèmes ait des chances d'être le plus efficace. C'est bien entendu le département de l'Oise qui s'interroge le plus sur l'importance à donner à son rattachement à un ensemble l'associant au Vimeu ou à la Thiérache, parce qu'il perçoit que beaucoup des problèmes qu'il a à traiter, notamment dans le domaine scolaire, le rapprochent de la Seine-Saint-Denis ou du Val-de-Marne. Nous avons déjà vu que si le poids des inspections académiques est particulièrement sensible dans cette académie, les réalités géographiques et sociales sont en fait plus complexes que le découpage départemental ;
- une logique académique : c'est l'échelon de droit commun de l'action de l'État en matière éducative . Il s'agit en Picardie d'une structure jeune qui a précisément été créée pour donner corps à un niveau picard de l'action éducative de l'État ; la question de la poursuite d'études, et notamment de l'accès de plus de jeunes au baccalauréat ou au niveau V, est une question liée soit au lycée, soit à la carte de la formation professionnelle, c'est-à-dire à des champs de compétence du Conseil régional ; c'est, pour l'enseignement secondaire, le seul niveau où existent, avec les corps d'inspection spécialisés, des responsables pédagogiques capables d'impulser des actions et de les suivre ; c'est l'échelon où se construit la carte de l'enseignement supérieur, dont le développement paraît stratégique, ainsi que la formation des maîtres avec l'IUFM ;
- une logique d'effacement de l'académie non plus au profit des départements, mais avec l'idée de leur répartition progressive entre les académies voisines : l'Oise pourrait être rattachée à la région Ile de France et à l'académie de Versailles, puisque ses réalités et

ses difficultés sont déjà celles de ces ensembles, l'Aisne à Champagne-Ardenne, les étudiants et même les lycéens d'une partie du département étant depuis longtemps attirés par Reims, la Somme trouvant dans l'académie de Lille et la région du Nord-Pas-de-Calais les ensembles qui historiquement, économiquement et socialement lui ressemblent davantage. Outre le fait que la question de l'évolution du paysage institutionnel de la France n'est pas posée aux rapporteurs, ces perspectives qui hantent d'une certaine façon une partie de la problématique de l'académie d'Amiens apparaissent comme des idées peu contrôlées : si l'académie d'Amiens et la région Picardie sont des entités encore mal assurées, c'est moins en raison d'un choix contestable du législateur que parce qu'**il est historiquement difficile, mais peut-être d'autant plus urgent d'agir pour aider les populations d'une zone que les invasions, les guerres, l'industrialisation et les crises économiques identifient pourtant ;**

- une logique de bassins d'emploi ou de pays : elle résulte du constat selon lequel en Picardie la mobilité géographique est traditionnellement faible et que l'observation des « bassins de vie », à partir des statistiques de l'emploi, des mariages ou des communications montrent un zonage régional en treize zones qui seraient le niveau de proximité le plus opérationnel (Picardie maritime, Amiénois et Santerre dans les limites du département de la Somme, Thiérache, Bassin de Saint-Quentin, Bassin de Chaugny-Ternier, Laonnois, Soissonnais et Brie picarde dans l'Aisne, Beauvaisis, Centre-Oise, Oise moyenne et Bassins du sud de l'Oise dans l'Oise). La question peut dès lors se poser des conditions auxquelles l'éducation nationale peut s'organiser selon ces schémas infra-départementaux : jusqu'ici l'organisation infra-départementale est peu prégnante dans cette académie, et paraît renvoyée aux choix de chaque direction départementale ;
- une logique consistant non pas à nier l'intérêt de l'existence de cette académie, mais à considérer que le cadre notamment européen ne permet plus à chaque région de se penser en dehors d'ensembles plus vastes : à ce titre, l'avenir de l'académie d'Amiens serait à envisager dans l'ensemble constitué par le Bassin parisien, intégrant certes les actuelles académies de Paris, Créteil et Versailles, mais aussi celles de Rouen, Caen, Reims, Orléans-Tours et Amiens. Notons qu'une telle recherche n'est pas aberrante si l'on veut bien considérer que la Picardie importe la plupart de ses cadres et que ses étudiants sont d'ores et déjà nombreux à aller se former dans d'autres centres universitaires de ce Bassin parisien. Bien entendu, la considération d'espaces plus vastes situe avantageusement la Picardie comme la sortie méridionale de l'Europe du nord, en souvenir du temps des grandes foires et des cathédrales.

2.2.2. Il existe un modèle scolaire picard traditionnel qui n'a pas connu d'authentique aggiornamento

Toute analyse mais aussi tout projet relatif à l'enseignement dans l'académie d'Amiens doit, comme chaque professeur dans sa classe, se préoccuper du modèle d'éducation ou de scolarisation qui prévaut dans la mentalité de ceux auxquels ils s'adressent.

Malgré ce qu'il peut y avoir d'approximatif à s'exprimer sur ce sujet en l'absence d'une recherche universitaire, il paraît indispensable de se demander si les difficultés de l'enseignement dans l'académie d'Amiens que nous avons considérées en référence à des données chiffrées, qui cachent autant qu'elles révèlent, qui uniformisent en tous les cas, ne sont pas tout autant à lire en tentant de préciser un modèle scolaire picard qui serait à l'œuvre et s'imposerait largement aux esprits. Non pour l'adopter avec quelque fatalisme que ce soit, mais pour l'approcher de façon critique.

En effet la considération de l'histoire de cette région nous fait nous souvenir qu'a existé jusqu'à une date récente et existe encore en certains cas un modèle économique en Picardie : ce modèle a eu une existence relativement longue, il était fait d'industries de production dans les secteurs textile et métallurgique et employait une nombreuse main d'œuvre peu qualifiée, concentrée en gros établissements ou dispersée en ateliers implantés dans les villages. Les exploitations céréalières et betteravières liées aux filières agro-alimentaires complétaient le paysage et employaient autrefois une main d'œuvre importante. La conjonction de ces deux maillages, industriel et agricole, dans les deux cas ruraux, pourvoyeurs de nombreux emplois, peu qualifiés et peu rémunérés, a eu pendant des décennies pour conséquence un très faible besoin d'école et un faible taux d'émigration (bien inférieur à ce qu'il était dans la région comparable de Champagne). La tradition de l'accès à l'emploi peu qualifié sur place était créée : des écoles d'entreprise, des centres d'apprentissage ou des collèges techniques sont venus progressivement proposer sur place l'acquisition des qualifications professionnelles minimales, sans qu'il soit jamais question ni d'études, ni de choix, ni à plus forte raison de formation générale. Est-il paradoxal de résumer une longue histoire par une formule qui disposerait que la Picardie ne croit pas à son école pour le motif que ses structures économiques lui en faisaient moins ressentir le besoin.

C'est sur ce substrat qu'il faut comprendre l'importance des sorties sans qualification, traditionnellement bénignes, l'importance de l'offre de qualification de niveau V, car c'était celle qui était recherchée, l'accord de l'offre et de la demande pour ne pas développer l'enseignement général et pour ne pas favoriser les poursuites d'études (rareté des classes d'adaptation qui jettent une passerelle entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur ; prédominance des filières courtes d'enseignement supérieur).

Paradoxalement, quand on quittait le modèle il fallait le quitter complètement, puisque cette population picarde réputée si immobile devait depuis longtemps s'« expatrier » dès qu'elle voulait intégrer l'enseignement supérieur. C'est encore largement le cas de fait puisque la Picardie qui pèse 3,41 % du poids total de la France pour l'enseignement du premier degré et 3,48 % pour le second degré ne représente que 1,8 % de l'enseignement supérieur.

L'enseignement privé catholique avait aussi une fonction précise dans ce système ancien dont il porte des traces : peu développé dans les villages et au niveau primaire, où l'école publique se retrouvait souvent seule en une région fortement déchristianisée (comme aujourd'hui les collèges publics de l'Oise se retrouvent souvent seuls), elle était, et est en quelques cas demeurée plus nettement qu'ailleurs, une école de classe, s'adressant à la bourgeoisie industrielle et terrienne et ne parvenant même pas toujours à la retenir sur la terre picarde, face à l'appel de Paris ou d'un collège de Jésuites de Reims.

Ce modèle de rapport à l'école n'est plus viable parce que le modèle économique dont il était la création a cessé d'être dans le dernier quart du XX^{ème} siècle¹⁷. Le problème paraît être, en première analyse, que l'enseignement n'a pas explicitement pris ses distances d'avec ce modèle, que la population n'a pas véritablement compris, ni peut-être été informée de la mort définitive d'un rapport à l'école, au savoir et à la qualification hérité d'un autre temps. La question est d'ailleurs importante et délicate : comment, avec quels arguments, avec quelles assurances la course à la « formation générale », le prolongement généralisé des études, la recherche du diplôme présenté par les statisticiens comme la meilleure arme contre le chômage peuvent-ils être imposés à une population qui a d'autres idées ?

S'agissant de la Picardie en 2001, on peut tout de même établir que la situation est préoccupante à au moins deux titres importants :

- les jeunes qui se trouvent dans le contexte des zones rurales industrialisées plus caractérisées par la pauvreté que par le plus fort chômage seront dans l'illusion s'ils s'imaginent que la reprise de l'emploi qu'ils constatent va recréer la situation antérieure : les emplois qui leur sont proposés sont désormais des emplois précaires, comme le développement des entreprises d'intérim l'a montré. Quant à ceux qui, dans les cités de l'Oise ou les banlieues de toutes les villes picardes, sont confrontés au chômage, au

¹⁷ Pourquoi ne pas citer, même si c'est une référence attendue et de l'ordre de la fiction, la prose d'Hector MALOT, en particulier dans *En famille*, quand il évoque l'embauche dans une bourgade picarde au XIX^{ème} siècle : « Qu'est-ce que c'est que les wagonnets ? » demanda Perrine en suivant Rosalie à travers les vastes cours qui séparaient les ateliers les uns des autres. Serait-elle en état d'accomplir ce travail, en aurait-elle la force, l'intelligence ? fallait-il un apprentissage ? ». « Bien sûr qu'on voudra de vous ; on prend tout le monde ; sans ça oùsqu'on trouverait les sept mille ouvriers qui travaillent dans les ateliers ? Vous n'aurez qu'à vous présenter demain à 6 heures à la grille [...]. Mais assez causé, il ne faut pas que je sois en retard. ».

développement de la délinquance urbaine et à l'exclusion, il est évident qu'aucune amélioration de leur sort n'est possible sans un développement ambitieux de la formation. **S'il est patent que les jeunes Picards sont moins déçus que d'autres par la soi-disant panne de l'ascenseur social de l'école parce qu'ils ne l'ont jamais attendu, il est maintenant indispensable qu'ils l'empruntent et donc qu'on le leur construise ;**

- l'amélioration de la vie passe aussi vraisemblablement par la diversification des emplois et des services : **la situation actuelle de cette région** qui manque de professions libérales, **qui importe à grands frais l'essentiel de l'encadrement économique nécessaire et qui voit passer des enseignants venus de toute la France quand elle forme elle-même ceux qui vont travailler ailleurs est étonnante.** Le système actuel de formation ne paraît pas lutter efficacement contre l'habitude de l'importation onéreuse et éphémère de la matière grise chargée de décider ou de former.

Malgré la présence dans ce texte même de celles qu'elle a jugé indispensable de fournir, la mission d'évaluation connaît les limites des données chiffrées dans les domaines qu'elle aborde : l'« état des lieux » de l'académie d'Amiens ne saurait donc se résumer à quelques indicateurs réputés « bons » ou « mauvais » et pour lesquels il conviendrait de fixer de nouvelles valeurs à atteindre dans trois ou cinq ans.

Les caractéristiques de l'académie d'Amiens les plus préoccupantes paraissent être les suivantes :

- les débuts de la scolarité des enfants à l'école primaire ne sont pas le lieu d'un étayage suffisant pour construire le reste de l'édifice, d'autant que l'enseignement spécialisé n'y trouve que très progressivement la place, quantitative et qualitative, qui devrait être la sienne ;
- le maintien de certaines structures d'enseignement spécifiques (SEGPA, certaines sections professionnelles, certaines séries de baccalauréat, etc.) sans réexamen périodique suffisant de leur bien-fondé décide indûment de la destinée scolaire et sociale d'élèves pour lesquels d'autres chemins pourraient être envisagés ;
- les familles n'expriment pas de défiance vis-à-vis de l'école ni n'attendent traditionnellement beaucoup d'elle, mais marquent par leurs choix alternatifs aux cursus de l'éducation nationale, leurs doutes croissants ;
- le système d'enseignement fait dès le collège le choix d'amener peu d'élèves aux formations dites générales susceptibles de nourrir, en aval, l'enseignement supérieur long qui permettrait la construction de compétences d'expertise et d'encadrement de haut niveau ;

- les élèves sont entraînés par des professeurs dont la durée de présence sur le territoire scolaire ou picard (dans la journée, la semaine ou la carrière) ne leur permet pas d'apporter tout le bénéfice possible, que cette présence, s'agissant de la carrière, soit trop éphémère ou au contraire trop figée ;

- les formations en lycée professionnel qui étaient un point traditionnellement fort de l'académie sont ébranlées par divers mouvements sur le marché du travail et de la formation engendrés par la longue période actuelle de sortie de crise économique et sociale ; elles risquent, si l'on n'y prend pas suffisamment garde, de se voir investies d'une fonction différente dans le système global de formation en devenant plus souvent un refuge ou un recours pour des publics dont le succès est mal assuré.

DEUXIÈME PARTIE : L'ACTION DE L'ÉCOLE DANS CE CONTEXTE

Une fois la réalité décrite à grands traits pour tenter de repérer ce qui la caractérise et ce qui paraît mériter une préoccupation particulière de la part des décideurs, il convient de s'interroger mieux sur ce qui peut, dans la marge d'action dont disposent les hommes, expliquer que les choses soient ainsi plutôt qu'autrement. Passant donc de la description des choses à l'analyse du fonctionnement d'un système, la mission d'évaluation a fait le choix de privilégier ici les deux angles d'approche suivants :

- il lui est apparu d'un côté important d'analyser dans quelle mesure les responsables de l'académie avaient aujourd'hui les moyens de conduire le changement, notamment avec l'aide de l'outil qu'est censé être pour eux le projet académique ;
- l'analyse du positionnement de l'éducation nationale et plus précisément de l'enseignement scolaire entre les différents prestataires publics et privés de formation initiale est apparue de son côté indispensable, ainsi qu'entre les différents partenaires de l'action en direction de l'enfance et de la jeunesse.

1. UN PILOTAGE DIFFICILE ;

LES MODALITES DU PILOTAGE DES SERVICES DE L'EDUCATION NATIONALE SONT-ELLES ADAPTEES A L'URGENCE DE LA SITUATION ?

Il peut sembler étonnant de centrer son attention sur une question de « pilotage » : après tout, l'éducation nationale fonctionne en apparence de façon si décentralisée, avec comme seul maître à bord incontesté celui qui porte précisément ce nom dans sa classe, avec comme réalité de plus en plus prégnante et autonome l'« établissement scolaire », avec la matière pédagogique elle-même qui prétend depuis toujours à la « franchise » de sa mise en œuvre. N'est-il pas vain de s'interroger sur l'éducation nationale avec des mots empruntés au vocabulaire de la cybernétique (au sens grec du mot), de la stratégie ou du management ? L'ignorance même de l'identité des responsables académiques dans laquelle vivent, en apparence heureux, les enseignants de l'académie interrogés à

ce sujet dissuaderait en effet d'attacher trop d'importance à quelque fonction de pilotage dans un tel système, c'est-à-dire à un pouvoir qui serait non pas celui de gérer, que personne ne conteste aux responsables, mais celui de désigner le cap et de proclamer le sens.

Si cette approche est ici privilégiée, c'est pour le triple motif suivant :

- **l'étude de certaines réalités** de l'académie d'Amiens à laquelle fut consacrée la première partie de ce rapport **appelle de toute évidence une mobilisation collective qui ne peut être laissée aux seuls choix individuels ;**
- malgré son apparence individualiste, l'éducation nationale est aussi structurée que d'autres institutions par des phénomènes de pouvoirs, d'autant plus difficiles et nécessaires à cerner qu'ils sont souvent partagés entre un pouvoir à identité « gestionnaire » et un pouvoir à identité « pédagogique » qui s'ignorent volontiers l'un l'autre : le pilote doit alors être celui qui fédère tous les éléments embarqués en leur désignant le cap et en leur enjoignant les manœuvres à effectuer pour le rejoindre ; **l'objectif de réussite de chaque élève**, difficile à atteindre dans un système de masse, **défend que la pédagogie reste dans quelque tour d'ivoire et demande qu'elle soit une fonction effectivement pilotée ;**
- le ministère de l'éducation nationale lui-même propose désormais aux académies une procédure dite contractuelle inscrivant sur plusieurs années la mise à disposition de certains moyens en regard de la poursuite de certains objectifs : **le recteur**, n'étant plus seulement chargé d'appliquer une politique nationale sur un territoire déterminé, mais étant porteur du projet spécifique d'une académie négocié à l'échelon central, n'est corollairement plus seulement chargé de « diriger » les services de l'éducation nationale. **Il devient par là même porteur et pilote d'un projet de changement.**

1.1. Le projet académique n'apparaît pas encore comme un instrument de mobilisation des énergies

L'académie d'Amiens était, lors de la rédaction du présent rapport en phase de négociation avec le ministère de l'éducation nationale en vue de la signature d'un « contrat » (les guillemets se justifient au départ étant donnée la spécificité d'un contrat signé entre l'État et ses services déconcentrés). Préalablement à la signature et même à la négociation de ce contrat, le recteur de l'académie a engagé, fin 1999, une procédure d'élaboration d'un « projet académique » dont une version a été communiquée à l'administration centrale ainsi qu'aux cadres de l'académie. Répondant donc par là à une commande institutionnelle, le recteur de l'académie a perçu l'intérêt qu'il pouvait y avoir à mobiliser les acteurs et partenaires sur des actions prioritaires au regard des atouts et handicaps en matière de performances, de vie scolaire et d'intégration de l'école à la cité.

Le document présente un repérage des problèmes majeurs rencontrés dans l'académie qui paraissent bien cernés (retards en matière de performances, «turn over » des personnels, sorties sans qualifications) et qui pouvaient effectivement constituer l'amorce d'un travail collectif d'émergence de projet. On peut naturellement se demander si, pour jouer effectivement son rôle, un tel projet pouvait se dispenser de certaines analyses, par exemple sur le poids des structures scolaires existantes, sur l'orientation des élèves ou sur les défaillances de l'animation pédagogique (*cf. infra*) : le choix fait de retenir des éléments certes fondés mais plutôt consensuels peut toutefois se justifier si l'on vise l'implication d'acteurs qu'on veut intéresser à la démarche sans les brusquer.

Les pistes d'action présentées dans le projet portent sur l'optimisation de la gestion des ressources humaines (personnels enseignants et non enseignants), les mesures propres au premier degré qui gravitent autour de la seule ambition de la performance scolaire, les dispositions spécifiques au second degré (diminuer les sorties sans qualification et parallèlement favoriser l'excellence), les moyens pour lutter contre la violence (l'académie d'Amiens faisant partie des dix sites expérimentaux choisis au plan national).

A un niveau plus fin, on distingue pour chaque grande catégorie d'objectifs un calendrier de mise en œuvre, l'aide demandée aux directions du ministère, la nature de l'accompagnement choisi. Cette approche est déclinée pour l'ensemble des objectifs : elle permet de bien distinguer dans le projet ce qui relève des orientations de moyen terme de ce qui relève des actions proprement dites.

La mission constate que malgré ses précautions le projet académique ne paraît pas à ce stade avoir convaincu au sein de l'académie ni être devenu un levier interne de changement.

1.1.1. L'élaboration du projet académique n'a pas jusqu'ici impliqué la majorité des acteurs

La mission d'évaluation a constaté avec des interlocuteurs très variés que la démarche de projet était inconnue de la plupart d'entre eux, de façon d'autant plus majoritaire qu'on s'éloignait d'un petit groupe de cadres du rectorat. Les acteurs de « la base » n'en avaient en général pas entendu parler, les cadres intermédiaires ne faisant pas la distinction entre contenu d'un tel projet et messages ordinaires des réunions de rentrée. Les organisations syndicales déclaraient, ce qui peut de leur part être rituel, ne pas s'être senties associées à l'élaboration de ce document, mais certaines catégories de personnels de responsabilité regrettaient de ne pas avoir été consultées ; d'autres avaient été ponctuellement interrogés puis n'avaient plus eu de nouvelles ni de retour d'information. D'autres responsables n'avaient visiblement pas considéré qu'il s'agissait là d'une démarche dont dépendrait leur propre stratégie, ou déclaraient « n'avoir eu connaissance que fort tard d'un projet sans y être

impliqués ». La plupart des interlocuteurs de la mission ignoraient si le document qui avait circulé était définitif, s'il avait force de loi, ou s'il n'était qu'une étape, à usage du recteur, sur le chemin de la contractualisation avec le ministère.

Les membres de la mission savent bien qu'il est plus classique encore qu'ailleurs dans l'éducation nationale de se plaindre en toute circonstance, parfois même de bonne foi, de n'avoir été ni consulté ni informé : si l'on constate toutefois qu'à aucun moment « *Education infos* », l'organe de communication de l'académie diffusé à tous les enseignants n'a animé de débat préalable au projet, ni même informé les acteurs de l'existence de cette démarche, on comprend pourquoi ce document n'est pas jusqu'ici devenu la constitution de l'académie d'Amiens et pourquoi beaucoup ont cru pouvoir se sentir peu tenus de lui donner toute sa force.

1.1.2. Le projet académique tarde de ce fait à devenir une référence pour amener des changements de fond dans l'académie

L'usage du mot de projet comporte ses risques dans l'éducation nationale, puisqu'il y est régulièrement recouru, à partir du texte même de la loi, dans des circonstances très diverses (projet pédagogique, projet d'établissement, projet de l'élève, etc.). On peut même se demander si la faveur du vocable ne vient pas parfois habiller la difficulté même à amener le changement. En l'utilisant, en tout état de cause, on crée les conditions d'une mise en perspective avec ce document dont en principe, sous le nom de « projet d'école » ou pour le second degré de « projet d'établissement », devrait disposer toute institution scolaire : la logique voudrait que le projet d'établissement soit la constitution politique de chaque établissement, où les choix locaux se construiraient dans le cadre de la politique académique, elle-même arrêtée à la suite d'un contrat élaboré avec l'échelon national . De toute évidence, il n'a pas été dans l'intention des responsables des établissements que la mission d'évaluation a rencontrés de reconsidérer ou d'élaborer un projet d'établissement à partir des considérations du projet académique : la filiation, ou au moins la dialectique ne sont pas perçues.

D'une façon similaire, mais dans un cadre plus aléatoire, il n'a pas été facile de comprendre comment la démarche de projet académique entendait que soit pris le relais au niveau de chaque département : les responsables de tel secteur de la politique d'une inspection académique peuvent très bien considérer n'avoir de comptes à rendre qu'à la politique nationale, sans avoir besoin d'une déclinaison académique, ni de comparaisons interdépartementales, et, du coup, ne pas se formaliser du silence du projet académique sur leur secteur pourtant stratégique.

Ne paraissant embrayer ni sur les projets d'établissement ni sur ceux des départements, l'actuel projet académique est aussi perçu par beaucoup d'acteurs, y compris parmi ceux qui montrent de

l'intérêt pour la démarche, davantage comme une juxtaposition de propositions en elles-mêmes intéressantes (les classes européennes, les technologies de l'information et de la communication, l'amélioration des résultats aux évaluations nationales...) que comme un projet d'ensemble de changement stratégique décliné sous toutes ses formes. C'est sans doute ce caractère relativement aléatoire du projet qui permet à certains chefs de service d'affirmer aux responsables de la mission « être en train d'élaborer leur projet », avec des contenus dont ils rapportaient qu'ils « étaient encore dans les limbes », sans même envisager de les raccrocher le moment venu à un projet plus vaste.

L'avenir du projet est bien entendu lié aussi à la procédure de contractualisation : s'il est vrai qu'on peut s'interroger au plan national sur la ténuité des liens, aussi bien dans les calendriers que dans la réflexion, entre la signature des contrats académiques par les responsables du ministère et les opérations d'évaluation de l'enseignement commandées aux inspections générales par le ministre auxquelles se rattache le présent rapport, il n'est peut-être pas vain d'espérer que dans l'académie d'Amiens les deux logiques (celle de l'évaluateur et celle des directions signataires) puissent encore se rapprocher, d'autant qu'il semblerait au stade de mai 2001 que l'administration centrale souhaitât un certain nombre d'aménagements (notamment une meilleure articulation entre le projet d'académie et le projet de contrat, un élargissement des propositions de l'académie en matière de gestion des ressources humaines, un ciblage plus précis des actions prévues pour les différents niveaux scolaires, et une rationalisation de l'offre de formation dans la voie professionnelle).

En tout été de cause l'étirement du calendrier (le premier projet a été présenté à la DESCO en 1999) ne contribue pas à assurer la crédibilité d'une démarche qui risque, à moins d'un ressaisissement, d'apparaître de moins en moins comme une priorité.

1.2. Un pilotage discret des fonctions pédagogiques : les limites constatées sur le terrain sont dues pour partie à l'insuffisance des conditions et des moyens au service du pilotage

La notion de « pilotage pédagogique » n'est pas ancienne dans le vocabulaire de l'éducation nationale, et il n'est pas certain qu'elle ait jamais bénéficié d'une définition précise. L'expression a pourtant été imaginée pour signifier que les responsables de l'éducation nationale ne devraient plus procéder par injonctions, prenant la forme de « circulaires », quand il s'agit de prôner des évolutions relatives au vaste domaine de l'organisation pédagogique : « piloter » est d'un certain côté plus « faible » que « diriger », en ce que le mot fait appel à l'expertise propre des acteurs et à leur responsabilité, ce qui convient en théorie au cadre à la fois libéral-humaniste censé être celui de l'enseignement en France et juridique de l'établissement public d'enseignement. C'est ainsi qu'on

entend depuis quelques années parler du « pilotage pédagogique » de l'ensemble du système éducatif par la ou les directions compétentes du ministère, du « pilotage pédagogique » des recteurs ou des directeurs des services départementaux, ou encore de celui des chefs d'établissements dans les lycées et collèges vis-à-vis des professeurs y exerçant, et des inspecteurs de l'éducation nationale dans leurs circonscriptions.

L'intention qui préside à cette faveur lexicale est excellente : elle marque qu'à tous niveaux les autorités reconnaissent que les évolutions pédagogiques, mais aussi didactiques, sont complexes, qu'elles ne peuvent pas être décrétées sans une extrême plasticité générée par la diversité même des élèves dont elles doivent faciliter les apprentissages. La question qui mérite toutefois d'être posée après quelques années d'un usage parfois immodéré de la formule est celle de savoir si ce pilotage, aux différents niveaux où il est évoqué, existe effectivement. Il ne suffit en effet pas de donner nom à une idée, même excellente, pour qu'elle devienne réalité. Or il est d'autant moins étonnant que des résistances surgissent autour de cette notion de « pilotage pédagogique » que, sous une apparence modeste et retenue, elle est en réalité extrêmement ambitieuse : pour la première fois peut-être dans l'histoire éducative récente elle place en effet des autorités de nature administrative en position d'impulser et de demander des comptes à des activités d'enseignement qui n'étaient auparavant pas interrogées de cette façon. C'est parce que la loi met l'accent sur l'attention due à chaque élève que l'institution devient porteuse d'une intention pédagogique.

Il ne faut toutefois pas manquer de voir que le milieu dans lequel cette intention se manifeste n'est pas nécessairement préparé à l'accueillir : beaucoup d'enseignants ne se sont en effet en bien des cas vu imposer de changements pédagogiques au cours de leur carrière qu'en cas de modifications des programmes disciplinaires. Ces changements étaient longuement mûris entre pairs, et accompagnés dans la continuité par les membres des corps d'inspection, dont l'appartenance également disciplinaire leur assurait auprès des acteurs une légitimité qui n'a jamais fait de doute.

Pour que d'autres autorités, inspecteurs de l'éducation nationale, chefs d'établissements, directeurs des services départementaux, recteurs, directeurs de l'administration centrale puissent « piloter », en matière pédagogique, des changements significatifs, il faut d'abord qu'ils bénéficient progressivement pour leur intervention en ces domaines d'une suffisante légitimité. Ce n'est ni impossible ni facile à instaurer, cela prend en tout état de cause du temps et nécessite la réunion d'un certain nombre de conditions préalables, qui tiennent entre autres à la clarté pour tous du message diffusé ainsi qu'à la qualité de l'organisation chargée de l'accompagner. Il n'est pas possible à cet égard de dire si l'académie d'Amiens est plus ou moins avancée que d'autres : on peut seulement affirmer que la faiblesse des performances constatées renforce considérablement l'urgence d'un pilotage

pédagogique efficace au niveau de l'académie et que les conditions objectives pour l'accompagnement qui conviendrait ne sont pas toujours réunies.

1.2.1. Les acteurs ne sont pas suffisamment mobilisés autour d'axes pédagogiques structurants

Beaucoup d'interlocuteurs rencontrés, à des niveaux différents, ont évoqué deux axes pédagogiques qui leur semblaient clairs dans l'académie et qui, effectivement, sont l'objet d'une attention suivie de la part des autorités académiques : les sections européennes (et, plus généralement, la politique des langues vivantes et l'ouverture internationale) et les technologies de l'information et de la communication. Le fait même que ces deux points étaient souvent cités faisait apparaître par contraste que les autres thèmes de la politique éducative étaient souvent ignorés ou, pour le moins, n'étaient perçus comme ne concernant que telle ou telle catégorie d'acteurs sans intégration dans un projet quelque peu global de changement. Quant à ces deux thèmes eux-mêmes, ils ne paraissent pas exercer encore tout leur potentiel mobilisateur :

- les mêmes interlocuteurs qui citaient les sections européennes comme une innovation positive ne montraient pas en quoi, associées à quelles autres mesures elles étaient censées modifier le paysage éducatif ; le fait que ni au rectorat ni dans les établissements on ne présentait d'évaluation de l'impact de ces sections sur les résultats scolaires et le fait que les cursus des élèves n'assuraient pas de continuité dans ces sections du collège au lycée dans un tiers des cas environ, contribuaient à faire apparaître ces classes comme un projet encore quelque peu isolé, sans la force structurante qu'il devrait prendre comme vitrine de l'excellence pour le système éducatif en Picardie. L'effort réalisé pour la création des sections européennes mérite d'être salué, même si une évaluation plus régulière de leurs effets devrait permettre d'éviter la perversion toujours possible de telles structures. A ce stade, l'effet à redouter de telles classes, à savoir la simple reconstitution par détournement de classes de niveau semblait d'autant moins évité que l'« équité » (*sic !*) implique aujourd'hui, selon certains, d'en créer partout, y compris dans des établissements peu favorisés où on leur reproche par ailleurs de renforcer les clivages sociaux. En lycée, en outre, on peut s'étonner de voir les sections européennes, où la maîtrise des langues vivantes est bien sûr un point fort, s'adresser au public des séries économique et sociale et scientifique plutôt qu'à celui de la série littéraire, qui aurait pu s'en trouver valorisé. Si l'absence d'évaluation n'a pas permis de confirmer ou d'infirmer ces jugements, la fréquence même de leur formulation par des parents, des représentants des personnels enseignants ou d'orientation et des chefs d'établissements montre à tout le moins que pour le motif même qu'il est important cet aspect de la politique mériterait une communication plus claire ;

- s'agissant des technologies de l'information et de la communication, l'impression dominante est que malgré la bonne organisation mise en place impliquant la coordination des différents acteurs de l'éducation nationale par le conseiller du recteur pour les TICE, le plan triennal académique, dont a été méthodiquement dressé un bilan annuel, a manqué à être jusqu'ici un grand rendez-vous pédagogique. Seules des comparaisons avec la situation d'autres régions permettrait de porter un jugement sur les choses, mais le sentiment souvent évoqué par les acteurs locaux est que les questions pédagogiques intervenaient quand les collectivités territoriales avaient déjà fait l'essentiel des choix en matière d'équipements. L'éducation nationale, conservant une structure spécifique pour le seul suivi technique du plan est sans doute apparue parfois opaque aux collectivités territoriales, dont les politiques d'équipement se sont construites sans référence au projet académique. L'aide que les TICE peuvent, par exemple, apporter à des élèves en difficultés scolaires n'a pas été une préoccupation assez affirmée par l'éducation nationale pour que les collectivités la retiennent comme l'un des principaux axes de leurs politiques d'équipement.

La relative faiblesse de la mobilisation des acteurs dans l'académie sur la plupart des thèmes pédagogiques apparaît aux deux niveaux des établissements scolaires et des structures académiques.

Dans les établissements, il est apparu la plupart du temps aux évaluateurs que la conscience des évolutions pédagogiques en cours au sein même de chaque structure était souvent assez limitée : les outils statistiques facilitant le repérage sont souvent méconnus, la mesure des succès des élèves aux évaluations ou aux examens est souvent aléatoire et sans méthode, rarement publiée, la contribution de chaque discipline aux résultats aux examens est rarement mesurée : si cette description n'est pas exceptionnelle dans le paysage éducatif français, il est grave d'observer que la préoccupation académique de lutte contre l'échec scolaire ne rencontre pas de mobilisation apparente dans beaucoup d'établissements.

Dans le second degré, les projets d'établissements sont souvent apparus comme des exercices formels¹⁸, ignorés dans l'établissement même de la grande majorité des professeurs, peu mobilisateurs, peu suivis, prenant plus souvent la forme d'un catalogue d'actions que d'un projet global de changement.

¹⁸ C'est ainsi que dans tel lycée il a été loisible d'observer que plus personne ne fait référence à un projet d'établissement qui n'existe plus depuis 1995, et dont les services académiques n'ont pas gardé trace : en l'absence précisément d'un projet fédérateur le corps enseignant est apparu comme scindé de fait en deux entre ceux (« toujours les mêmes, disaient les représentants des parents, toujours avec les mêmes classes ») qui s'investissent dans les PEC et les autres.

Il en va un peu différemment dans le premier degré : plus ancienne, et progressivement entrée sinon dans les mœurs du moins dans le vocabulaire et dans certaines pratiques, la notion de « projet d'école » chemine régulièrement depuis 1989.

Au niveau académique, plusieurs dossiers à signification pédagogique forte ont donné aux évaluateurs l'impression de ne pas être pilotés de façon suffisamment mobilisatrice. S'agissant par exemple des « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP), il est apparu que délégitimation a été donnée à un petit nombre d'inspecteurs volontaires sans que soient mises en place des procédures de travail en commun ni une animation suffisante¹⁹. En ce qui concerne le suivi des collèges, le responsable figurant sur l'organigramme du rectorat n'était pas repéré comme tel au sein du rectorat, et le suivi paraissait davantage porter sur la mise en place d'un ensemble de mesures nationales que sur les progrès effectifs des apprentissages des élèves de l'académie d'Amiens, même si ces apprentissages sont bien sûr censés bénéficier des dites mesures ministérielles. Et s'il existe bien un « groupe de réflexion sur la réforme du collège », c'est sans doute parce que son intitulé laisse entendre qu'il ne se veut pas nécessairement opérationnel que n'y participe personne du secteur de l'orientation.

S'agissant du dossier difficile de promotion de l'enseignement des sciences à l'école primaire, aucun groupe de pilotage n'existe à l'échelon académique, lacune qui a été expressément citée par un inspecteur de l'enseignement primaire, qui considérait qu'il était bien démuni et que l'assistance des IA-IPR scientifiques aurait été pour lui de beaucoup de prix.

L'exemple le plus flagrant a toutefois été fourni par le suivi de la réforme des lycées : un « Comité académique de suivi de la réforme des enseignements en lycée » (CASREL) a été mis en place au cours de l'année scolaire 1999-2000 par le recteur ; sa responsabilité a été confiée au doyen des IA-IPR qui a réuni autour de lui un proviseur par département et cinq IA-IPR disciplinaires. On ne peut que s'étonner qu'un tel comité aux dimensions pourtant raisonnables n'ait été réuni qu'une fois entre le printemps 2000 et le printemps 2001, que son principal animateur exprimait sur la politique même qu'il était chargé de mettre en place un doute d'ensemble qui n'était peut-être pas à même de lui faciliter la tâche et qui conduisait à s'interroger sur le sens de sa désignation pour cet office, et que certaines disciplines, alors que la réforme les concerne toutes, aient été absentes de cette concertation (c'est le cas par exemple de l'histoire -géographie ou des sciences économiques et sociales).

¹⁹ Si, de fait, dans un lycée professionnel, la perception des PPCP par les enseignants était négative, les autorités académiques ne sauraient en être tenues pour responsables : l'échange avec eux a toutefois permis de poser que leur regret du « temps perdu sur les programmes » était devenu pour eux une certitude d'autant plus forte qu'ils n'avaient apparemment pas été mis en position, par un travail collectif qui aurait été impulsé par l'institution, de s'interroger sur la logique professionnelle de ces projets.

On note aussi le petit nombre des IA-IPR à compétences disciplinaires qui sont effectivement investis par le recteur d'une mission transversale à plusieurs disciplines ou niveaux et qui l'exercent de manière visible de tous : les évaluateurs n'ont à cet égard pas perçu l'existence d'une équipe pédagogique faisant corps autour des responsables académiques.

Les conséquences de cette animation pédagogique déficiente sont, comme on peut s'y attendre, le risque de repli de chaque IPR sur le secteur disciplinaire dont il est responsable, sans unité d'action, sans implication suffisante dans la mise en œuvre administrative des mesures le concernant (on a pu noter par exemple l'ignorance par ces responsables du montant et du rythme de consommation des crédits affectés à telle ou telle réforme) : plutôt que d'un « pilotage pédagogique », l'académie donne l'impression d'un positionnement du chacun pour soi, qu'il s'agisse des établissements ou des disciplines, dans un égoïsme administratif dont on voit mal comment il pourrait concourir au succès collectif.

1.2.2. Les conditions du pilotage pédagogique sont difficiles, ses instruments insuffisants

La faiblesse de la mobilisation autour d'un projet académique et les limites constatées d'un véritable pilotage au niveau de l'académie des grandes fonctions pédagogiques peuvent trouver plusieurs types d'explications dont toutes ne sont pas spécifiques à l'Académie.

L'équipe d'évaluation se doit d'abord d'attirer l'attention du ministre sur la récurrence des propos qui ont été tenus à ses membres dans les écoles, collèges et lycées, et souvent par les acteurs les plus volontaires, pour regretter que le travail de ceux (chefs d'établissements, inspecteurs territoriaux, enseignants, responsables administratifs) à qui il revient de mettre en œuvre le changement en matière pédagogique (donc dans les domaines des objectifs des apprentissages, des programmes d'enseignement, de l'organisation de la classe, des évaluations, de la définition des cursus, de la vie scolaire...) soit souvent rendu beaucoup plus difficile et parfois vain par l'accumulation et la disparité même des injonctions reçues du niveau national. Les fonctionnaires rencontrés sont souvent apparus comme sincèrement désireux de contribuer à l'amélioration du système et attentifs aux signaux et instructions donnés par la hiérarchie : ils ne manquent toutefois pas de regretter l'empilement sans abrogation des consignes nationales au fil du temps sur les mêmes sujets, leur caractère souvent pointilleux, la succession de mesures d'ampleur inégale données comme prioritaires à une rentrée puis passées ensuite sous silence²⁰, les calendriers souvent sans anticipation d'innovations dont la mise en place nécessiterait précisément une gestion précise du temps, etc. Les exemples donnés

²⁰ Un exemple peut être celui de la Charte de l'école du XXI^{ème} siècle, opération de grande envergure lancée par Claude Allègre et censée se mettre en place sur une longue période à partir d'écoles qui s'étaient portées volontaires, et qui s'est ensuite étiolée dans l'indifférence générale.

furent relatifs à la question des langues vivantes à l'école primaire, dossier dont les fluctuations théoriques et pratiques ont été constantes depuis plus d'une décennie, au dossier du collège, pour lequel l'étude stratigraphique des décisions jamais abrogées des ministres successifs tient lieu dans les établissements d'impossible hiérarchie des normes, ou encore aux messages politiques sur les orientations en lycées professionnels. La notion de « pilotage pédagogique » au niveau de l'académie n'a de sens que s'il s'agit de mettre en œuvre de la façon la plus adaptée à des spécificités locales les orientations nationales de la politique éducative : **si ces orientations n'apparaissent pas dans le temps à ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre assez cohérentes, assez suivies, assez en prise sur les réalités auxquelles ils sont confrontés, il est à redouter que la conjugaison académique d'orientations ainsi perçues sera elle-même d'autant plus aléatoire.**

Le pilotage d'une fonction ou d'un ensemble de fonctions sur un territoire nécessite de bénéficier d'une géographie institutionnelle adéquate, ce qui n'est pas suffisamment le cas dans l'académie d'Amiens pour les deux motifs suivants :

- L'organisation des transports dans la région picarde ne facilite certainement pas les convergences vers la capitale régionale, et l'éducation nationale n'est pas mieux placée que d'autres institutions pour contrecarrer les réalités géographiques. La position d'Amiens, déjetée à l'ouest de la région, pose des problèmes d'accès pour les zones les plus éloignées : 180 km, près de 3 heures, pour rejoindre Amiens depuis Château-Thierry, (sans parler des conditions hivernales et automnales difficiles, avec une dangerosité particulière de la voirie en période des campagnes betteravières). La situation s'améliore avec la mise en place progressive d'un maillage autoroutier (A26, A16, ouverture en juin 2001 du tronçon Saint-Quentin–Amiens de l'A29) mais ce réseau s'inscrit encore plus dans un système de transit interrégional que d'irrigation régionale, laissant de nombreux angles morts. La nature radiale des liaisons ferroviaires, fondamentalement centrées sur Paris, sont déficientes ou absentes sur le transversal est-ouest, même si la région s'est beaucoup engagée sur ce plan. Ces conditions ne doivent pas être négligées et nos interlocuteurs les ont souvent citées quand ils évoquaient les difficultés à rassembler les personnels au plan académique, par exemple pour des actions de formation ;
- la question du maillage de la géographie de l'éducation nationale dans l'académie est tout aussi importante : on a déjà rappelé le caractère récent d'une académie dont les limites correspondent à celles d'une région dont l'identité est mal assurée, tandis que les trois départements constituaient à certains égards des réalités administratives, au moins au plan scolaire, plus anciennes et plus perceptibles. On sait bien toutefois que les deux cadres, académique et départemental, ne suffisent pas quand il s'agit d'impulser,

d'animer, de suivre et d'évaluer des évolutions qui touchent à la relative complexité des fonctions pédagogiques. La question est donc posée depuis au moins 1987 dans l'académie de la géographie de l'éducation nationale puisque le schéma prévisionnel des formations proposait la création de nouvelles entités appelées « bassins de formation-emploi » : leur mise en œuvre a toutefois été très inégale selon les trois départements, l'Aisne étant celui où les BFE ont eu l'existence la plus effective. Ces différences mêmes ne permirent pas au cours de ces années à l'échelon académique de bénéficier d'un cadre relativement homogène à son action. Le projet académique, lui, est venu substituer à ces BFE des « bassins d'éducation », dont l'intitulé même peut apparaître aussi bien comme un recentrage que comme un repli, mais dont la vocation déclarée apparaît plus liée à des questions de gestion interne à l'éducation nationale, comme celles touchant aux ressources humaines, que comme un lieu d'approche territoriale du pilotage pédagogique. Une structure n'a toutefois pas supplanté l'autre, et, dans l'Aisne par exemple, les « secteurs de collèges » restent en outre le niveau pertinent de coordination pédagogique et de concertation, tandis que les BFE, maintenus, sont jugés de taille trop réduite par le directeur des services départementaux pour « bénéficier, à un coût raisonnable, d'un dispositif d'animation et de gestion relevant de l'académie ». Même si le programme de travail annuel de chaque bassin d'éducation est appelé à être « le moyen de la mise en œuvre locale du projet académique sous la coordination et l'autorité de l'inspecteur d'académie », le succès de cette formule ne se manifesterà que si le bassin d'éducation devient le premier point d'ancrage territorial pour l'action des IEN, y compris de l'enseignement technique, et des IA-IPR, ce que souhaitent d'ailleurs les trois IA-DSDEN, mais ce qui implique que les membres des corps d'inspection territoriale soient à même d'assurer cette présence active (cf. infra). Il n'en reste pas moins que la question de la structuration territoriale de l'éducation nationale ne se limite pas à la question de la géographie du pilotage pédagogique et que d'autres questions de cohérence entre découpages territoriaux internes à l'éducation nationale (districts des lycées et des CIO, secteurs des collèges et circonscriptions du premier degré) et externes seront évoquées plus loin.

L'autre difficulté tient au manque, dans l'académie d'Amiens, de personnes compétentes en nombre et en qualité à même de prendre en charge l'encadrement pédagogique : tantôt touchés par un renouvellement de même rythme que celui de beaucoup d'enseignants de l'académie, tantôt au contraire attachés de longue date aux mêmes fonctions, les agents, membres notamment des corps d'inspection territoriaux, ayant normalement vocation à être les animateurs du pilotage pédagogique n'apparaissent pas toujours aux responsables académiques comme les meilleurs vecteurs possibles du changement, et du même coup ne sont pas toujours sollicités comme ils devraient l'être. Peut-être

l'évocation, souvent faite, d'une « technostructure rectorale » qui travaillerait peu, par exemple, avec les corps d'inspection, est-elle liée aux limites actuelles que leur insuffisance quantitative et leur renouvellement trop précipité ou trop rare impose aux représentants de ces corps ?

Il y avait à la rentrée 2000 trente-deux IA-IPR ayant compétence dans l'académie d'Amiens. Ce chiffre, dans les normes nationales selon le ministère, mérite toutefois qu'on précise que sur ces 32 agents, seuls 18 étaient administrativement rattachés à l'académie, ce qui signifie que près de 50 % des effectifs étaient dans l'académie en extension d'un service ayant ailleurs son port d'attache. Quand on sait que les tâches autres que celles d'inspection des personnels, de plus en plus nombreuses, liées précisément au pilotage pédagogique, reposent plutôt sur les IA-IPR résidents, on constate que l'académie d'Amiens est plus démunie que ses voisines²¹. Si l'on rajoute que sur les 18 résidents, 6 avaient eux-mêmes une extension de compétences dans d'autres académies, ce qui réduit d'autant la marge de manoeuvre pour l'animation pédagogique locale, et que sur les 12 restants, 6 n'avaient pas leur domicile effectif à Amiens, on peut estimer que le recteur de l'académie est privé de moyens importants pour développer sa politique en comparaison de la situation d'autres académies²².

Dans le premier degré, s'agissant du corps des IEN, il semble qu'on puisse, grossièrement, y lire l'existence de deux catégories : les IEN qui viennent du corps des conseillers pédagogiques de l'académie tendent, sitôt effectuée leur « mobilité », à revenir sur le terrain de leur précédent emploi, ou du moins à sa proximité parfois immédiate. Ceux qui sont issus d'autres départements, et souvent en même temps, d'un autre ordre que le premier degré, sont plus facilement des « turbo-IEN » soucieux, dès la fin des trois ans que leur impose la direction nationale concernée, de se rapprocher de leur région d'origine. En outre, le nombre de candidats au concours de recrutement des IEN, donc le nombre des reçus, est relativement faible dans l'académie (d'actives campagnes promotionnelles pourraient peut-être pourvoir). Cet état de chose a pour conséquence l'existence d'un « noyau dur » peu mobile, ce qui ne signifie nullement qu'il soit atteint d'immobilisme pédagogique, autour duquel gravitent des électrons plus ou moins instables. Le travail en équipe n'en est pas facilité, et l'on court le risque d'osciller entre un certain « baronat » d'une part et un itinéraire météorique d'autre part. Surtout, le nombre de postes d'IEN non pourvu est très élevé dans l'académie, à l'instar d'ailleurs des académies voisines de Rouen ou de Reims, et les problèmes que posent les IEN non titulaires faisant fonction, quels que soient par ailleurs leur mérite, pour ne pas

²¹ Dans plus d'un établissement, les professeurs ont regretté la rareté des visites des inspecteurs territoriaux, à la fois pour des motifs liés à la gestion des carrières (« on passe tous à l'ancienneté ») et à la carence de l'intervention pédagogique.

²² En éducation physique et sportive, par exemple, il faudrait 15 ans, au rythme de l'année scolaire 2000-2001, pour que l'unique inspecteur rencontre et évalue tous les enseignants concernés de l'académie, au nombre de 1203.

dire leur courage, sont assez évidents : difficulté à assumer pleinement la dimension évaluative du métier, problèmes relationnels avec des personnels dont, hier encore et peut-être demain, on était ou on redeviendra l'égal, difficultés à s'investir dans l'incertitude totale où l'on est du lendemain, etc.

Ce rapport reviendra sur ces thèmes de manière plus large autour de la question des ressources humaines de l'académie.

2. L'ÉCOLE A CAPELLA :

LES QUESTIONS D'ÉDUCATION ET DE FORMATION SONT ACTUELLEMENT ABORDEES SANS UNE SUFFISANTE CONCERTATION ENTRE L'ÉDUCATION NATIONALE ET LES DIFFERENTS OPERATEURS A L'ŒUVRE

2.1. Les différents opérateurs d'éducation et de formation n'agissent pas de façon suffisamment concertée

Même s'ils retiennent la grande majorité des effectifs d'enfants et d'adolescents en formation initiale, notamment à l'âge de la scolarité obligatoire, les établissements publics qui sont sous le contrôle direct de l'éducation nationale n'ont pas de monopole. Pour une population déterminée, ils sont de façon variable selon les zones géographiques en concurrence avec d'autres instances de formation : enseignement privé, principalement rattaché à l'enseignement catholique, sous contrat ou hors contrat, enseignement public ou privé agricole dit « à temps plein », dans des établissements ressemblant par bien des aspects à ceux de l'éducation nationale, et proposant des cursus encadrés dans la même réglementation, établissements du secteur associatif rural, centres d'apprentissage, en matière industrielle, artisanale ou encore agricole, à gestion selon le cas publique ou privée, établissements dépendant d'autres ministères...

L'équipe d'évaluation a cru devoir s'intéresser à ces formes d'enseignement, alors que le faible développement relatif de l'enseignement privé ou de l'apprentissage dans l'académie d'Amiens n'attirait pas a priori l'attention sur elles : il est en effet apparu qu'elles étaient le lieu d'un changement assez rapide du paysage (l'apprentissage se développe vite, ainsi que les formations du niveau V de la mouvance agricole et que le niveau « collège » dans l'enseignement privé catholique) et qu'elles étaient avec les formations de l'éducation nationale dans une relation d'échanges à la fois évolutive, souvent intéressante à interroger, mais plus subie qu'étudiée et gérée dans la continuité.

Education nationale publique ou non, apprentissage, formations relevant des autorités de l'agriculture, il s'agit pourtant du même vivier, constitué par la jeunesse picarde. C'est d'autant plus vrai que les tropismes sociaux paraissent peser moins absolument que jadis, l'enseignement privé n'étant désormais pas plus réservé aux enfants des classes favorisées que l'enseignement agricole au milieu paysan. Il s'agit aussi du même public, passant souvent d'un ordre à l'autre en cours d'enfance ou d'adolescence, et pour lequel chaque type de structure développe des stratégies pédagogiques entre lesquelles il ne paraît peut-être pas vain de susciter l'échange, pour que l'élève puisse se voir proposer cohérence et suivi au lieu d'ignorance et rupture. Il s'agit enfin des mêmes compétences, à construire au bénéfice de la population d'une région, et avec une pluralité d'acteurs qui peut être positive si existent là encore les surfaces d'échange nécessaires.

Ce n'est pas ce qui est apparu à la mission d'évaluation : au contraire, il semble bien que du côté des élèves, on n'existe plus pour un type d'enseignement dès qu'on l'a quitté, comme si un élève « passant dans le privé » ou entrant en centre d'apprentissage n'existait plus pour l'Alma Mater déjà en ce qui concerne les statistiques. La question posée est celle-ci : l'éducation nationale n'est elle pas parmi les différents partenaires de la formation initiale celle à laquelle il incomberait le plus naturellement de proposer aux autres, et en rapport étroit avec ce que font en ce domaine les collectivités territoriales et notamment le Conseil régional pour les formations professionnelles, de construire cette vue globale de l'éducation dans l'académie qui paraît jusqu'ici faire défaut ?

2.1.1. L'enseignement privé change peu à peu de fonction dans le système sans que cette évolution donne lieu à un examen conjoint des problèmes avec les responsables de l'enseignement public

Les évaluateurs ont à la fois très peu entendu parler de l'enseignement privé catholique dans l'académie d'Amiens au niveau des autorités de l'éducation nationale et très souvent avec les acteurs du terrain, parents d'élèves de l'agglomération amiénoise, instituteurs d'écoles de village de l'Aisne, représentants des personnels enseignants : tantôt l'enseignement privé était évoqué comme une entité qui agissait sur son terrain propre, avec des relations réduites avec l'enseignement public, tantôt au contraire les interlocuteurs rencontrés mettaient en évidence le développement de cet enseignement, d'une façon qui selon eux n'était en aucun cas indifférente à l'enseignement public.

Une comparaison entre le positionnement de l'enseignement privé dans cette académie et dans d'autres régions métropolitaines met en évidence quelques particularités :

- les relations avec les responsables académiques sont plus tendues qu'ailleurs, cette tension ayant même pris la forme d'un recours victorieux des responsables diocésains devant le tribunal administratif à propos du refus par les autorités d'accéder à une

demande d'ouverture de classe dans un collège dont les effectifs paraissaient le justifier. Les responsables nationaux de l'enseignement catholique, consultés, se risquaient à exprimer qu'en la plupart des régions de telles questions se traitaient sur un mode non contentieux ;

- l'enseignement privé est relativement peu développé dans l'académie, cette faiblesse étant particulièrement manifeste au niveau de l'enseignement primaire (9,6 % contre 16,04 % en moyenne métropolitaine en 1998), car n'existe pas dans cette région assez fortement déchristianisée de réseau très dense d'écoles catholiques de village. La structure traditionnelle est plutôt celle d'établissements privés situés dans une agglomération et proposant une continuité de l'école au lycée, y compris au lycée professionnel. Cette carte est en fait la traduction d'une position ancienne nettement définie en termes d'appartenance sociale des élèves aux classes favorisées : enfants des propriétaires terriens, des industriels et des professions libérales ; **ce visage traditionnel de l'enseignement privé catholique dans certaines régions de France est sans doute encore aujourd'hui plus visible qu'ailleurs dans les diocèses picards**, et notamment dans l'Oise où la fonction de fait de l'école catholique n'a peut-être pas évolué au même pas que dans les autres départements de la mouvance parisienne.

Ces traits anciens doivent toutefois être vigoureusement corrigés par l'observation des évolutions contemporaines : s'il n'y a pas effectivement matière pour quelque guerre scolaire en Picardie au niveau de l'enseignement primaire, les démêlés entre les responsables diocésains et les autorités académiques pourraient bien n'être pas un épiphénomène. En effet, dans un contexte de baisse démographique dans l'enseignement scolaire, il faut constater que l'enseignement privé est beaucoup moins touché (-0,65 % depuis 1997 contre -4,27 % dans l'enseignement public), mais surtout qu'il se développe au niveau des collèges d'une façon sensible (tandis que depuis 1997 les collèges publics ont perdu 1,27 % de leurs effectifs, les collèges privés en ont gagné 0,89 %). Cela n'aurait pas d'importance véritable si la signification de cette faveur des collèges privés dans une région dont on fustige facilement la passivité des familles en termes d'ambition scolaire n'avait pas été analysée de façon convergente par des interlocuteurs de l'un et l'autre ordres d'enseignement. **L'enseignement privé catholique** délaisse peu à peu, notamment dans les villes, sa fonction de rassemblement confessionnel ou celle de défense et illustration d'une ségrégation sociale ancienne, et **devient, pour de nombreuses familles des classes moyennes et populaires, une réponse à des questions qu'elles se posent autour de certains collèges publics.**

En un nombre croissant de cas, notamment dans les quartiers difficiles des villes, le collège privé serait choisi de plus en plus exclusivement du collège public par des familles qui «attendent de l'école

qu'elle soit pour leurs enfants un ascenseur social que l'école publique ne leur paraît plus être ». L'école privée, du coup, loin d'être un monde à part décrit comme tel, pose des questions au cœur du système public d'éducation. Notons au passage qu'il s'agit bien d'un problème du collège, puisqu'il n'est pas rare que les familles ou les élèves eux-mêmes choisissent de revenir dans le secteur public au niveau du lycée, et puisque les passages au collège privé s'effectuent assez souvent en cours de scolarité au collège, après que les familles ont fait dans le public des expériences qui sans doute ne les satisfont pas.

Assez classiquement, ce qui était mis en avant dans les arguments qui conduisaient les familles à arrêter ces choix ne tenait pas à la qualité des enseignements, mais, outre la préoccupation classique d'éviter à ses enfants certaines fréquentations²³, tenait aux différences en ce qui concerne la prise en charge des élèves, plus structurée et plus étalée dans le temps dans les collèges privés : dans une région où les adultes sont souvent conduits à être très longtemps absents de chez eux dans la journée en raison des temps de transports par exemple en direction de Paris, on ne peut ignorer l'importance de l'argument. Les politiques tarifaires pratiquées par les collèges privés seraient d'ailleurs de plus en plus en phase avec un objectif de repositionnement social par un service rendu à de nouveaux publics.

Les conséquences de ces évolutions peuvent être assez graves, si elles continuent d'être gérées dans l'ignorance institutionnelle d'un ordre d'enseignement par un autre :

- certains établissements publics verront disparaître peu à peu le public de ces élèves pour lesquels les familles, surtout modestes économiquement, conçoivent une ambition scolaire : ce public « moteur » va manquer dans les établissements qui risquent de perdre toute espérance en devenant le lieu d'échouement d'élèves dont la concentration restreindra les chances de succès scolaires. Dès aujourd'hui il est symptomatique que dans une académie où ces sections sont sur-représentées, aucune SEGPA ne soit implantée dans un collège privé, et que jusqu'ici les collèges privés ne paraissent pas demander d'implantation de ce type de structure, spécificité académique si les évaluateurs en jugent par les propos qu'on leur a tenus. Il ne s'agit en aucun cas, on va le voir, de susciter une guerre scolaire en Picardie, mais on peut s'étonner au passage de la faible combativité de certains collèges publics (il y a d'heureuses exceptions, de collèges qui ont élaboré une politique de communication vers la population à l'instar de ce que développait l'établissement privé voisin) qui risquent pourtant de perdre des classes, et donc des postes. La composition des effectifs d'enseignants de ces collèges, constitués largement de titulaires souhaitant hâter l'échéance d'une mutation moins d'ailleurs hors

²³ N'est-ce pas cette préoccupation qui est à l'origine, dans une école privée à recrutement favorisé de 23 classes, de la présence de 40 enfants de maîtres de l'enseignement public sur 260 enfants ?

du collège que loin de l'académie, pourrait expliquer la faible mobilisation apparente sur la défense de l'emploi public local et renforcerait la vigueur du jugement déjà formulé sur les inconvénients pour la Picardie de recourir à des ressources enseignantes trop largement exogènes ;

- la tension ira croissant entre les deux ordres d'enseignement, sans bénéfice global pour la population : l'enseignement public tentera de freiner les créations de classes dans le privé aussi longtemps que possible, avec comme conséquence une augmentation des effectifs de l'enseignement privé, déjà élevés, qui sera préjudiciable aux élèves, et tentera de répliquer en créant, comme c'est le cas avec les sections européennes, des filières s'inscrivant dans une stratégie concurrentielle.

On examinera ultérieurement quels pourraient être vis-à-vis de l'enseignement privé des modes imaginatifs et ambitieux de concertation où personne ne perdrait son caractère mais où l'enrichissement réciproque pourrait bénéficier à l'ensemble.

2.1.2. Les enseignements agricoles jouent un rôle de fait bien au-delà de la formation des compétences requises par ce secteur d'activité

Il peut apparaître superflu de s'arrêter à l'enseignement agricole, qui ne représente du niveau V au niveau III que 5500 élèves, auxquels il convient de rajouter un millier d'apprentis : les chiffres mêmes donnent toutefois quelque relief au sujet si l'on constate qu'à la différence de l'enseignement pris en charge par l'éducation nationale, il a accru ses effectifs de 2 à 3 % tous les ans de 1990 à la rentrée 1999, le nombre d'élèves scolarisés dans des formations de niveau V étant passé de 2 444 à 3 222 entre les mêmes dates, auxquels il faudrait ajouter la majorité des 1200 apprentis dont le nombre a été multiplié par 4 entre 1996 et 2000.

Divers, l'enseignement agricole est composé aussi bien d'un enseignement public que privé (confessionnel ou non) dit «à temps plein », que des structures associatives spécifiques que sont les « maisons familiales rurales » et d'un apprentissage développé exclusivement dans des structures publiques. Peu de rapports existent entre l'éducation nationale et les différentes mouvances de l'enseignement agricole alors que la croissance même de ses effectifs dans une région dont l'emploi agricole est en déclin devrait interroger :

- les effectifs des **maisons familiales rurales** ont augmenté de 63 % de 1993 à 1998, mais surtout, dans la même période, le nombre des élèves qui sont dans ces structures en substitution du collège est passé de 700 à plus de 1000, dans des filières intitulées quatrièmes ou troisièmes technologiques en particulier ; dans aucune région de France leur croissance n'a été aussi forte. Ces « maisons », structures de dimensions très

modestes fondées autour d'associations de parents et proposant sur le mode de l'internat une prise en charge à temps complet des élèves pour des formations en alternance évoquant quelque « apprentissage sans contrat », **ne sont fréquentées qu'à 17 % par des enfants d'agriculteurs et préparent de plus en plus souvent des élèves, filles en particulier, à des compétences dans divers services aux personnes beaucoup plus qu'à des compétences à proprement parler « agricoles »**. On voit donc que par leur recrutement, constitué de plus en plus d'élèves qui échouent au collège, souvent même originaires de SEGPA, aussi bien que par les formations qu'elles proposent et qu'il conviendrait d'examiner en synthèse avec l'ensemble des formations tertiaires dispensées dans les lycées professionnels, les maisons familiales rurales font partie du système éducatif de fait, et intéressent l'éducation nationale tout autant que l'enseignement agricole ;

- une spécificité de la Picardie et des régions proches est la très faible croissance des effectifs des formations agricoles au dessus des niveaux V et IV : si des compétences agricoles au sens large à un niveau de BTS sont à développer dans cette région, il n'apparaît pas qu'aujourd'hui l'éducation nationale se soit saisie de cette question, en particulier dans le travail sur l'orientation dans les établissements ;
- dans une académie où on relève des problèmes graves d'échec scolaire, et où certains versants de l'enseignement agricole conduisent des élèves à la motivation et au succès en mettant en œuvre des modalités pédagogiques parfois très spécifiques, notamment en matière éducative, sociale et culturelle, on peut s'étonner que n'aient pas été programmés là encore, comme cela a été dit pour l'enseignement catholique, d'échanges pédagogiques entre les deux ordres d'enseignement.

2.1.3. Les formations par l'apprentissage se développent sans concertation suffisante des différents acteurs impliqués dans le développement des compétences professionnelles en Picardie

Pas plus qu'elle n'avait à « évaluer » en tant que tel l'enseignement privé ni à plus forte raison agricole, la mission n'a de jugement à formuler sur le développement de l'apprentissage en Picardie. Il a été rappelé que l'apprentissage y est relativement peu développé mais qu'il connaît depuis quelques années une progression sensible.

Ce qui en revanche mérite d'être relevé est **que le contexte apparent du développement de l'apprentissage est celui d'une absence de concertation entre ses responsables et ceux de l'enseignement professionnel en établissements scolaires :**

- le choix des spécialités professionnelles à chacun des niveaux est opéré de façon autonome par les deux ordres de formation, au lieu de s'inscrire dans un projet commun de changement, tenant compte des compétences disponibles des formateurs, du tissu des entreprises susceptibles de recevoir des apprentis et/ou des élèves en formation par alternance, des capacités des élèves et d'embauche des entreprises, des projets des élèves en termes de poursuites d'études...
- à défaut de concertation, le développement des formations en apprentissage est vécu par les responsables de l'enseignement professionnel en lycée comme ayant des conséquences négatives sur les cursus de certains de leurs élèves. On cite la politique unilatérale de communication et de démarchage des centres d'apprentissage, sans que tous les éléments des choix soient nécessairement présentés aux élèves de façon équitable. On fustige la sélection qui serait pratiquée par certains centres d'apprentissage par le biais de tests, on regrette les conséquences démotivantes qu'auraient sur les élèves et sur l'équilibre des classes le départ vers l'apprentissage « des meilleurs » ou de ceux qui ont le plus de facilités à trouver des maîtres, sans que soient apparemment toujours évités des commentaires relatifs à la connotation parfois ethnique des choix des entreprises ;
- il est étonnant que l'apprentissage, en dehors de l'agriculture, et contrairement à ce qui se passe dans la plupart des régions, n'ait pas été développé dans des établissements publics, ce qui a contribué à renforcer l'impression d'oppositions idéologiques indépassables entre deux modèles de formation professionnelle initiale : le fait que le Conseil régional se serait opposé d'abord au principe de l'ouverture de sections d'apprentissage dans le public, puis à la seule idée de leur financement, contribue à cette impression que chaque partie s'est repliée sur ses certitudes plutôt que de tenter de s'associer pour atteindre des objectifs concertés de formation des compétences professionnelles en Picardie. L'éducation nationale a-t-elle fait tout ce qu'elle pouvait pour éviter cette opposition ?
- les évaluateurs n'ont pas été en position de vérifier ou d'infirmer ce qui leur a été dit à plusieurs reprises (et dont la preuve, si elle devait être faite, ne ferait que renforcer l'urgence d'une remise à plat des rapports entre l'éducation nationale et l'apprentissage) à savoir que des professeurs de lycées professionnels interviendraient dans des centres d'apprentissage et qu'à la suite de conventions des locaux de lycées professionnels seraient utilisés pour des formations en apprentissage.

Il est indispensable que tous les acteurs s'entendent sur une stratégie relative à l'apprentissage et aux évolutions des formations professionnelles par alternance sous statut scolaire, d'autant que le

développement exemplaire des formations de niveau III par l'apprentissage dans l'académie pourrait être mieux valorisé comme un des moteurs d'évolution en amont de l'école picarde.

Nous serons conduits, dans la dernière partie, à évoquer aussi la part que l'enseignement supérieur pourrait prendre à l'allègement de certains problèmes de l'enseignement en Picardie : sans que la mission d'évaluation ait approfondi cette question, il apparaît assez vite à la lecture des documents des deux universités de Picardie (l'université Jules-Verne d'Amiens et l'université de technologie de Compiègne), que leurs projets semblent bâtis :

- pour ce qui est de l'UTC sans références à la Picardie, ce qui est certes dans le cahier des charges initial de cette université théoriquement hors sol mais qui participe de ce fait même, étant donné qu'elle attire malgré tout un certain nombre d'étudiant locaux, de l'évasion des cadres ;
- pour ce qui est de l'université d'Amiens de façon autonome, sans participer d'un projet éducatif académique dont il n'est pas question dans le contrat quadriennal de développement récemment signé ;
- le rapport 2000 du Comité national d'évaluation montre pourtant bien à la fois que l'UPJV entretient des relations constructives avec les collectivités locales et les partenaires économiques, mais dans un contexte de difficultés²⁴ persistantes des premiers cycles universitaires qui appelleraient un plan d'urgence avec l'enseignement scolaire²⁵ dont la mission n'a pas trouvé l'esquisse.

2.2. L'implication de l'école auprès des partenaires qui agissent en direction de l'enfance et de la jeunesse est insuffisante

Tout dépend au fond de la conception qu'on retient de l'école. Or il apparaît que la loi est claire là-dessus : l'école n'est pas un lieu abstrait de culture autocentrée de « savoirs » pour les seuls « élèves » que leur étoile conduit à fournir l'effort nécessaire à détourner le regard du mur de la caverne. Elle est un lieu d'assomption de tous, et au premier chef des enfants et des jeunes qui lui sont confiés au titre de l'obligation scolaire. Elle a donc une partie liée en profondeur avec une population à laquelle s'adressent bien d'autres services que ceux de l'éducation nationale : si la

²⁴ Nous pensons en particulier, parmi les sujets pointés par le CNE, à l'orientation insuffisante des bacheliers picards vers les DEUG des secteurs traditionnels de l'UPJV, actuellement touchés par une baisse alarmante des effectifs, à la qualité médiocre du suivi des étudiants, ou à l'investissement aléatoire de certains enseignants et souvent des professeurs en direction des étudiants de premier cycle ; le CNE conclut à la nécessité de valoriser les DEUG de l'Université de Picardie pour convaincre les partenaires régionaux de l'importance de l'investissement dans les premiers cycles : une telle valorisation est au moins autant l'affaire des lycées et de leurs professeurs que de l'Université.

²⁵ Les lycées visités ont peu de relations avec les établissements d'enseignement supérieur : elles se limitent à des contacts informels lors des grands rassemblements sur l'orientation post-baccalauréat.

question des rapports entre l'école et son environnement sanitaire, social, culturel, judiciaire, civil, policier, urbain, professionnel, etc.. est d'importance nationale, elle se pose sans doute avec plus d'urgence encore précisément quand l'école rencontre les difficultés qu'elle rencontre en Picardie. Ces rapports entre l'école et son public paraissent à approcher de trois façons, du cadre général d'une académie au cadre local le plus fin :

- étude d'un « input » : quelle est la réalité des enfants et adolescents que l'école transforme en élèves au regard des questions dont quelques unes viennent d'être évoquées ?
- recherche de l'impact qui peut être celui de l'école en tant qu'elle est un lieu de construction de savoirs et compétences qui ont une implication dans ces domaines, et c'est là toute la question de la carte des enjeux éducatifs de l'école ;
- passage de relais et élaboration d'interactions avec les personnes et institutions qui ont compétence à intervenir de façon spécialisée dans tel ou tel secteur.

Deux types de partenaires sont bien sûr à distinguer, la mission souhaitant d'ailleurs ici se borner à donner son analyse des rapports que l'éducation nationale paraît entretenir avec eux, sans juger du fond des problèmes évoqués : les collectivités territoriales et les services de l'État à compétence spécialisée. La mission n'a pas été en revanche en position d'analyser de manière assez comprehensive les rapports entre l'éducation nationale et le tissu associatif.

2.2.1. Les échanges avec les collectivités territoriales ne sont pas ceux qu'impliquerait une véritable responsabilité éducative partagée

Personne n'a fait état de « mauvais rapports » entre les autorités académiques et les collectivités territoriales : les collectivités de Picardie investissent en matière scolaire selon les compétences qui sont les leurs à des hauteurs qui sont considérables ; elles ont aussi, en un certain nombre de cas, décidé d'avoir une implication particulière dans certains secteurs d'avenir comme les technologies de la communication et de l'information en direction des établissements scolaires. S'agissant du cadre bâti des établissements scolaires, malgré quelques situations encore préoccupantes, les autorités académiques ont aussi fait part de leur satisfaction. Des limites à ces motifs de contentement existent pourtant, limites parfois imposées par diverses circonstances, mais dont il serait important que l'éducation nationale donne des signes plus forts de son intention de les dépasser :

- il n'apparaît pas à ce stade que l'importance de l'échelon régional, tant pour ce qui concerne les autorités académiques de l'État que pour ce qui concerne les rapports entre les différentes collectivités se soit imposé : le niveau départemental est très actif, et parfois des particularismes, des égoïsmes s'expriment à des niveaux plus limités géographiquement. Le problème est qu'il s'agit des mêmes élèves, que reçoivent à

quelques années d'intervalle les écoles primaires prises en charge par les communes ou les regroupements de communes, les collèges qui sont de la compétence des trois Conseils généraux et les lycées sur lesquels veille le Conseil Régional, qui lui-même a une activité propre en matière de développement de l'apprentissage : le simple exemple des technologies de l'information et de la communication, où chaque collectivité ou presque a fait des choix différents, montre que le risque existe que ne se créent pas entre leurs actions toutes les synergies nécessaires, qui profiteraient vigoureusement aux élèves. Il convient aussi de rappeler que les circonstances politiques nées des dernières élections régionales n'ont pas peu contribué à freiner, dans bien des secteurs de l'intervention de l'État, l'ardeur des projets à destination de cette région : une glaciation de plus a traversé des pays qui n'en avaient pas un besoin absolu ;

- l'impression domine selon laquelle le partage des rôles en matière scolaire entre l'État et les différents niveaux de collectivités territoriales s'est effectué de toute évidence en application de la loi, mais sans la réflexion, qui a émergé en bien d'autres régions et départements, sur une véritable responsabilité partagée à créer en matière éducative. Personne ne se plaint de la répartition des rôles en vigueur, mais il est difficile d'accepter que des collectivités élues restent plus longtemps pour l'éducation nationale dans l'apparence du payeur plutôt que dans le rôle du partenaire. Les conséquences en sont en bien des cas un traitement très aléatoire de questions auxquelles l'État n'a pas les moyens de répondre sans un partenariat en profondeur avec les collectivités concernées, qu'il s'agisse du temps avant et après la classe (si important dans les zones de migrations quotidiennes des parents), de l'aide aux élèves, des ressources documentaires des établissements publics, des transports scolaires, question où visiblement la synthèse est loin de toujours se faire entre les graves préoccupations des parents, la position de l'éducation nationale et l'action des collectivités, etc. En matière par exemple d'équipement des lycées technologiques et professionnels du secteur industriel, il nous a été rapporté qu'un travail de qualité avait pu être fait en phase préalable entre la région et des inspecteurs responsables de ces formations, mais que les décisions de financement prises, ou encore le fléchage insuffisamment précis de certains financements avaient entraîné des achats sans coordination, créant ou renforçant des incohérences académiques, avec des filières partiellement rénovées ou des matériels disparates²⁶ ;

²⁶ A noter que deux schémas de formations ont déjà été adoptés par la région Picardie (1986-1992 et 1992-1998) : ils servaient des objectifs essentiellement quantitatifs et portaient à la fois sur l'amélioration des conditions de travail dans les lycées professionnels, l'ouverture de BTS, de sections de baccalauréats professionnels et de CAP d'insertion. Depuis juin 1999, la réflexion engagée sur le nouveau schéma à horizon 2005 porte plus sur le plan qualitatif (orientation, sortants sans qualification, taux d'accès au niveau IV), ce dont on ne peut que se réjouir, tout en regrettant qu'il soit encore en phase préparatoire, quatre ans après la fin du précédent, compte tenu de l'urgence de la situation.

- paradoxalement ce cantonnement en apparence excessif des collectivités dans le rôle du financeur n'a pas été exclusif d'un partage opposé des rôles en matière de technologies de l'information et de la communication, domaine pédagogique s'il en est, où l'impression prévalait parfois que les établissements scolaires avaient été bénéficiaires de matériels et d'organisations en réseau sans que l'étude préalable des besoins pédagogiques ait été suffisante, ce qui a pu être décrit comme une perte de maîtrise par l'éducation nationale.

2.2.2. L'éducation nationale ne joue pas une partie assez sonore dans l'orchestration de l'action des services de l'État

Différents services déconcentrés de l'État ont classiquement des rapports avec ceux de l'éducation nationale, tantôt à des niveaux impliquant la hiérarchie académique, tantôt au niveau d'établissements scolaires. En Picardie, on peut noter que, tandis qu'en un certain nombre de cas des conventions ont été signées dont les évaluateurs ont pu lire les attendus et dispositions, certains services pourtant assez stratégiques ont aussi déclaré n'avoir aucun rapport avec l'éducation nationale ou des rapports purement formels (direction de l'industrie, direction de la jeunesse et des sports). Deux caractéristiques paraissent définir les rapports entre l'éducation nationale et ces partenaires :

- les relations bilatérales sont souvent assez pauvres, soit limitées à un cadre ronronnant d'actions dont l'intérêt qualitatif n'est pas en cause, mais dont le dimensionnement est sans commune mesure avec les besoins ou les intentions proclamées (convention avec les autorités judiciaires), soit volontaristes, encore que récentes, comme s'agissant de l'implication du recteur lui-même dans le programme régional « santé des enfants et des jeunes », mais dont la légitimité et le bon ciblage des objectifs ne doivent pas empêcher de voir que la stratégie d'approche de l'éducation nationale semblait encore incertaine et les analyses préalables insuffisantes (direction des affaires sanitaires et sociales).

Dans des secteurs aussi importants que ceux du signalement des jeunes en danger ou de la prévention de la délinquance des jeunes, acteurs ou victimes, les responsables des services concernés ont fait état de rapports fonctionnels de très mauvaise qualité avec l'éducation nationale ; ce fait, pour n'être pas spécifique à cette académie, n'en est que plus grave dans une région où bien des enfants et adolescents ne paraissent pas à l'abri de sévères problèmes de santé physique et morale : la grande déperdition des circuits de signalements²⁷, s'agissant de la protection de la jeunesse, la carence des relais entre les

²⁷ Les enseignants sont les premiers à regretter leur manque d'informations sur ce qui arrive à leurs élèves en dehors de l'école : dans la circonscription d'enseignement primaire de Compiègne, l'inspecteur de l'éducation nationale a confirmé les propos des enseignants selon lesquels il serait plus facile pour eux d'être informés par les partenaires privés que par les autres administrations de l'État.

différents réseaux d'assistance sociale, notamment entre l'école primaire et le collège, l'inorganisation en amont au sein de l'éducation nationale de procédures de signalement qui, effectuées sans méthode, encombreraient les procureurs de façon parfois contre-productive, l'intervention beaucoup trop tardive des services spécialisés quand l'école a cessé de s'intéresser à un jeune de 13 ans, sans passer elle non plus de relais à quiconque, ce sont quelques exemples qui ont été illustrés par des responsables administratifs dont l'impatience ne laissait pas d'interroger.

- un positionnement assez peu apparent de l'éducation nationale au sein des services de l'État en région : les rédacteurs n'ont ici aucunement la prétention de juger en elle-même l'implication de l'éducation nationale dans l'organisation de l'ensemble des services de l'État en région, mais de relater l'évocation souvent faite par les acteurs de la politique de l'État en région de Picardie d'une éducation nationale perçue comme « un monde à part », « une institution qui ne s'ouvre pas », une institution « qui aurait intérêt à être dans la vie réelle »... Il est fait état du faible niveau hiérarchique des interlocuteurs que désigneraient parfois les autorités académiques pour des réunions auprès des services préfectoraux. Les responsables régionaux déclaraient en outre « ne pas savoir où [étaient] les politiques académiques », et, si le travail se fait traditionnellement à la satisfaction de tous avec les inspections académiques départementales, le souhait du recteur de ne pas participer à l'entreprise de définition du « Projet territorial de l'État », répondant à une commande nationale passée aux préfets des régions, n'a de toute évidence pas été compris par tous les responsables, alors même que la formation avait été retenue dans ce cadre comme l'une des thématiques importantes à dimension interministérielle. La mission ne porte pas ici de jugement sur une décision qui résultait sans doute d'instructions arrêtées rue de Grenelle, mais ne peut que souligner l'effet dévastateur au plan symbolique et étonnant quant au fond d'un tel affichage.

Il paraît en effet urgent en Picardie que l'ensemble des problèmes d'une jeunesse plutôt défavorisée quant à ses conditions sociales, sanitaires, géographiques, culturelles, ou au regard de la réussite scolaire et de l'emploi soient traités ensemble, dans la meilleure utilisation des compétences de chacun. Il paraîtrait par ailleurs nécessaire que l'éducation nationale donne un signe vigoureux de sa volonté de sortir d'un certain isolement qui n'est pas une marque convaincante de responsabilité vis-à-vis de la population de Picardie. Devant les difficultés évidentes de l'émergence d'autres fonctionnements, les membres de la mission d'évaluation regrettent que l'absence d'articulation institutionnelle entre le préfet de région et le recteur, voulue au nom de l'autonomie de l'action éducatrice, conduise trop souvent, ici comme ailleurs, à un isolement qui finit par nuire à l'efficacité de cette action elle-même.

TROISIÈME PARTIE : ENJEUX SCOLAIRES EN PICARDIE

Invités par le ministre de l'éducation nationale à évaluer l'enseignement dans l'académie d'Amiens, les membres des inspections générales avaient pleinement conscience d'aborder une situation depuis longtemps connue, y compris au plan national, comme délicate, décrite par des « indicateurs » négatifs, volontiers commentée, en Picardie même, par la référence à quelque « fatalisme » des familles à l'égard de l'école et peut-être de la vie.

Fallait-il donc après d'autres accepter cette idée que les Picards n'auraient pas d'ambition pour leurs enfants?

La mission d'évaluation a si symptomatiquement été confrontée à cette question par nombre de ses interlocuteurs qu'il lui paraît indispensable de prononcer explicitement son intention de s'en démarquer : **plutôt qu'accorder crédit à quelque psychologie collective au statut douteux, la mission a considéré qu'il convenait d'interroger dans la réalité des chiffres et dans le contexte de son histoire le rapport entre la population picarde et l'école que la République lui propose.** Il est apparu à cet égard :

- que les Picards, habitant une région qui peut être à l'échelle des siècles qualifiée de « nouvellement pauvre », ne disposent pas, à l'instar des populations de régions françaises qui ont été dans l'histoire beaucoup plus souvent à l'écart des grands circuits économiques que la Picardie, d'une tradition de rapport à l'école qu'il suffise d'adapter aux circonstances présentes : le modèle d'un travail de proximité facile à trouver et pas ou peu qualifié paraît avoir marqué durablement les mentalités ; l'école n'est pas un personnage important de l'histoire picarde ;
- qu'au stade actuel, l'enseignement proposé par l'éducation nationale en Picardie s'inscrit dans une continuité et une conformité aux traditions et conceptions des habitants qui peuvent pleinement se justifier, la République n'ayant pas vocation à exercer en la matière un despotisme dont on voit mal à partir de quelle légitimité il pourrait se trouver éclairé. Un ensemble de signes a toutefois montré non la passivité des Picards, qui ont

commencé de comprendre la forclusion de l'ancien modèle et de chercher confusément de nouveaux chemins scolaires pour leurs enfants, mais plutôt celle de l'école qui, loin d'anticiper sur les attentes de la population, pérennise un schéma selon lequel il n'est pas si grave que plus de jeunes qu'ailleurs ne bénéficient pas de la scolarité obligatoire de droit commun, il n'est pas si grave que l'enseignement général du lycée s'adresse à moins d'élèves qu'ailleurs, il n'est pas si grave que ce soit une proportion de la population inférieure aux autres régions qui atteint le niveau du baccalauréat, baccalauréats professionnels inclus, il n'est pas si grave que l'enseignement professionnel conduise moins souvent qu'ailleurs à des poursuites d'études, jusqu'au niveau du baccalauréat mais aussi dans l'enseignement supérieur, il n'est pas si grave que l'enseignement supérieur ne soit pas de son côté un puissant vecteur vers les plus hautes qualifications.

La mission d'évaluation prétend pourtant que cette accumulation de limites à un fonctionnement de l'école hérité de modèles socio-économiques anciens et périmés est grave pour l'avenir de la Picardie et que l'éducation nationale a la responsabilité d'être plus constamment une force de proposition pour construire non pas seule, mais avec ses partenaires naturels, un nouveau modèle d'éducation et de formation. La mission d'évaluation entend à cet égard distinguer les domaines où il lui semble que **le système scolaire peut déjà concevoir en son sein, mais avec une indispensable implication de l'échelon national, un certain nombre d'améliorations importantes**, de ceux où **la nouvelle donne de l'enseignement dans l'académie d'Amiens ne saura être imaginée par les seules autorités de l'éducation nationale sans concertation avec tous les partenaires ni sans que l'ensemble de la population concernée soit interrogée sur son projet en matière d'éducation.**

1. L'AMÉLIORATION DU FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF IMPLIQUE DE POSER DES QUESTIONS DONT CERTAINES NE TROUVERONT DE RÉPONSE QU'AVEC L'AIDE DE L'ÉCHELON NATIONAL

L'administration centrale de l'éducation nationale n'a pas jusqu'ici écrit l'histoire éducative du pays en considération des particularités des projets des territoires qui n'ont été prises en compte qu'à la marge pour calculer la répartition des moyens, avec cette idée que la politique éducative, étant nationale, appelait une uniformité des procédures et des moyens mis en place localement. Il y a pourtant là deux difficultés :

- même s'il est inhérent à la République que son projet d'école vaille sur tout le territoire, le fait qu'il doive s'imposer dans des régions dont les histoires culturelles et les modèles éducatifs sont largement différents pourrait justifier de stratégies et d'allocations de moyens également différentes pour la mise en œuvre du même projet ;
- il y a quelque illusion à croire qu'on répartit des moyens de façon homogène, car le simple jeu des acteurs et l'effet d'accumulation du temps crée des disparités que l'autorité n'a pas voulues mais qui réduisent parfois à peu l'effort initial d'équité. Les inégalités nord-sud dans la répartition du corps professoral selon un certain nombre de critères par le jeu des mutations sont un bon exemple des disparités d'un système égalitaire en son principe.

L'éducation nationale n'a jusqu'ici jamais entendu créer d'exception picarde et il n'en a même jamais été question : la région fait peu parler d'elle, les rentrées se déroulent plutôt bien, les résultats les plus visibles, notamment dans la presse, comme les taux de succès au baccalauréat, s'améliorent, et les phénomènes les plus inquiétants de violence scolaire sont la plupart du temps situés ailleurs. Observons toutefois que plusieurs exceptions à la conception selon laquelle le territoire de l'école serait par définition homogène sont apparues, qu'il s'agisse du traitement par la discrimination positive des écoles des zones d'éducation prioritaire ou des plans de rattrapage conçus dans des situations de crise en faveur de tel ou tel département. Du temps passera avant que les établissements scolaires de l'académie d'Amiens s'associent pour réclamer ce que d'autres territoires à l'identité plus forte ont déjà réclamé : de plus, par chance, les problèmes ne sont pas du même ordre, puisque les moyens dont dispose déjà l'académie sont à un bon niveau. Il n'en est pas moins vrai que les difficultés économiques et sociales de la Picardie et leurs corollaires scolaires sont d'une importance, d'une persistance et d'une diversité (cf. supra les analyses des rapports entre chômage, pauvreté et échec scolaire) telles qu'il ne serait pas absurde que pour aider ces populations à émerger, que le ministère de l'éducation nationale **déroge à ses règles habituelles de gestion**. Cela ne consisterait pas à attribuer des moyens nouveaux mais à donner un signal aux esprits, locaux et parisiens, pour imaginer de nouvelles voies, adaptées, dans les quelques cas où la situation l'appelle.

Deux exemples vont être analysés, celui de l'encadrement pédagogique et celui du recrutement des enseignants, dont le choix peut surprendre puisque l'un et l'autre concernent la matière humaine de façon qualitative : il nous semble en effet que l'amélioration effective de certaines situations en ces matières est une condition quelque peu préalable au succès de toute action et peut servir de levier à des évolutions plus ambitieuses.

1.1. L'enjeu de l'encadrement pédagogique

On pourra s'étonner de voir ainsi privilégier la question de l'amélioration des modes de gestion des ressources humaines dans le système éducatif, et nous avons dit ici même à quel point l'éducation nationale est vécue de façon décentralisée par des enseignants qui sont en réalité assez autonomes. Nous retenons toutefois cette approche pour les motifs suivants :

- le regret a souvent été exprimé par les enseignants rencontrés, ainsi que par des chefs d'établissement, de leur isolement et de la rareté de l'intervention dans l'établissement, en dehors des tâches d'inspection, des responsables pédagogiques et, notamment, s'agissant du second degré, des IPR. Ce regret, assez classique, se colore de façon très particulière si l'on se souvient que cette académie est, comme il a été dit, celle qui importe proportionnellement le plus de jeunes enseignants issus d'IUFM extérieures, et donc celle où les responsables pédagogiques ont les charges de formation, d'encadrement, d'animation et de contrôle les plus lourdes ;
- les évolutions attendues au fond du système éducatif en Picardie, qu'il s'agisse de celles, légitimes, déjà retenues dans le projet d'académie, ou de celles dont quelques conditions d'émergence sont proposées plus loin, nécessitent et nécessiteront un certain nombre de remises en cause, dans les établissements scolaires et dans les classes, qui doivent être accompagnées de façon à la fois ferme, adjuvante et concertée : cela demande beaucoup de disponibilité à des cadres de grande stature, bénéficiant d'une légitimité d'intervention sur l'ensemble d'une politique au nom du recteur de l'académie et persuadés que ces évolutions sont possibles et désirables ;
- si l'académie d'Amiens est, sous l'autorité de son recteur, bien gérée, par des personnels administratifs en général compétents et exigeants quant à la légalité et à la rigueur de leurs actes, force est de constater que l'encadrement des fonctions pédagogiques laisse, quant à lui, à désirer : il est d'autant plus urgent de s'en préoccuper qu'en un certain nombre de cas l'académie semble avoir privilégié la poursuite d'objectifs quantitatifs susceptibles d'intéresser quelques médias ou technolâtres plutôt que de susciter des ruptures dans les comportements scolaires et dans le paysage réel de l'école picarde : c'est ainsi que la baisse des taux de redoublements, obtenue à certains niveaux et effectivement mesurable, donne l'impression d'avoir davantage été perçue par certains enseignants comme un objectif imposé « pour solde de tout compte » que comme une modalité parmi d'autres de meilleure prise en charge des élèves ; de même, quelque appétit qu'en ait la presse régionale, les taux de succès au baccalauréat ne méritent pas l'attention que leur portent les responsables académiques, car leur apparente objectivité ne mesure bien sûr pas la réalité pédagogique d'une académie, au sens étymologique du mot, selon qu'elle « conduit » ou non une proportion importante d'élèves en classe terminale et à

l'examen. Au stade actuel, la conscience pédagogique de l'académie n'équilibre pas une conscience gestionnaire dont il y a par ailleurs tout lieu de se féliciter.

Or le tableau actuel de l'encadrement pédagogique n'est pas satisfaisant :

- s'agissant des inspecteurs pédagogiques régionaux, les chiffres mettant en évidence leur insuffisance quantitative ont été donnés plus haut, commentés par la mention des limites de leur disponibilité sur l'académie : rappelons que jusqu'à la rentrée 2001, il n'y a que 6 inspecteurs pédagogiques régionaux à temps plein et résidents dans l'académie, et que l'IPR d'anglais, par exemple doit inspecter, encadrer et animer 1353 professeurs, dont un grand nombre, chaque année renouvelé, de néocertifiés. Les mêmes inspecteurs sont peu associés à l'élaboration et à l'illustration de la politique académique, ne forment pas équipe autour du recteur, mais ne sont pas non plus fortement impliqués, à l'autre bout de la chaîne, dans la vie et l'animation de bassins qui n'ont pas d'existence réelle, sauf en quelques points²⁸ ;
- en ce qui concerne les chefs d'établissement, on note le nombre des faisant fonction, c'est-à-dire d'agents dont la formation, la durée dans les fonctions et la légitimité, notamment pédagogique, sur le poste, ne sont pas optimales. Loin de compenser ces carences, le plan de formation les concernant respecte le cahier des charges de la Direction concernée du Ministère, mais reste très en retrait pour ce qui est de l'animation ;
- parmi les chefs d'établissements, leurs adjoints, parmi les inspecteurs aussi, le nombre d'agents qui font leurs classes, et qui sont donc partiellement retenus pour leur formation mais aussi appelés à ne pas rester sur leur poste, est particulièrement élevé : on peut mesurer l'impact de cette situation si l'on rappelle par exemple le cas de cet établissement de l'Oise qui, sur 5 rentrées scolaires, a « vu passer » 4 adjoints du chef d'établissement.

Un changement de la fonction de l'encadrement pédagogique dans l'académie aux différents niveaux est une condition indispensable à quelque évolution que ce soit de l'enseignement. Il ne pourra à notre sens s'effectuer que si les trois aspects suivants sont conjugués :

- l'administration du Ministère doit, en ce qui concerne sa politique d'encadrement, modifier son attitude vis-à-vis de l'académie d'Amiens : cette académie, étant donné la charge qui est la sienne en nombre de jeunes enseignants à former et l'enjeu placé dans la mise en place d'un encadrement pédagogique de qualité à même de conduire le changement, doit pendant quelques années être sortie du lot, « débanalisée » et

²⁸ Cette situation est bien illustrée par l'absence totale en 2000 de programme de travail académique des corps d'inspection (PTA).

bénéficier d'un traitement de rattrapage spécifique. Il est certes réjouissant d'apprendre qu'à la rentrée 2001 le ministère crée 9 postes d'IPR à Amiens, augmentant en une fois le potentiel de 50 %, mais on constate qu'au même moment plusieurs mutations, qui ne seront pas remplacées, ont été acceptées de façon prématurée malgré l'avis du recteur, et que **le ministère n'accorde à cette académie que les contingents «de droit commun», sans considération du retard ni des charges spécifiques. A plus forte raison, l'administration nationale doit cesser de considérer la Picardie comme une région où les fonctionnaires de responsabilité vont se former**: ce qui est dit vaut par exemple pour les chefs d'établissements ou les inspecteurs, mais serait sans doute aussi à entendre pour les recteurs, puisqu'aussi bien avant l'exception de l'actuel titulaire du poste qui effectue en 2001 sa septième rentrée scolaire à Amiens, étaient la plupart du temps affectés dans cette académie des recteurs dont c'était le premier poste et qui n'effectuèrent au bord de la Somme qu'un séjour très limité dans sa durée ;

- les moyens accordés par le ministère ne seront rien s'il ne fait pas un effort conjointement avec le rectorat pour susciter des candidats à un poste d'encadrement pédagogique et les fidéliser. Le problème se posant pour la totalité des services de l'État, il serait intéressant de s'inspirer de ce qui est fait par certains directeurs régionaux, comme la directrice des affaires sanitaires et sociales, qui s'adresse aux lauréats des concours pour leur vanter l'ambition du travail en Picardie et susciter des vocations externes. On pourrait d'ailleurs imaginer, s'agissant des effectifs somme toute limités de l'encadrement administratif supérieur, que les collectivités locales consentent un effort particulier pour faciliter l'atterrissage en Picardie. Ces dispositions ne sauraient toutefois être que transitoires, car **c'est d'abord à l'intérieur de l'académie que les autorités devraient, de façon explicite et telle qu'aucun enseignant des écoles, des collèges et des lycées ne puisse l'ignorer, repérer les meilleurs et créer un vivier de bons candidats IEN et IPR, aidés par une formation *ad hoc***. Le ministère serait invité à faciliter cette démarche de fidélisation en créant au concours des postes à fléchage académique, comme cela existe dans d'autres corps, avec un engagement de servir pendant un minimum de trois ans dans la région pour laquelle on se serait porté candidat ;
- cette politique volontariste de recrutement ne vaudra toutefois que si elle est accompagnée d'une nouvelle définition du rôle de l'encadrement pédagogique dans l'académie : au niveau académique, **il doit être reconnu, s'agissant du premier comme du second degré, comme l'encadrement stratégique** ; ceux qui constituent cette équipe doivent contribuer à l'élaboration de la politique académique et en être les porteurs ; dans les départements et auprès des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, ils participent de l'animation

académique mise en place sous l'autorité du recteur ; dans les bassins d'éducation, leur intervention est indispensable, à la fois pour suivre la politique du bassin pour le compte des autorités administratives sur les dossiers dont ils ont la responsabilité et pour apporter leur expertise en tant que de besoin. Dans les établissements scolaires et les écoles, les modalités de l'intervention des corps d'inspection devront être définies par un cahier des charges de sorte que **chacun apparaisse comme porteur de la globalité d'une politique à la fois nationale et régionale.**

1.2. Ressources enseignantes : de l'importation forcée aux viviers vertueux

Nous avons dit précédemment, en dressant l'« état des lieux » en quoi les personnels enseignants de l'académie étaient une richesse par leur diversité même, dont la jeunesse n'est pas la composante la moins précieuse. L'évolution actuelle et l'observation fine de certains établissements nous conduit toutefois à remettre en cause cet optimisme : en un certain nombre de cas, en effet, le renouvellement des maîtres, dans des lycées et des collèges, est devenu si rapide que l'amalgame souhaité entre jeunes néo-titulaires et professeurs chevronnés ne peut plus se constituer, les équipes ne pouvant pas mener d'actions d'une année sur l'autre ; si l'on a bien établi que la présence massive de jeunes professeurs n'était pas un handicap, force est aussi de reconnaître que **les équipes pédagogiques des établissements ont besoin d'un minimum de stabilité**, condition première de l'amélioration des performances du système éducatif, notamment dans une période de profondes mutations des pratiques d'enseignement. Or on assiste par ailleurs aux trois phénomènes suivants :

- les postes vacants sont nombreux, pourvus par des contractuels et surtout ils sont de plus en plus concentrés sur les zones où les élèves auraient le plus besoin de la stabilité de leurs maîtres : ni le mouvement national ni le mouvement intra-académique n'ont réussi à réguler les affectations de telle sorte que le territoire picard soit uniformément doté en personnels titulaires. Différents mécanismes sont à l'œuvre qui créent parmi les jeunes professeurs affectés en Picardie un cercle vicieux de précarité professionnelle : nommés sur les postes les moins attractifs de l'académie, les néotitulaires n'ont de cesse de quitter la zone géographiquement isolée de leur première affectation et ne s'investissent guère dans leur établissement. D'autres jeunes enseignants, nommés sur une zone de remplacement, se verront proposer rapidement, compte tenu du déficit d'enseignants titulaires, un poste vacant pour une année seulement sur lequel ils ne peuvent être nommés définitivement. On voit surgir là un effet particulièrement regrettable du statut de professeur « immigré » : la certitude de n'être que « de passage » dans une région convainc facilement du peu d'inconvénients qu'il y a à être « de passage » dans un établissement. On mesure facilement l'ampleur de la perte, à la fois pour leur service, mais aussi pour leur formation ;

- le rythme des départs de l'académie s'amplifie à un point qui devient critique : de 500 en 1997 le flux est passé à 786 en 1998, 924 en 1999 et 999 en 2000. Le taux de demandes de mutation est de 61 %, contre 32 % en moyenne nationale. L' « importation » de professeurs, loin de décroître, va donc s'amplifier, et cela non seulement pour compenser les départs mais aussi pour faire face aux départs à la retraite . Ceux-ci vont s'accélérer dans le lycées professionnels et aussi chez les professeurs d'enseignement général de collèges (PEGC) dont l'âge moyen est élevé et qui étaient par nature plus sédentaires ;
- au même moment, on constate une baisse préoccupante des effectifs des demandes d'admission à l'IUFM, qui peut signifier à terme (sauf si l'université faisait effectivement de la préparation aux concours une priorité, ce qui n'apparaît pas en Picardie à ce stade) une baisse de la qualité des recrutements voire une impossibilité à recruter : de 1999 à 2001, le nombre de candidats pour le concours de professeur des écoles a baissé de 35 %, pour le CAPES dans la même proportion, pour le CAPLP2 de 69 %, pour le CAPEPS de 28 %. On ne dispose pas d'explications convaincantes d'un phénomène qui, loin d'être limité à la Picardie, risque d'avoir dans cette région des conséquences plus graves qu'ailleurs : nouvelle baisse de la proportion des titulaires, baisse de leur qualité, *turn over* accéléré, perte par l'IUFM d'une partie de sa force et de son poids symbolique.

Ces observations appellent de la part de l'éducation nationale une réaction efficace, à défaut de laquelle la situation de l'enseignement dans l'académie va s'aggraver rapidement. Il apparaît que la réponse ne peut intervenir qu'en deux temps : elle doit d'abord être tournée vers les professeurs tels qu'ils existent et tels qu'ils arrivent nombreux chaque année pour inaugurer leur vie professionnelle dans la région, puis, considérant que les échanges inter- académiques actuels couvriront de moins en moins bien les besoins quantitatifs et qualitatifs de la Picardie, elle doit ensuite proposer un schéma plus en rupture.

L'académie se préoccupe certes de l'accueil des arrivants, par exemple en leur remettant une publication destinée à leur donner un certain nombre de renseignements pratiques. On pourrait toutefois imaginer :

- de miser plus souvent sur leur installation durable en Picardie : souvent affectés à l'année au plan administratif, ces nouveaux arrivants pourraient être « accueillis » par une région qui entendrait en fidéliser le plus grand nombre en se préoccupant de leur logement, du travail des conjoints... Les entretiens avec quelques uns de ces jeunes enseignants nous montrent qu'il y aurait là une carte qui n'a pas encore été jouée : nombre d'entre eux découvrent avec surprise les charmes et la tranquillité de plusieurs secteurs de cette

région picarde, notamment ceux nommés dans les établissements ruraux, aménités qu'ils apprécient d'autant mieux qu'ils les comparent à la situation de certains de leurs condisciples d'IUFM nommés dans des banlieues difficiles ;

- de leur fournir une véritable analyse professionnelle du territoire où ils arrivent, de ses spécificités économiques et sociales, de ses problématiques scolaires, de ses réalisations et ambitions pédagogiques : la plaquette d'accueil à laquelle il a été fait allusion informe plus sur les mérites des sponsors (les sociétés coopératives favorites des corporations de l'éducation nationale) que sur l'académie d'Amiens et son projet. Enseigner en Picardie n'est pas une activité professionnelle en tous points identique à enseigner en Provence ou en Bretagne, mais on ne donne aucune clef au jeune professeur pour l'aider à découvrir en quoi ;
- de donner à la formation «poursuivie » des néo-certifiés pendant leur première année d'exercice une place plus stratégique. Les différents acteurs ne sont d'ailleurs en aucun cas apparus inactifs sur le sujet, mais leur synergie n'est pas toujours suffisante. La tâche n'est pas aisée, avec un nombre aussi élevé de néo-titulaires, qui forment une population volatile, dispersée, à qui il est difficile de construire des plans individuels de formation. En 2000-2001, l'IUFM a mis en place un dispositif spécifique d'accompagnement à la prise de fonction destiné aux 886 néotitulaires de cette année-là : si l'initiative était excellente, sa mise en œuvre n'a pas été facilitée par les délais dans lesquels l'institut a eu connaissance de la liste complète de la clientèle visée (un programme complémentaire a dû être mis en chantier en janvier 2001 pour 364 néotitulaires qui n'avaient pas été répertoriés antérieurement), et les bénéficiaires potentiels de ce dispositif n'ont pas été assez incités par les IPR et les IEN à s'y inscrire (les statistiques fournies par l'IUFM montrent qu'il n'y a eu que 280 candidatures sur 886 agents visés). La tâche immense d'organiser cette formation et d'y sensibiliser les personnels concernés étant à recommencer chaque année doit devenir une priorité de l'académie toute entière et pas du seul IUFM, et doit être affichée prioritairement, tant dans le programme de travail académique des corps d'inspection que dans le plan académique de formation : il doit y avoir un travail approfondi entre l'IUFM et l'encadrement pédagogique sur la définition des objectifs, contenus et modalités de cette formation. Cette formation devrait par ailleurs prendre explicitement le caractère d'une obligation effective pour les maîtres.

La formation continue des enseignants déjà en poste mérite aussi une attention accrue :

- le plan académique de formation, découpé entre des chapitres disciplinaires d'une part, et un chapitre « fourre-tout » à portée « transversale » d'autre part, n'étant pas ainsi très lisible, risque par là d'être difficilement opérant : il est mal connu des professeurs, et parfois jugé sévèrement par eux, alors qu'ils attendent des réponses globales et directement opérationnelles à leur double angoisse, scientifique face à des programmes pour lesquels ils ne sont pas toujours bien préparés, pédagogique par le fait qu'ils se sentent démunis face aux réformes en cours et plus encore face aux comportements des élèves ;
- les demandes formulées par les établissements (formations à candidature collective ou d'initiative locale) doivent être privilégiées (elles ne représentent aujourd'hui que 16 % des journées-stagiaires) : c'est dans le cadre de l'établissement que l'analyse pédagogique doit d'abord être conduite et déboucher sur l'expression d'une demande de formation et d'accompagnement. Serait-il absurde d'imaginer que toute visite d'inspecteur dans un établissement devrait déboucher sur la clarification d'un objectif de formation commun à des professeurs de plusieurs disciplines ?
- la formation continue doit davantage mettre à contribution et faire travailler ensemble ceux qui dans l'académie ont des compétences spécifiques : les corps d'inspection, et notamment les IEN du premier degré, devraient être impliqués plus constamment, sans quoi on verra la juxtaposition d'actions de formation mises en œuvre sous l'autorité du seul IA-DSDEN²⁹, dont l'insertion dans un plan académique restera purement formelle, et d'actions initiées par l'IUFM, et courant le risque d'être coupées du terrain.. Il en va de même des services spécifiques comme EPICAR, sur les conduites à risques des élèves³⁰ ou du CEFISEM sur les primo-arrivants : les compétences réunies dans ces structures devraient non seulement être mises à contribution pour la formation, mais la formation devrait contribuer à les faire mieux connaître en tant que services par les enseignants et les chefs d'établissements. C'est encore plus le cas de l'indispensable implication des IEN-IO et des directeurs de CIO dans la formation des personnels concernés à un titre ou à un autre par les problèmes d'orientation et d'éducation à

²⁹ Dans un département, par exemple, où une politique active est conduite par l'inspecteur d'académie adjoint chargé du premier degré pour la formation de base des instituteurs aux technologies de l'information (avec deux conseillers techniques à plein temps et plusieurs mi-temps), on ne peut pourtant que constater que la cohérence n'est pas complète, en ce que les IEN n'ont pas leur mot à dire sur le choix des stagiaires, ne connaissent pas les dotations d'État en logiciels des écoles et ne sont... eux-mêmes pas formés.

³⁰ Un séminaire récent aurait été organisé récemment par l'IUFM sur « les mineurs en danger » sans que les personnels d'EPICAR soient associés.

l'orientation, c'est-à-dire... tous les enseignants, et personnels d'éducation, de direction et de documentation de l'académie³¹ (*cf. infra*) !

- pour essentielle qu'elle soit, la formation ne suffit pas pour que les professeurs maîtrisent les situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés : pour fortifier des professeurs débutants il conviendrait aussi qu'on pense à leur outillage. On constate en effet que bien souvent les ouvrages pouvant tenir lieu en certains cas de substituts à la formation, plus souvent venir en appui ou en préparation, ne sont pas disponibles dans l'environnement professionnel des maîtres : les CDI contiennent essentiellement de la documentation à destination des élèves, et les CRDP et CDDP impliquent que l'utilisateur se déplace et que l'objet soit disponible, ce qui rend la recherche aléatoire et risque de la décourager. Il serait intéressant de pouvoir négocier avec les collectivités locales de chaque niveau la constitution, dans les établissements ou les bassins, d'un fonds homogène de référence (que le CRDP pourrait recevoir consigne de proposer), fait de livres et de quelques objets audiovisuels et multimédia, constituant par exemple l'outillage de base des enseignants en collège, dont les CDI seraient destinataires, avec la consigne d'ouvrir un espace de documentation générale et outils professionnels pour l'enseignement. Les sites internet, et notamment celui de l'Académie, poursuivent des objectifs similaires, mais il serait illusoire de penser qu'aujourd'hui les outils pédagogiques disponibles en ligne sont autre chose qu'un complément d'ouvrages de référence qui devraient constituer la panoplie de proximité des maîtres débutants ;
- il est bien certain qu'est posée la question de la capacité de l'IUFM à répondre à cette demande spécifique : elle apparaît certes dans son projet d'établissement, mais il ne dispose peut-être pas, non plus que l'académie, des personnels spécialisés en un certain nombre de cas nécessaires : l'appel à des compétences extérieures à l'académie ne doit pas être écarté, non plus que l'augmentation du potentiel limité de l'institut (par exemple dans le premier degré, sur la question des langues vivantes). Cette question rejoint celle de la charge de travail globale de l'IUFM dont il est question par ailleurs.

Pour s'adresser aux effectifs les plus élevés, la formation continue des enseignants ne doit pas faire oublier l'importance de celle des personnels administratifs, ouvriers et de service, non plus que des personnels de direction : il semble que tant au plan académique que dans les établissements scolaires n'existent pas toujours la conscience partagée de leur importance ni une mobilisation suffisante à leur sujet. L'équipe d'évaluation n'a d'ailleurs pas pu avoir connaissance d'un bilan académique des formations pour les personnels ATOSS.

³¹ Le dispositif qui aurait existé il y a quelques années autour de l'éducation à l'orientation aurait été abandonné par l'administration et non repris par l'IUFM : il n'a pas été donné aux responsables de la mission de connaître les évaluations qui avaient pu en être faites.

Si tout doit effectivement être fait pour aider les jeunes maîtres, ou les moins jeunes, force est de constater les limites des réponses que l'académie peut apporter à une question qui la dépasse : la fidélisation des professeurs paraît en effet un objectif qui ne pourra être atteint qu'à la marge et ponctuellement et restera hors de portée pour l'essentiel et le long terme. Les incitations imaginées dans le passé, comme les postes à exigences particulières, n'ont, malgré une bonification de 100 points³² et une forte implication des établissements et des corps d'inspection, guère été efficaces, et montrent donc l'opiniâtreté de la situation.

Pourquoi la question est-elle importante et pourquoi résiste-t-elle ?

- ne devons-nous pas nous interroger sur la vanité de notre recherche éperdue d'arguments pour que de jeunes professeurs originaires de différentes régions, méridionales ou non, acceptent de s'installer durablement dans une région certes plus sympathique qu'on ne le dit mais dont on voit mal pourquoi elle les retiendrait au-delà du nécessaire ?
- nous savons que cette entreprise est de plus en plus vaine et que les difficultés à venir du recrutement des maîtres dans le pays entier rendront de plus en plus aléatoires ces déplacements de jeunes professeurs, y compris dans le premier degré ;
- on se demandera sans doute au plan national s'il y a lieu par exemple de faire venir des enseignants contractuels d'autres latitudes, mais posera-t-on la question de savoir quelle est la fatalité qui empêche la Picardie, plus que d'autres régions, de produire elle-même les enseignants dont elle a besoin pour la formation de ses propres enfants ?
- nous avons peut-être à ce stade des éléments d'explication en même temps que des motifs pour stigmatiser cette situation comme particulièrement malsaine : cette incapacité de la population picarde à trouver en son sein ses ressources enseignantes, et cette importation massive de jeunes diplômés dans une tradition quasi-coloniale, ne sont-elles pas en effet la version scolaire de l'incapacité de la Picardie à produire les cadres dont elle a besoin et l'obligation où elle est de les faire venir d'ailleurs ?
- **se donner les moyens de contester cette tradition de minorité intellectuelle en commençant par produire ses propres cadres enseignants ne serait-il pas pour la Picardie l'occasion d'inaugurer de nouveaux chemins, en rupture avec les modèles anciens ?**

³² Il est possible que des mesures de ce type mais moins ponctuelles puissent être efficaces, comme un système de bonification de points exportables mais utilisables seulement au terme d'une période à définir. On peut regretter que les mesures prises en 2001 pour favoriser l'ancrage d'équipes de professeurs volontaires dans des établissements sensibles des académies de Paris, Créteil et Versailles n'aient pas été étendues dans cette banlieue parisienne souvent déshéritée qui s'étend sur bien des territoires de l'Oise et du sud de l'Aisne, comme si la Picardie avait été une fois encore oubliée.

Les questions méritent d'être posées et appellent sans doute des réponses à échelonner dans le temps :

- le premier vivier des futurs enseignants étant constitué des effectifs des bacheliers, il convient d'abord d'œuvrer pour que le vivier des bacheliers de l'académie produise effectivement, entre quatre et six ans après l'examen, des professeurs des différents ordres d'enseignement. La situation à cet égard est loin d'être satisfaisante : lesdits bacheliers en effet ne fréquentent guère les établissements d'enseignement supérieur de la région, où ils ne trouvent guère les formations appropriées à la préparation du professorat. Dans les années 90, déjà, l'académie s'était attachée à relever le défi de former les Picards qui souhaitaient entrer dans l'enseignement en incitant son université à s'investir dans la préparation des concours : l'élan marqua vite le pas, faute sans doute d'une force suffisante de conviction des professeurs des lycées pour persuader leurs élèves de choisir l'université d'Amiens mais aussi d'une insuffisante mobilisation des équipes universitaires. La question mérite d'être reprise dans le contexte de l'existence de l'IUFM : en effet, si les résultats actuels aux concours sont insuffisants, voire décourageants, **il est indispensable qu'une action conjointe de l'IUFM et des UFR concernées fasse d'un ressaisissement en ce domaine une priorité visible de l'académie ;**
- la nouvelle directrice de l'IUFM a montré sa volonté de « reprendre la main » en signant avec l'université de Picardie le 18 juillet 2000 une convention qui remplace celle de 1992 devenue obsolète. Au prix d'une sensible revalorisation du contrat, l'IUFM entend obtenir des prestations qui correspondent à ses objectifs pédagogiques. **De la capacité effective de l'UPJV à satisfaire cette demande dépendra sans doute le retour à de meilleurs résultats aux concours externes³³.**
- signalons cependant qu'une telle mobilisation sur les concours, qui vient se conjuguer avec les besoins propres de la formation en seconde année et de la formation continue, suppose un renforcement de l'équipe des enseignants chercheurs de l'IUFM. L'institut ne doit en effet pas être totalement dépendant de l'UPJV : il ne répond pourtant aujourd'hui que du cinquième au tiers des besoins pour la préparation de CAPES comme celui d'anglais, d'allemand, ou d'histoire- géographie. La politique de recrutement des maîtres -formateurs doit d'ailleurs privilégier des profils généralistes plutôt que trop spécialisés, afin de déjouer des stratégies de passage éphémère par l'IUFM en attendant d'intégrer des structures universitaires spécialisées ;

³³ Notamment un rapport 2/3-1/3 entre les travaux pratiques et les cours magistraux. ; la direction a ainsi demandé en début d'année universitaire à l'UPJV de lui assurer 5390 heures complémentaires pour la préparation à un quinzaine de concours de recrutement (CAPES, CAPLP, CAPET).

- toujours au titre de la formation initiale, comme cela fut dit plus haut de la formation continue, **l'IUFM ne réussira au plan académique qu'en créant des synergies plus constantes avec les corps d'inspection** : il y a urgence à reprendre en mains la question dans le premier degré des écoles d'application et dans le secondaire des établissements que fréquentent les stagiaires d'IUFM, afin que ces stages se rapprochent eux aussi des conditions réelles d'exercice du métier. On constate aujourd'hui en effet que dans le second degré, on adresse essentiellement en lycées des stagiaires qui seront majoritairement affectés en collège, et que s'agissant du premier degré, on forme trop souvent encore les professeurs d'écoles dans des sites de centre-ville. ZEP, écoles rurales et établissements innovants doivent aussi être le lieu ordinaire de la découverte du métier ;
- l'amélioration des conditions de la préparation des concours en Picardie aura, si les différentes instances collaborent, des conséquences positives mais qui resteront limitées si on ne s'intéresse pas au vivier de l'amont, qui est en réalité l'enseignement secondaire lui-même. La finalité est claire : mettre fin à une situation absurde d'une région qui connaît un important chômage des jeunes et qui n'est pourtant pas en position de produire les enseignants dont elle a besoin. Les avantages attendus sont évidents : **fidéliser le corps enseignant de l'académie et du même coup en favoriser l'investissement local, voir émerger un corps enseignant plus proche des conditions géographiques et sociales de ses élèves, commencer de proposer à la jeunesse picarde de nouvelles ambitions scolaires, commencer de modifier le modèle scolaire dominant en amenant l'idée que la Picardie pourrait aussi produire une proportion plus importante de ses cadres économiques.**

Un plan pluriannuel volontariste entre tous les partenaires impliqués sera indispensable (parmi lesquels de toute évidence l'académie et ses partenaires naturels, notamment les personnels et leurs organisations, mais aussi les services du ministère, l'IUFM, l'université, les services de l'État en région, le conseil régional et les conseils généraux) : on n'atteindra en effet l'objectif qu'à la condition de programmer un certain nombre d'évolutions de fond touchant à la pédagogie (il s'agit, dans la continuité républicaine, de conduire explicitement au magistère des enfants de familles qui jusqu'ici n'accèdent pas aux études et pour lesquelles l'école ne représente rien *a priori*), avec sans doute la mobilisation de moyens supplémentaires, à la carte des formations (avec bien sûr une promotion des formations d'enseignement général et de toutes celles conduisant à l'enseignement supérieur, général et technologique, comme les classes d'adaptation), ainsi qu'à l'orientation.

Etape essentielle vers un changement de la donne éducative en Picardie, l'ambition pour cette région de former en son sein ses propres maîtres passe en effet de toute évidence par

un recrutement de ses professeurs à la sortie du collège, parce que c'est ainsi, et non par les comportements malthusiens déjà décrits, qu'on créera un vivier durable et vertueux.

2. L'ÉLABORATION AVEC LES PICARDS D'UN MODÈLE ÉDUCATIF POUR NOTRE TEMPS DOIT DEVENIR UNE PRIORITÉ POUR L'ÉDUCATION NATIONALE

S'il n'appartient pas à une mission d'Inspection générale de proposer une politique ni même des décisions aux autorités administratives compétentes, il lui revient de s'attacher à analyser le cadre général d'élaboration de cette politique et de ces décisions : dans quelle mesure les cartes permettant de surmonter les difficultés rencontrées par l'éducation nationale sont-elles actuellement entre les mains de ses responsables ? Dans quelles mesures se rattachent-elles à des questions traitées par d'autres, dont elles ne constituent qu'une facette ?

La mission a en effet eu régulièrement le sentiment que les problèmes de l'éducation dans l'académie d'Amiens avaient deux visages constamment mêlés : l'un concerne effectivement l'éducation nationale et fait appel aux compétences présentes et futures de ses professionnels, l'autre rejoint des questions beaucoup plus vastes que l'école ne saurait avoir l'illusion de traiter seule. Si l'école a souvent en France ce défaut de croire qu'elle peut traiter ses problèmes comme s'ils étaient tous différents des problèmes de la cité, c'est particulièrement sensible en une région dont les traditions historiques, ne considérant pas l'école comme un personnage central, l'ont rarement promue au centre du débat économique, politique et social. La mission s'est par ailleurs demandée s'il ne lui était pas parfois donné de surprendre chez certains de ses interlocuteurs, même picards, l'habitude de considérer la population de la région davantage comme un « objet » sur laquelle porte leur action que comme le sujet d'une volonté collective à recueillir : c'est ainsi que l'éducation nationale semble avoir parfois renoncé à voir la population picarde placer en elle des espoirs aussi vifs qu'en d'autres régions du pays et que cette population ne paraît pas se formaliser outre mesure de ne pas trouver dans son école un réservoir d'espérance et de changement économique, social ou autre, au point de ne pas même demander que ses enfants en maîtrisent les estrades.

La question de savoir si la Picardie peut être maîtresse de son destin n'est pas de celles sur lesquelles la mission a compétence : elle considère toutefois qu'une maîtrise plus affirmée de l'éducation peut l'y aider, et qu'il y a à ce propos des progrès à réaliser.

On s'attachera successivement à la question de la recherche d'une cohérence plus constante entre l'action de l'école et celle de tous les acteurs institutionnels qui ont quelque part aux responsabilités en matière d'éducation, puis au rôle que pourrait jouer l'éducation nationale pour que la population puisse s'approprier mieux son école et réfléchir elle-même à son projet

2.1. L'éducation nationale doit partager la double conviction qu'elle ne détient pas le monopole de l'éducation mais qu'elle exerce en ce domaine la responsabilité du chef d'orchestre

2.1.1. L'éducation nationale et les autres services de l'État doivent privilégier la cohérence de leur action vis-à-vis de l'enfance et de la jeunesse

Les responsables de la mission ont souvent eu l'impression dans l'académie d'Amiens, que beaucoup d'acteurs de l'éducation nationale, ou plus généralement de l'éducation, faisaient le mieux possible ce qu'ils avaient à faire, mais de façon fragmentée, sans se soucier suffisamment du paysage dans lequel l'action s'inscrit et prend son sens. L'éducation nationale elle-même n'échappe pas en interne à cette observation, et il est bien certain qu'elle ne pourra améliorer l'intégration et l'efficacité de son action dans la cité si les partenaires extérieurs perçoivent qu'en son sein elle n'est pas parvenue à régler avec assez de clarté certains débats. Le système éducatif français est morcelé, on le sait, entre des tronçons dont l'histoire, la culture, les réalités sociales contemporaines sont grandement hétérogènes, et cette hétérogénéité est récurremment source de difficultés pour les élèves, comme à l'occasion du passage en sixième ou de l'accès au lycée, passages éloquents où l'académie d'Amiens s'illustre par un recrutement massif en SEGPA pour le premier, par un malthusianisme et des taux de rejet après un an particulièrement élevés pour le second. Le système éducatif français n'est pourtant pas tel dans les principes fixés par le législateur. Il n'est pas acceptable que, face aux difficultés rencontrées en Picardie enseignement primaire, enseignement en collège, enseignement en lycée général et technologique, enseignement en lycée professionnel, IUFM et université soient des mondes qui s'enferment dans d'innombrables motifs pour s'isoler au lieu de mettre au premier rang de leur action la recherche des cohérences.

La question peut être posée et mérite une réponse sans équivoque : étant donné que l'académie d'Amiens en tant que telle a sans doute, pour des raisons déjà citées, moins de visibilité que d'autres académies du territoire national, étant donné aussi qu'on remarque peut être plus souvent qu'en un certain nombre d'autres régions françaises le poids du « département », est-il vraiment opportun de miser sur l'échelon académique ? Faut-il bien en Picardie que ce soit la stratégie de l'ensemble du projet de l'éducation nationale qui soit définie au niveau académique sous l'autorité du recteur ?

Malgré tous les motifs qui ont pu être cités pour justifier d'autres choix (différences entre les départements, poids des conseils généraux, connaissance de l'enseignement primaire et du collège par les responsables des inspections départementales, qualités et « métier » pédagogiques des IA-DSDEN...), **les responsables de la mission considèrent d'abord qu'il y a quelque unité aux problèmes de l'éducation en Picardie et qu'en tous cas les distinctions à opérer ne recouvrent pas les frontières des départements**, mais surtout qu'un appareil éducatif est une maison qu'on édifie si l'on veut en commençant par creuser les fondations (l'enseignement primaire, bien sûr) mais dont on dessine le projet en considération des « sorties » qu'on en attend. Si le cœur de cible des problèmes éducatifs dans l'académie est le développement de compétences du niveau de l'enseignement supérieur afin de précéder et d'accompagner le développement économique et social de la région, et en tout état de cause si la question cruciale est bien l'évolution de la relation formation -emploi, l'échelon académique doit être non seulement consacré, puisqu'à ce niveau se situent précisément les partenaires compétents en matière d'enseignement supérieur (l'université) et de relation formation -emploi (le conseil régional), mais renforcé dans sa fonction de pilote, en interne comme vis-à-vis des partenaires.

Deux conséquences devraient se manifester très concrètement :

- s'agissant de l'encadrement pédagogique à conforter (*cf. supra*), il conviendrait que tous les membres des corps d'inspection concernés travaillent en commun sur des dossiers tels que l'ensemble primaire/collège, voire primaire/secondaire. **Inspecteurs de l'Education nationale (l'enseignement primaire) et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux doivent absolument collaborer sur ces dossiers cruciaux sous la vigilante harmonisation du recteur et du correspondant académique de l'Inspection générale de l'éducation nationale.** Dans le même sens, la mise en œuvre des évolutions pédagogiques du collège appelant un fort investissement de la part des directeurs départementaux, ces derniers doivent bénéficier du concours permanent des IA-IPR qui visitent les collèges ;
- sur le terrain des établissements, il est tout aussi urgent que les établissements de l'éducation nationale, et en particulier certains lycées et lycées professionnels cessent de se faire concurrence par la panoplie des armes disponibles sur le marché administratif : offre de formation portant sur les mêmes branches professionnelles, offre redondante d'internat, recherche non concertée de filières proposant des poursuites d'études courtes sur place plutôt que longues dans un établissement où on ne souhaite pas voir partir les élèves... Les limites, en fréquence, profondeur et volume des échanges locaux entre collèges et lycées, même autour de collèges en situation de réussite, ou entre la plupart des lycées et les acteurs de l'enseignement supérieur sont aussi de l'ordre à la fois de l'inacceptable et de ce qui devrait être organisé par les autorités académiques.

Au-delà de l'éducation nationale, la cohérence de l'action à portée éducative de l'ensemble des services de l'État concernés apparaît comme un autre problème, de configuration différente : on ne trouve pas là rejet ou concurrence mais absence flagrante de chef d'orchestre. On a dit en quoi l'effacement de l'éducation nationale du travail sur le « projet territorial de l'État », avec un volet portant sur la formation, initié par le Préfet de région avait posé question : de façon plus générale les responsables de la plupart des services consultés affichaient une ignorance quasi-totale des stratégies de l'éducation nationale dans la région et exprimaient une attente à ce sujet. Quand des conventions existent explicitant le souhait partagé de poursuivre des objectifs communs, leur mise en œuvre apparaît en général limitée à ce qui engage contractuellement, sans entraîner le mouvement. De nombreux responsables ont exprimé leur souhait et leur besoin, pour leur propre action (un responsable de police a exprimé le souhait, étant donné l'évolution des publics, de connaître les problèmes de l'enseignement primaire et de savoir si l'intervention de ses collaborateurs y était envisageable) de connaître et comprendre mieux l'école, mais aussi d'aller plus loin avec elle. L'attitude des responsables scolaires, elle, était différente selon qu'il s'agissait de problèmes concrets de terrain, auquel cas elle était ouverte et active, ou de questions plus stratégiques et à moyen terme, auquel cas elle se réfugiait dans plus de frilosité. Un traitement trop administratif et sans, une fois encore, l'implication pédagogique nécessaire, des rapports entre les acteurs de l'éducation nationale et ceux de la cité a comme conséquence ce grave défaut relaté par des responsables administratifs extérieurs que le partenariat fonctionnerait bien avec les responsables administratifs de l'école, comme les chefs d'établissements, mais laisserait indifférents et étrangers la plupart des enseignants. L'impact éducatif sur les élèves, en bout de chaîne, s'imagine sans effort.

S'il est clair qu'une implication plus volontariste de l'éducation nationale aux côtés des services de l'État opérant dans les secteurs les plus variés : santé, culture, aide sociale, politique de la ville, formation professionnelle et emploi, police, justice, agriculture, industrie, recherche..., est nécessaire et gagnerait à sortir du cadre bilatéral pour se structurer selon quelques champs principaux, s'il apparaît aussi que le recteur de l'académie pourrait, en accord avec le préfet de région, se charger avec les directeurs régionaux de cette recherche de la plus grande cohérence possible de l'action de l'État en matière d'éducation, on peut évoquer deux sujets très différents où il serait urgent de confronter les procédures pour tenter de leur substituer des stratégies :

- tous les services de l'État souffrent en Picardie de la difficulté à recruter des cadres et à les garder : il est étonnant que l'éducation nationale, puissant employeur de fonctionnaires de catégorie A et de cadres administratifs et pédagogiques ne soit pas engagée dans une recherche commune de solutions avec les autres services, alors même qu'elle souffre directement de la pénurie de certains cadres, comme de médecins. Si les différentes administrations de l'État adoptaient une stratégie commune d'accueil des cadres arrivant

en Picardie, de désignation des zones prioritaires pour l'action de l'État, demandaient ensemble aux collectivités locales de les aider à faire la promotion de la Picardie, puis cherchaient ensemble à quelles conditions l'appareil régional de formation serait à l'avenir susceptible de réduire le recours à des compétences extérieures, on peut penser que l'éducation nationale serait aidée dans ses propres efforts, qui apparaîtraient moins isolés, et dans la propre construction de son projet de formation des compétences nécessaires ;

- s'il apparaît selon les administrations auxquelles il a à faire sous les noms d'enfant, d'élève ou de mineur, celui qui en tout état de cause fréquente jusqu'à seize ans l'école obligatoire est un être unique qui peut, selon les cas et les périodes, être en rapport avec tel ou tel service de l'État parce que c'est obligatoire, pour y trouver une assistance, une protection, voire une sanction, etc. Il est vrai que son statut, en chaque cas, est très différent, ainsi que la nature de son consentement au bénéfice du service, mais il est évident qu'au dessus de la spécificité de l'intervention de chaque administration, la continuité sans faille du suivi de chaque cas est sans doute la condition indispensable du succès, la famille étant souvent déficiente, pour différents motifs, parmi lesquels le plus banal est sans doute la complexité même des procédures, à assurer ce suivi. Ce suivi, souvent mal assuré dans le pays, paraît l'être particulièrement mal en Picardie, et on a souvent l'impression que si chaque spécialiste fait ce qu'il sait et peut, les enfants en difficulté manquent cruellement du regard généraliste qui les suivrait jusqu'à 18 ans. Les acteurs de l'éducation nationale ont souvent regretté leur manque d'informations sur les cas individuels, les autres l'intérêt à éclipses de l'éducation nationale pour tel ou tel enfant, et d'une manière générale son indisponibilité pendant les périodes de vacances. On évoque l'utilisation très aléatoire par les responsables de telle administration, peut-être par manque d'information, de dispositifs mis au point par telle autre, comme l'école de la nouvelle chance qui, créée près de Beauvais pour recevoir des élèves qu'on envoyait jadis dans les structures foyers du département, n'accueille trois mois après son ouverture qu'un seul élève, parce que le juge pour enfants n'utilise pas cette possibilité. On cite souvent l'impossibilité de rapprocher certains fichiers, tantôt juridique, tantôt matérielle, on constate que la structuration de l'éducation nationale elle-même renforce l'aléa des passages de relais, comme entre les services sociaux départementaux et les assistantes sociales des collèges ou lycées. Dans le respect du droit, auquel il faut associer celui du respect de la personne des enfants qui ne supporte ni le tronçonnage ni l'intermittence, il serait urgent que tous les services concernés (au sein de l'éducation nationale cela concerne notamment les écoles et les établissements, les services sociaux et de santé, et l'ensemble des services d'orientation) se rapprochent pour élaborer un

schéma complet à la fois de suivi administratif des dossiers et de prise en charge effective quand c'est nécessaire.

2.1.2. La question est de construire, de façon partagée, sur le territoire comme au long de la vie, les continuités éducatives

L'éducation nationale, au sens de l'enseignement public, n'a pas le monopole de l'éducation et de la formation : elle ne l'a pas pour ce qui concerne l'enseignement initial de l'obligation scolaire, puisque la responsabilité en est partagée avec l'enseignement privé sous contrat, ni pour la formation professionnelle initiale, sur laquelle interviennent d'autres ministères, comme celui de l'agriculture, des entreprises privées et organismes professionnels, souvent sur le mode de l'apprentissage, ni sur la formation continue ; elle ne l'a pas non plus par rapport aux différentes collectivités territoriales qui ont des compétences légales propres aux différents niveaux d'enseignement. Si les différents prestataires d'enseignement s'adressaient à des catégories différentes et étanches d'élèves, il ne serait pas besoin de se préoccuper de cette juxtaposition : les analyses présentées préalablement montrent qu'au contraire, dans l'académie comme souvent dans l'ensemble du pays, l'itinéraire de beaucoup d'élèves les conduit à fréquenter successivement des prestataires différents : on a vu que l'enseignement privé catholique a cessé de s'adresser à une clientèle en fonction de ses choix confessionnels ou de son appartenance de classe ; on a vu que l'enseignement agricole n'intervenait pas seulement pour contribuer à la formation des compétences des métiers de l'agriculture ; on a vu que les centres d'apprentissage s'adressaient aux mêmes élèves que les lycées professionnels.

L'académie n'est pas actuellement dans un contexte de guerre scolaire, même si le développement de l'apprentissage est à l'origine d'un certain nombre de tensions avec des lycées professionnels. C'est donc le moment pour que là encore l'éducation nationale prenne une initiative qu'elle est la seule à pouvoir prendre vis-à-vis de tous ces prestataires de formation initiale et continue, générale et professionnelle, afin de leur proposer un certain nombre de perspectives communes. Il apparaît qu'un tel rapprochement pourrait avoir les trois champs d'application suivants, qui sont de toute évidence de l'intérêt commun des différents partenaires :

- parvenir, aussi bien au niveau académique et départemental qu'à celui de chaque bassin d'éducation, à une meilleure connaissance des flux d'élèves dans un système relativement complexe et de leurs évolutions ; rechercher et mettre en commun des outils objectifs d'évaluation. L'éducation nationale pourrait prendre l'initiative de confier, après concertation avec les différents partenaires, aux services d'orientation la responsabilité de mettre en place un service commun chargé d'élaborer et de produire la connaissance, locale comme académique, des flux, des cursus et de leurs évolutions ;

- construire un espace commun d'échanges sur les analyses des situations et les stratégies, là aussi au plan général mais aussi local. Sans méconnaître ni les spécificités ni l'autonomie des différents acteurs, l'éducation nationale devrait construire et tenir à jour avec ces partenaires un plan régional de l'éducation et de la formation, dont le schéma prévisionnel des formations serait un outil indispensable, et qui aiderait en tous les cas l'éducation nationale à construire ses propres stratégies en connaissance de l'ensemble du contexte ;
- **mettre en place entre les établissements des procédures simples de transmission des dossiers et de suivi des élèves**, de sorte que chaque structure, entre lesquelles les élèves sont appelés à évoluer, ne considère pas les autres structures comme un trou noir.

On peut esquisser les questions à propos desquelles la concertation pourrait se mettre en place :

- **s'agissant de l'enseignement privé**, par exemple, il semblerait indispensable d'instaurer avec lui une concertation portant à la fois sur les évolutions d'ensemble et sur l'examen de certaines situations locales : les questions à aborder seraient de toute évidence les évolutions de la carte, pour les collèges, y compris les SEGPA, les lycées et lycées professionnels, afin de tenter de répondre de façon concertée et programmée aux attentes des populations. L'enseignement privé étant sous contrat, il n'est d'ailleurs pas inenvisageable de pouvoir définir en concertation avec ses responsables quelle part il peut prendre à la mise en œuvre d'un projet académique ;
 - des échanges sans tabous devraient même permettre aux collèges publics de mieux connaître les réalisations des collèges privés, quand elles sont intéressantes, en matière d'accueil et de suivi des élèves, afin de pouvoir en particulier échanger sur ces sujets avec les élus des collectivités départementales. En sens inverse, les autorités académiques pourraient, si cela correspondait à un souhait des responsables diocésains, se préoccuper de faciliter, à propos des réformes par exemple, les échanges pédagogiques avec l'enseignement public qui dispose de personnels plus jeunes et souvent plus novateurs ;
 - des échanges et peut-être des partenariats sont aussi nécessaires avec **les différentes composantes de l'enseignement agricole**, qu'il s'agisse des lycées agricoles, par exemple, auxquels l'afflux de demandes permet d'être sélectifs, ou des maisons familiales rurales qui accueillent de fait des élèves que le collège public n'est pas capable de prendre en charge ;
- **s'agissant de la formation professionnelle**, il est urgent que l'éducation nationale prenne définitivement la mesure du fait qu'elle n'est pas seule à agir et qu'un schéma de formation professionnelle, loin d'être un objet dont l'État puisse décider de façon régaliennne, est à confronter en permanence à l'évolution du marché du travail :

- la carte des formations des lycées professionnels de l'académie est trop immobile ; les rares évolutions qu'on y observe sont en général inspirées par des demandes isolées de chefs d'établissement sans qu'existent dans l'éducation nationale d'orientations globales ni d'analyses de la situation des différents bassins qui permettrait de guider l'action. Le principe selon lequel il ne saurait y avoir aucune ouverture de section sans fermeture simultanée d'une autre est un des facteurs les plus classiques de l'immobilisme, et, de fait, on ne se résigne guère à fermer de sections que quand il n'y a plus d'élèves. Cet immobilisme même, face à un apprentissage qui, se développant, est plus libre de ses évolutions, fragilise considérablement les lycées professionnels. Le principal avantage des lycées professionnels sur l'apprentissage étant qu'ils participent d'un ensemble structuré et complet de cursus permettant normalement une évolution plus ouverte des élèves est nié par l'attitude souvent restrictive des établissements qui ne jouent pas suffisamment la carte de la recherche des qualifications les plus hautes, en particulier en permettant à leurs élèves de rejoindre la voie technologique par le biais des classes dites passerelles (premières d'adaptation), qui continuent de régresser ;
- les acteurs économiques se plaignent d'être peu consultés à propos de l'évolution de cette carte des formations ;
- les services de l'État ne sont pas appelés de leur côté à livrer à l'éducation nationale leurs analyses de l'évolution du travail et des qualifications ;
- l'urgence de la publication d'un nouveau schéma prévisionnel des formations ne doit pas dispenser l'éducation nationale de mettre en place, au niveau des bassins comme au niveau académique, et en relation avec le conseil régional, des modalités systématiques d'échanges avec les milieux économiques : des sujets comme **l'attitude à adopter face à la baisse d'attractivité des métiers de l'industrie ou face à la demande certes parfois inflationniste et pas très structurée de formations tertiaires dans une région qui doit se « tertiariser » davantage devraient être les premiers sujets à aborder**. De même l'enjeu de l'apprentissage, voire de la formation continue, et, par conséquent, du nécessaire glissement de la structure de la formation vers ces voies doit être versé au débat ;
- **les relations avec les collectivités territoriales doivent être approfondies** : celles de la région Picardie s'intéressent aux questions de formation et y consacrent des sommes importantes, qu'il s'agisse du cadre bâti, des technologies de l'information, ou des transports scolaires. On a toutefois l'impression qu'elles constituent plus souvent pour l'éducation nationale un financeur qu'un partenaire. Ces collectivités représentant, avant d'être un cadre administratif, un niveau de démocratie, il est important que l'éducation nationale, comme c'est le cas en de nombreux points du territoire, leur propose de s'engager sur un projet partagé : la fonction sociale des conseils généraux,

par exemple, ou encore la responsabilité du conseil régional en matière de formation professionnelle rendent indispensable l'établissement de telles relations. Pour former un projet, pour le réaliser, l'éducation nationale s'illusionnerait de croire qu'elle peut faire sans elles : ce serait d'ailleurs une autre façon de croire qu'elle peut faire sans la population.

2.2. L'école et ses usagers : l'irremplaçable adhésion des Picards à un sursaut nécessaire

2.2.1. De la classe à l'échelon académique, les progrès de l'école en Picardie seront à la mesure de sa capacité à devenir une école communicante

L'éducation nationale croit souvent que la force même de son message républicain lui tient lieu de stratégie de communication ou la dispense d'en construire une : les enseignants pourraient pourtant rappeler que l'excellence d'un programme d'enseignement, que ce soit selon le critère du rapport à la vérité ou de son utilité pratique n'entraîne pas automatiquement la motivation des élèves ! L'éducation nationale, dans une académie, étant un ensemble de services impliquant en des lieux très variés et dispersés des personnels nombreux et divers, d'une part, étant d'autre part en relation avec l'ensemble de la population sur la matière complexe et délicate de la destinée scolaire des enfants, a besoin d'une politique efficace de communication interne et externe. A utiliser ce mot parfois galvaudé, il faut pourtant avoir dans l'esprit aussi bien les besoins de la simple communication de données, aux parents ou aux professionnels de l'éducation que la communication destinée à assurer la promotion d'un service et à produire un certain effet mesurable dans le comportement de celui auquel elle s'adresse : dans le premier cas il faut rappeler que la communication de données, si l'on veut que ceux à qui on les destine en prennent effectivement connaissance, est une fonction véritablement distincte de la simple mise à disposition³⁴ ; dans le second que l'école est un domaine où différents types de communication sont de toute manière souvent à l'œuvre, qu'il s'agisse de la communication promotionnelle de l'école voisine, privée ou publique, qui me contraint à me préoccuper à mon tour d'une stratégie de communication, ou plus souvent de la rumeur qui fera très vite sans contrôle une œuvre destructrice à l'égard d'un établissement qui subira un préjudice indu sans avoir les moyens de répondre.

Les services de communication de l'académie devront être développés et dotés d'une stratégie au service des objectifs poursuivis. Malgré la bonne volonté des personnes qui en ont la charge, la

³⁴ On a pu constater par exemple que le projet académique n'était apparemment pas parvenu à tous ceux qu'il aurait pu intéresser, l'attitude étonnante du rectorat étant de considérer que, le document étant « disponible », il est du devoir de « cadres » de se le procurer. On sait pourtant que la communication dite « tirée » par son

direction de la communication est apparue comme relativement marginalisée et sans investissement stratégique :

- elle devrait maîtriser les opérations de communication des différents services. C'est ainsi que des structures très voisines de l'organigramme du rectorat, faisant partie du même service, avaient chacune édité des fascicules de promotion sans la moindre cohérence graphique et sans s'être entendues sur les modalités de distribution : la direction de la communication n'avait de toute évidence pas été impliquée, laissant chacun s'interroger sur le sens d'une pluralité des messages de communication issus du rectorat d'Amiens. De la même façon la chargée de communication de l'inspection académique de l'Oise (seul département de l'académie doté de ce poste) n'a pas de rapports avec la directrice académique ;
- « éducation-infos », brochure classique de communication suivie de près par le recteur de l'académie, ne bénéficie pas d'une nourriture suffisante de la part des différents services et donne souvent, en dehors d'éditoriaux de fond, l'impression d'une accumulation de brèves assez peu impliquantes ; il n'existe pas d'étude d'impact de cette revue ;
- l'importante question de l'aide aux établissements dans leurs politiques de communication reste posée, alors qu'il s'agit d'un domaine où les personnels en poste ont rarement été formés et sont rarement performants ;
- en ce qui concerne la communication par le vecteur d'Internet, l'académie dispose d'un site riche et nourrit des projets intéressants pour l'accueil et l'aide des personnels. Mais la communication électronique ne dispense pas davantage que celle qui utilise le support du papier de la nécessité d'avoir une stratégie vers l'utilisateur et une hiérarchisation de ce sur quoi on entend communiquer. Communication papier et communication électronique sont un seul et même sujet qui ne gagne pas à être traité de façon éclatée ;
- on peut se demander si tout a été fait vis-à-vis des responsables des différents journaux de la presse quotidienne régionale pour leur faire connaître la politique de l'école, mais il est clair que des services de communication ont à prendre des initiatives pour faire parler de l'école en dehors des situations de crise et pour intervenir autrement que « en réaction » et de façon défensive.

Autour des établissements scolaires, de la même façon, la « communication » au sens large devrait être une dimension de l'action beaucoup plus considérée :

- l'isolement des établissements est fréquent et souvent pointé par ceux qui y exercent. On peut en effet relever par exemple la rareté des informations parvenant dans les

destinataire nécessite chez lui un niveau de stimulation que des documents administratifs permettent rarement d'atteindre.

établissements scolaires, comme celles qui pourraient permettre aux responsables des lycées professionnels d'être informés des évolutions de l'environnement économique et qu'ils en sont réduits à se procurer par eux-mêmes ; on pourrait de même rappeler la faiblesse de l'environnement de proximité qui permettrait la communication avec d'autres établissements dans le cadre des bassins d'éducation, ou encore les carences des politiques de communication à destination des familles, au delà du minimum de droit ;

- à l'intérieur des établissements, le fait qu'en de nombreux cas dans l'académie le chef d'établissement se cantonne dans des fonctions administratives a pour conséquence dans ces établissements un certain isolement des personnels administratifs vis-à-vis des personnels enseignants, et l'effacement fréquent des projets d'établissement ne trace pas un cadre propice à l'échange, puisqu'il prive ceux qui y agissent d'un point de référence. De la même façon les personnels ouvriers et de service évoquent souvent des difficultés à être associés à la vie de l'établissement.

Il apparaît aux évaluateurs que, loin d'être une fonction à minorer, **la communication** à l'intérieur et à partir de l'éducation nationale, aussi bien aux niveaux d'organisation administrative, bassins, départements et académie qu'au niveau des établissements scolaires, **doit être désignée comme une dimension stratégique de l'action** : le ressaisissement de l'éducation nationale en Picardie par la construction d'un modèle éducatif nouveau tourné vers l'avenir de la région ne suppose pas en effet seulement un travail sur les structures et sur les choses, mais aussi sur la confiance entre l'école, ses personnels et la population : créer les conditions d'une meilleure communication entre l'école et la population ne devrait d'ailleurs pas tant apparaître comme un moyen au service du projet que comme une de ses finalités fondamentales.

2.2.2. L'éducation nationale a la responsabilité d'amener les Picards à construire l'école de l'ambition

L'école évolue, en Picardie, on l'a vu, et l'écart entre sa situation et la moyenne nationale s'estompe. Lentement.

S'il n'est pas possible de porter un jugement sur le rythme de ces évolutions, on peut toutefois redouter qu'il ne ralentisse, car il paraît plus fondé sur l'action volontariste des responsables de l'académie sur un petit nombre de paramètres que sur une modification en profondeur des relations entre la population et son école. Si on considère un certain nombre de facteurs, on peut même craindre des lendemains plus difficiles : un scénario avec des établissements qui se vident, des enseignants de plus en plus difficiles à fidéliser, des élèves prématurément sortis et passant d'un petit boulot à l'autre, une « fracture sociale » de plus en plus flagrante entre établissements publics eux-

mêmes ou entre établissements publics et privés, traçant clairement le territoire de la désespérance, des taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur demeurant inférieurs à partout ailleurs, un tel scénario peut facilement s'imaginer.

Face à ces incertitudes, l'équipe d'évaluation constate que n'existe pas aujourd'hui dans l'académie de projet qui soit à ce stade suffisamment moteur et s'impose comme tel aux personnels, aux partenaires, aux familles, aux élèves. Un constat complémentaire et une interrogation s'imposent :

- le dialogue actuel entre la société et son école n'est pas satisfaisant, tant il est le lieu d'une accusation réciproque de passivité : les maîtres regrettent celle de leurs élèves, opposant même facilement celle des Picards de souche au dynamisme, y compris à visage scolaire, dont feraient preuve certains enfants issus de l'immigration étrangère, les responsables de l'orientation constatent la timidité des «vœux des familles », mais au même moment les parents évoquent leur difficulté à trouver à l'école des réponses à leurs questions. Les responsables scolaires appellent « fatalisme » le refus prétendu des familles à accepter toute mobilité géographique, tandis que les familles regrettent que les limites de l'offre universitaire contraignent leurs enfants à gagner massivement Paris pour y poursuivre leurs études. Faisant plus souvent qu'autrefois le choix de l'enseignement privé, d'un établissement extérieur au secteur scolaire, de l'apprentissage, de l'expatriation pour études, les familles expriment ainsi leur insatisfaction du fonctionnement de l'enseignement ordinaire. L'école perçoit ces signes sans en voir toujours la gravité, alors que les effectifs de certains collèges s'effondrent ;
- peut-on se satisfaire de cette situation et se limiter à rechercher l'amélioration des « indicateurs » ? Ne faudrait-il pas d'abord reprendre les conditions de ce dialogue, et en venir à poser à la population de la région des questions qui renouvelleraient le jeu, comme « quels projets avez-vous pour vos enfants ? », « de quelles qualifications la poursuite de ces projets suppose-t-elle l'acquisition ? », « êtes-vous intéressés par ce qui peut favoriser l'émergence dans la région de l'appareil de formation nécessaire ? ». De façon seconde, il faudrait s'interroger sur les changements dans l'organisation scolaire et dans les attitudes de l'école et face à l'école que les différents acteurs seraient susceptibles d'accepter, et dans quel calendrier.

L'idée que l'académie d'Amiens prenne l'initiative, pour sortir de l'équivoque et pour parvenir à formuler des choix qui engagent véritablement les différents acteurs régionaux, d'organiser des États généraux de l'éducation en Picardie serait à même de signifier à tous que l'école picarde entend atteindre une nouvelle frontière.

En suggérant ce développement, les membres de l'équipe d'évaluation ne sacrifient pas à quelque formule facile, mais considèrent au contraire qu'il y aurait là un épisode fondateur dont on peut difficilement faire l'économie. Sans qu'il soit permis d'anticiper sur ce qu'un tel rendez-vous pourrait proposer, deux directions, reprises des plus persistantes observations du présent rapport paraissent incontournables :

- **la lutte menée sincèrement depuis plusieurs années par les autorités académiques pour réduire le nombre de sorties sans qualification**, pour monter le niveau général des qualifications produites par l'école **ne peut plus être poursuivie sans un schéma de rupture** : vieille terre de création de richesses productives, la Picardie pourra de moins en moins se limiter à des activités de production et sera de plus en plus insérée dans la mouvance du bassin parisien, et, comme telle, doit désormais produire en nombre des qualifications supérieures, à commencer par celles des enseignants dont elle a besoin. Développement des poursuites d'études à tous niveaux, développement de l'enseignement général, développement des passerelles vers l'enseignement technologique, développement d'un enseignement supérieur ciblé sur les besoins régionaux, voilà les orientations générales auxquelles il serait opportun de réfléchir, en convenant qu'elles seront exigeantes pour tous et qu'il faudra du temps pour les mettre en œuvre ;
- quelle que soit la qualité des objectifs arrêtés, **la population aura un important effort à faire sur elle et sur ses traditions de modestie scolaire : c'est à l'école de l'y aider** ; elle a précisément les moyens de le faire si elle le veut. Une image de l'école, telle qu'un pays ou qu'un groupe humain en forge et en cultive est en fait un concept sur lequel il est possible de travailler. Ce travail est dans cette académie indispensable et pour reprendre une expression qui désigne un enseignement en principe obligatoire au collège, il s'appelle « éducation à l'orientation ». Le concept en est étonnant dans l'école française puisqu'il s'agit de faire travailler les élèves sur leurs représentations du monde social pour les inviter à modifier très pratiquement leurs attitudes : les personnels étant eux-mêmes peu formés à cette discipline, c'est un plan d'urgence, impliquant tous les acteurs depuis l'IUFM jusqu'aux professionnels de l'orientation et aux corps d'inspection qu'il faut lancer. Ce plan pour l'éducation à l'orientation pourrait être pour trois ans le cœur du travail demandé, toutes disciplines confondues, à l'encadrement pédagogique.

Robert DENQUIN

Aline AUERBACH

Gérard DOREL

Roger-François GAUTHIER

Henri-Georges RICHON

Jean-Claude RAVAT

Bernard SIMLER

Brigitte WICKER

ANNEXES

| | | |
|------------|-------------------------------------|-----|
| Annexe 1 : | Liste des entretiens réalisés | 97 |
| Annexe 2 : | Liste des sigles | 103 |

LISTE DES ENTRETIENS RÉALISÉS

Entretiens au rectorat

- Le recteur de l'académie d'Amiens
- Le secrétaire général de l'académie
- Les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale
- Le doyen des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux
- Le délégué académique aux enseignements technologiques
- Le délégué académique à la formation continue
- Le chef des services académiques d'information et d'orientation
- Le médecin conseiller du recteur
- L'assistante sociale conseillère du recteur
- L'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional vie scolaire
- Le proviseur vie scolaire
- Les pilotes des différents chantiers académiques :
 - site violence, internat, classes-relais
 - zone d'éducation prioritaire
 - lutte contre les sectes
 - ouverture international, diversification des langues et sections européennes
 - technologies de l'information et de la communication à l'école
 - nouvelles technologies éducatives
 - sections d'enseignement général et professionnel adapté
 - projet pluridisciplinaire à caractère professionnel
 - réforme des collèges
 - innovation et valorisation des réussites
- Le responsable de la division des établissements et de l'organisation scolaire
- La responsable de la division des personnels enseignants
- Le coordonnateur des inspecteurs de l'éducation nationale et un panel d'inspecteurs de l'éducation nationale
- Les responsables départementaux inspecteurs de l'éducation nationale adaptation et intégration scolaire
- Le responsable de l'apprentissage
- Les responsables de la formation continue
- La responsable de la communication
- La directrice de l'institut universitaire de formation des maîtres
- Les directeurs adjoints de l'institut universitaire de formation des maîtres
- Un panel de proviseurs de lycées d'enseignement général et technologique
- Un panel de proviseurs de lycées professionnels
- Un panel d'adjoints au chef d'établissement

- Un panel de principaux de collège
- Un panel de conseillers principaux d'éducation
- Un panel de responsables de bassin formation-emploi
- Les délégués élus des parents d'élèves au conseil académique de l'éducation nationale
- Les délégués élus des élèves au conseil académique de la vie lycéenne
- Les représentants des personnels au comité technique paritaire académique
- Les représentants des personnels ATOSS au comité technique paritaire académique
- Le médiateur

Entretiens dans les inspections académiques

AISNE

- L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- Le secrétaire général de l'inspection académique
- L'inspecteur de l'éducation nationale adjoint en charge du 1^{er} degré
- L'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire
- L'inspecteur de l'éducation nationale adjoint chargé de l'enseignement technique
- L'inspecteur de l'éducation nationale-inspection et orientation et un panel de directeurs de centres d'information et d'orientation
- Un panel d'inspecteurs de l'éducation nationale
- La responsable de la division de l'organisation scolaire
- La responsable de la division des personnels enseignants
- Le responsable de la division des affaires financières
- La responsable de l'informatique
- La responsable des examens et concours
- Les responsables du service social et de la santé scolaire
- Les représentants des personnels enseignants au conseil départemental de l'éducation nationale

OISE

- L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, son adjoint et l'adjoint pour le 1^{er} degré
- Le secrétaire général de l'inspection académique
- L'inspecteur de l'éducation nationale-inspection et orientation et trois directeurs de centres d'information et d'orientation (Beauvais, Compiègne et Senlis)
- Les conseillers techniques (enseignement technologique, médecin scolaire, infirmière scolaire, conseillère adaptation et intégration scolaire, assistante sociale élèves et personnel, conseillère pédagogique éducation physique et sportive)
- Le responsable du centre départemental informatique
- Un panel de six inspecteurs de l'éducation nationale (Méru, Senlis, Gouvieux, Rainvilliers, Noyon, Compiègne)

- La chef de la division de l'organisation scolaire et de l'innovation pédagogique
- Les délégués élus des enseignants au comité technique paritaire départemental
- Les délégués élus des parents d'élèves au conseil départemental de l'éducation nationale

SOMME

- L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- La secrétaire générale de l'inspection académique
- L'inspecteur de l'éducation nationale adjoint en charge du 1er degré
- L'inspecteur de l'éducation nationale-information et orientation et un panel de directeurs de centres d'information et d'orientation
- Un panel d'inspecteurs de l'éducation nationale
- La responsable de la division de l'organisation scolaire
- La responsable de la division des personnels enseignants
- La responsable des examens et concours
- Les représentants des personnels enseignants au conseil départemental de l'éducation nationale
- Les représentants des parents

Entretiens avec les partenaires au niveau académique et/ou départemental

Niveau national

- Un inspecteur général de l'agriculture
- Le secrétariat général de l'enseignement catholique
- La responsable de la délégation à l'aménagement du territoire en charge des régions du Nord et du Bassin parisien

Niveau régional

- Le préfet de région
- Le secrétaire général aux affaires régionales
- Un président de chambre de la Cour d'appel d'Amiens
- Le directeur régional de la jeunesse et des sports
- Le directeur général des services d'éducation du conseil régional de Picardie
- Le directeur régional de la protection judiciaire de la jeunesse
- La directrice régionale des affaires sanitaires et sociales
- Le chef du service formation et développement de la direction régionale de l'agriculture et de la forêt
- Le directeur régional du travail de l'emploi et de la formation professionnelle
- Le directeur de l'association nationale pour la formation professionnelle des adultes

Niveau départemental

- Le directeur diocésain de la Somme

- Un commissaire de police pour la délinquance des mineurs sur la Somme
- Le directeur général de l'administration départementale du conseil général de la Somme
- Un représentant de la Chambre régionale de commerce et d'industrie
- Un représentant de la légion de gendarmerie départementale
- Le préfet de l'Oise
- Le directeur de la sécurité publique de Beauvais
- Le lieutenant-colonel de gendarmerie de Beauvais
- La directrice départementale des affaires sanitaires et sociales
- Le directeur général des services du conseil général de l'Oise
- La procureure de la République de Beauvais
- Le directeur de la chambre de commerce et d'industrie de l'Oise à Beauvais

Entretiens dans les disciplines

- Sciences économiques et sociales
- Histoire et géographie
- Lettres
- Science de la vie et de la terre
- Philosophie
- Sciences et technologies industrielles
- Economie et gestion
- Education physique et sportive

Visites d'établissement

- LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNOLOGIQUE
 - ? Joliot-Curie à Hirson (Aisne)
 - ? André Malraux à Montataire (Oise)
 - ? Hugues Capet à Senlis (Oise)
 - ? La Hotoie à Amiens (Somme)
 - ? Jean Rostand à Chantilly (Oise)
- LYCEES PROFESSIONNELS
 - ? Joliot-Curie à Hirson (Aisne)
 - ? André Malraux à Montataire (Oise)
 - ? La Hotoie à Amiens (Somme)
 - ? La Forêt à Chantilly (Oise)
 - ? Jean-Charles-Athanase Peltier à Ham (Aisne)
- COLLEGES
 - ? Les frères Le Nain à Laon (Aisne)
 - ? Anne de Montmorency à Fère en Tardenois (Aisne)
 - ? Ponthieu à Abbeville (Somme)
 - ? Jules Michelet à Beauvais (Oise)

- ? Montaigne à Saint-Quentin (Aisne)
- ? Gabriel Havez à Creil (Oise)

Visites de circonscription

- Circonscription d'Amiens III (Somme)
- Circonscription de Montdidier (Somme)
- Circonscription de Compiègne (Oise)

LISTE DES SIGLES

| | |
|----------|---|
| ATOSS | Administratif, technique, ouvrier, de service et de santé |
| BFE | Bassin formation emploi |
| BTS | Brevet de technicien supérieur |
| CAP | Certificat d'aptitude professionnelle |
| CAPES | Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire |
| CAPET | Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique |
| CAPLP2 | Certificat d'aptitude au 2 ^{ème} grade du corps des professeurs de lycée professionnel |
| CDDP | Centre départemental de documentation pédagogique |
| CDI | Centre de documentation et d'information |
| CE2 | Cours élémentaire 2 ^{ème} année |
| CEFISEM | Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants |
| CFA | Centre de formation d'apprentis |
| CIO | Centre d'information et d'orientation |
| CLIS | Classe d'intégration scolaire |
| CRDP | Centre régional de documentation pédagogique |
| DESCO | Direction de l'enseignement scolaire |
| DRASS | Direction régionale des affaires sanitaires et sociales |
| EPICAR | Equipe de prévention intercatégorielle des conduites à risques |
| IA-DSDEN | Inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'éducation nationale |
| IA-IPR | Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional |
| IEN | Inspecteur de l'éducation nationale |
| IEN-IO | Inspecteur de l'éducation nationale-information et orientation |
| IUFM | Institut universitaire de formation des maîtres |
| IUT | Institut universitaire de technologie |
| PIB | Produit intérieur brut |
| REP | Réseau d'éducation prioritaire |

| | |
|--------------------|--|
| RMI | Revenu moyen d'insertion |
| 2 nd GT | Seconde générale et technologique |
| SEGPA | Section d'enseignement général et professionnel adapté |
| STS | Section de technicien supérieur |
| TICE | Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement |
| UPJV | Université de Picardie-Jules Verne |
| UTC | Université de technologie de Compiègne |
| ZEP | Zone d'éducation prioritaire |