

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Reims

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

*à monsieur le ministre délégué
à la recherche*

N° 2004-147

SEPTEMBRE 2004

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Reims

SEPTEMBRE 2004

Alain WARZEE

Inspecteur général de l'Education nationale

Vincent MAESTRACCI

Inspecteur général de l'Education nationale

Michèle SELLIER

Inspectrice générale de l'Education nationale

Geneviève GAILLARD

Inspectrice générale de l'Education nationale

Josée KAMOUN

Inspectrice générale de l'Education nationale

François LOUIS

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

Philippe FORSTMANN

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

Francis POUX

*Chargé de mission à l'Inspection générale de l'administration
de l'Education nationale et de la Recherche*

Claude HAINIGUE

*Chargé de mission à l'Inspection générale de l'administration
de l'Education nationale et de la Recherche*

Sommaire

<u>Introduction</u>	1
Sur le plan méthodologique :	
- une première préoccupation : évaluer l'enseignement dans toute l'académie en ne restant pas uniquement dans le champ de l'Education nationale	
- le souci d'autre part de ne pas rechercher l'exhaustivité et de s'appuyer sur les données et/ou analyses déjà disponibles	
- une originalité, en troisième lieu, dans le but d'un suivi et d'une efficacité de cette évaluation : la démarche participative adoptée par l'équipe chargée de la conduire	
Le point de départ de l'analyse : les données et résultats paradoxaux du système éducatif en Champagne-Ardenne : une «bonne gestion» mais des résultats médiocres ; pourquoi, et depuis si longtemps ?	
<u>Première partie : Les paradoxes du système éducatif dans le contexte régional de Champagne-Ardenne</u>	3
1) les réalités contrastées de l'académie : forces et faiblesses.....	3
<i>1.1) une académie «récente», mais dans une région chargée d'histoire dont l'identité fait débat.....</i>	<i>3</i>
<i>1.2) une «petite» académie, mais une région géographiquement étendue.....</i>	<i>5</i>
a) les données géographiques : «Est-ce une région, est-ce une académie ?».....	5
b) les données démographiques : un contexte assurément défavorable.....	6
<i>1.3) une académie «hétérogène» dans un contexte socio-économique faussement favorable.....</i>	<i>6</i>
a) un contexte socio-économique faussement favorable.....	6
b) une région et une académie «hétérogènes».....	8
<i>1.4) une académie peu attractive mais bien administrée et au climat scolaire plutôt favorable, dont les «performances» scolaires restent préoccupantes ...</i>	<i>9</i>
a) le problème récurrent du manque d'attractivité de l'académie.....	9
b) deux atouts pour l'académie : une gestion saine du système éducatif par les services académiques et un climat scolaire plutôt favorable.....	10
<i>b1) la qualité de l'organisation administrative et de la gestion des moyens et des personnes : une académie «vertueuse».....</i>	<i>10</i>
<i>b2) un autre élément favorable : une qualité dans l'ensemble satisfaisante de la «vie scolaire»,.....</i>	<i>11</i>
c) mais des performances scolaires longtemps préoccupantes.....	12

2) le poids des représentations collectives : déterminismes et attentes à l'égard de l'Ecole	14
2.1) <i>les élèves et les familles : un certain «fatalisme» ?.....</i>	14
2.2) <i>les milieux économiques : peu d'attentes à l'égard de l'Ecole.....</i>	15
2.3) <i>les responsables politiques : malgré des engagements financiers conséquents, des représentations souvent négatives</i>	17
2.4) <i>les personnels de l'Education nationale : une part de responsabilité des acteurs du système éducatif dans le manque d'«ambition scolaire»</i>	18
a) <i>les attentes de l'institution et leur transmission auprès des personnels dans les établissements.....</i>	18
b) <i>quelle perception de la prise en compte par les enseignants de ces éléments dans les procédures d'orientation ?</i>	19

Deuxième partie : Contre les déterminismes culturels, économiques et sociaux, des politiques de lutte aux résultats contrastés.....

A) depuis la création de l'académie, des efforts réitérés mais avec des effets inégaux.....	21
1) l'adaptation des structures d'enseignement au contexte démographique : une réorganisation inachevée.....	21
1.1) <i>le premier degré et les «pôles pédagogiques» 1^{er} degré dans la Marne et les Ardennes : une solution originale et d'avenir ?.....</i>	21
1.2) <i>le premier cycle du second degré : quel devenir pour les collèges «multi-sites» ?.....</i>	23
1.3) <i>les établissements de second cycle : un réaménagement à poursuivre.....</i>	24
a) <i>les petits lycées et lycées professionnels.....</i>	24
b) <i>les cités scolaires.....</i>	25
c) <i>l'internat : un facteur sur lequel s'appuyer afin de favoriser la poursuite d'études ?.....</i>	25
2) la «gestion de la ressource humaine» : initialement, une académie «en pointe» pour la GRH.....	26
2.1) <i>un «second souffle» à trouver en matière de GRH.....</i>	27

2.2) <i>la formation initiale des personnels enseignants : un état des lieux</i>	28
a) les implantations géographiques de l'IUFM et l'évolution des flux d'inscrits.	29
b) la relation avec le rectorat et les inspections d'académie.....	30
3) la prise en charge des élèves en difficulté et des publics à besoins spécifiques (structures, réseaux et dispositifs)	32
3.1) <i>l'exploitation des évaluations et le soutien aux élèves en difficulté</i>	32
a) le repérage des élèves en difficulté et la gestion de l'hétérogénéité.....	32
b) la place de l'alternance en classes de 4 ^{ème} et de 3 ^{ème} et les 3 ^{èmes} spécifiques...	32
3.2) <i>l'adaptation et l'intégration scolaires (AIS)</i>	34
a) une politique concertée d'intégration scolaire (CLIS et UPI) et des orientations académiques volontaristes.....	34
b) mais un poids néanmoins excessif des effectifs de SEGPA.....	35
3.3) <i>l'éducation prioritaire</i>	36
a) l'évaluation des contrats de réussite : un temps fort.....	36
b) une impulsion nouvelle : vers un schéma stratégique académique.....	38
B) l'impulsion récente d'une politique académique volontariste	39
1) la formalisation d'un «projet» pour l'académie : le « <i>Projet 2000-2003</i> » et son prolongement sur la période « <i>2004-2006</i> ».....	39
2) l'adaptation de l'offre de formation.....	40
2.1) <i>les orientations générales de la politique académique : des objectifs de réussite scolaire ambitieux</i>	40
2.2) <i>premier objectif : diminuer le nombre des sorties sans qualification en développant et en valorisant l'enseignement professionnel</i>	41
a) l'augmentation et la diversification de l'offre de formation pour l'enseignement professionnel.....	41
a1) <i>l'adaptation rapide des structures</i>	41
a2) <i>la prise en compte, au niveau V, de la demande sociale</i>	42
a3) <i>l'ouverture de nombreux CAP en formation initiale</i>	43
a4) <i>la difficile question de l'apprentissage</i>	43
b) la valorisation de l'enseignement professionnel par les poursuites d'études, le développement des pratiques culturelles et de l'enseignement de la philosophie.....	45

c) la valorisation de l'enseignement professionnel à travers le dispositif «lycée des métiers».....	45
2.3) deuxième objectif : augmenter le nombre de bacheliers.....	46
a) l'augmentation du nombre des bacheliers professionnels.....	47
b) l'augmentation de l'offre dans les sections scientifiques et littéraires de l'enseignement général et dans les sections technologiques industrielles.....	47
2.4) troisième objectif : développer l'enseignement supérieur technologique court	48
3) la mise en œuvre de politiques thématiques.....	49
3.1) la politique des langues.....	49
a) deux actions majeures donnant à la politique linguistique un caractère prioritaire.....	49
a1) la généralisation des langues à l'école primaire.....	49
a2) un plan de «sauvetage» de la langue allemande : les 6 ^{èmes} et 5 ^{èmes} à deux langues.....	50
b) la carte académique des langues : des évolutions qui vont dans le sens de la tendance générale, toutes académies confondues, avec cependant une place encore relativement confortable pour l'allemand dans le secondaire.	50
c) les sections européennes : des structures en voie de développement, mais un équilibre qui reste à trouver entre les langues représentées et les voies générale et professionnelle.....	51
d) l'organisation d'évaluations des élèves entrant au collège en anglais et en allemand.....	52
3.2) les relations internationales.....	52
a) la coopération transfrontalière avec la Belgique.....	53
b) un renforcement de l'appui à l'apprentissage des langues.....	53
c) un développement global des partenariats européens.....	53
3.3) la politique d'action culturelle.....	54
C) des effets significatifs mais limités, notamment en raison des modalités du pilotage académique.....	56
1) une évolution positive, mais fragile, de certains indicateurs de réussite des élèves.....	56
1.1. des résultats incontestables, en termes d'indicateurs.....	56
a) la lutte contre les sorties sans qualification.....	56
b) l'accès au niveau du baccalauréat.....	58
c) le développement des formations post-baccalauréat.....	59

1.2) <i>des résultats à nuancer, compte tenu des taux d'abandon, de la désaffection de certaines formations porteuses d'emploi et des incertitudes concernant l'insertion professionnelle des jeunes ou la poursuite effective d'études longues.....</i>	60
a) des taux d'abandon préoccupants.....	60
b) des taux d'occupation très contrastés.....	60
c) les résultats aux examens.....	61
d) des possibilités d'insertion professionnelle mal connues.....	62
e) une stratégie ambiguë vis-à-vis de l'enseignement supérieur.....	63
2) des dysfonctionnements dans le processus d'orientation.....	65
2.1) <i>les difficultés des services de l'orientation : un certain «malaise» de la profession qui dépasse, assurément, les limites de cette académie.....</i>	65
2.2) <i>un processus d'orientation interne au système éducatif insuffisamment maîtrisé.....</i>	68
a) des procédures originales d'affectation.....	68
c) des dysfonctionnements dans le processus continu d'orientation à l'intérieur du système éducatif.....	68
c) la recherche de l'égalité des chances entre les garçons et les filles.....	71
2.3) <i>les critiques extérieures à l'Education nationale émanant des milieux économiques et des collectivités territoriales.....</i>	71
a) les milieux économiques.....	71
b) les collectivités territoriales.....	72
2.4) <i>le résultat pour l'élève et sa famille.....</i>	73
3) un dialogue insuffisant dans la mise en œuvre du «projet académique».....	75
3.1) <i>un certain «déficit» quant au «pilotage pédagogique» : un projet académique inégalement partagé.....</i>	75
a) le «déficit» en matière de communication tant en interne que vers l'extérieur du système éducatif.....	76
b) une adhésion insuffisante des acteurs de terrain.....	77
c) la question du suivi de ce projet par les cadres intermédiaires du système éducatif.....	77
3.2) <i>l'insuffisante concertation avec des partenaires institutionnels majeurs.....</i>	78
a) les difficultés manifestes à conduire des projets avec les autres services de l'Etat.....	78
a1) <i>avec les services et établissements relevant du ministère de l'Agriculture...</i>	79
a2) <i>avec les services relevant du Travail et des Affaires sociales.....</i>	80

a3) avec la direction régionale des affaires culturelles (DRAC).....	80
a4) avec les services déconcentrés de la Jeunesse et des sports.....	81
b) une collaboration encore à construire avec les collectivités territoriales.....	82
b1) avec les municipalités.....	82
b2) avec les départements.....	83
b3) les relations avec la Région,	83
- <u>le contrat de Plan Etat-Région</u>	83
- <u>une concertation qui est restée largement formelle, jusqu'à présent, sur la carte des formations</u>	84
- <u>la difficile question de l'apprentissage</u>	87
3.3) les relations avec les partenaires économiques : méconnaissance réciproque et malentendus, malgré le succès des plates-formes technologiques.....	87
a) les plates-formes technologiques dans le domaine des formations, une réelle difficulté à prendre en compte les attentes et les besoins des acteurs économiques.....	87
b) dans le domaine des formations, une réelle difficulté à prendre en compte les attentes et les besoins des acteurs économiques.....	88

Troisième partie : Des «leviers d'action» pour soutenir l'ambition scolaire et favoriser la réussite des élèves.....

1) une mobilisation nécessaire de l'ensemble des acteurs du système au service du «pilotage pédagogique».....	91
1.1) plusieurs illustrations de la complexité du «pilotage pédagogique».....	92
a) les projets d'établissement, d'école, de circonscription : des exercices encore trop souvent formels, comme dans d'autres académies.....	92
b) le fonctionnement actuel des bassins de formation.....	92
c) le rôle des «groupes de pilotage académique».....	95
c1) le thème "Réussite des élèves" retenu pour l'année scolaire 2003-2004.....	95
c2) la prévention de l'illettrisme : trois niveaux de pilotage, en fin de compte, pour un même dispositif envisagé au niveau académique.....	96
1.2) propositions formulées par l'équipe d'évaluation visant à améliorer les conditions du pilotage pédagogique.....	98
a) réaménager la «géographie institutionnelle» du pilotage du système éducatif dans l'académie.....	98
a1) une politique qui soit «académique», certes, pour le premier degré, mais qui prenne pleinement appui sur l'implication de ses relais départementaux	98
a2) faire des bassins de formation un cadre déterminant pour l'animation et le pilotage pédagogiques.....	100
b) repenser le plan de travail académique (PTA) des corps d'inspection autour de trois mots-clés : différenciation, lisibilité, allègement.....	100
c) pour une approche en termes de «pôle pédagogique» qui associe largement tous les acteurs du pilotage pédagogique.....	102

d) le pilotage des TICE : un domaine typique d'application pour une démarche qui soit effectivement globale et qui s'attache à mobiliser l'ensemble des acteurs concernés.....	103
1.3) pour des «points de repère» qui puissent être «partagés» entre l'ensemble des acteurs du système.....	105
a) mieux évaluer «l'efficacité pédagogique» des établissements scolaires de l'académie.....	105
a1) observations de portée générale.....	105
a2) l'évaluation de l'efficacité pédagogique des établissements, et particulièrement des collèges : un enjeu fort dans l'académie de Reims pour la «gestion» de «l'ambition scolaire».....	107
a3) propositions pour essayer de mieux apprécier l'efficacité pédagogique des collèges de l'académie.....	109
b) pour une nouvelle approche du «contrôle de gestion» dans la perspective de la mise en œuvre des dispositions de la LOLF.....	112
b1) un contexte général où le développement du «contrôle de gestion» est fortement souhaité dans les services publics.....	112
b2) les fonctions effectivement occupées par le contrôleur de gestion dans l'académie de Reims.....	113
b3) l'opportunité de travaux menés de concert entre la coordinatrice LOLF et le contrôleur de gestion, voire en lien étroit avec le SSA, le SAIO et le service informatique, dans le cadre d'un «pôle» académique coordonné.....	116
2) une stratégie pour les recrutements et une dynamique à réaffirmer pour la gestion de la ressource humaine.....	118
2.1) une réflexion souhaitable sur la formation initiale, tout spécialement pour susciter un vivier de formation des maîtres de l'enseignement technique et professionnel.....	118
2.2) resituer la fonction de DRH.....	119
2.3) l'accompagnement des personnels par l'institution, particulièrement des enseignants néo-titulaires et des nouveaux arrivants dans l'académie.....	120
2.4) la formation continue et ses enjeux.....	121
a) la question des rapports entre les services académiques et l'IUFM.....	121
b) les universités d'été et groupes de formation par la recherche.....	122
2.5) pour une politique académique de l'encadrement : un «vivier» des personnels d'encadrement à conforter et une animation académique à développer.....	123
a) s'attacher à conforter le «vivier» de recrutement des personnels d'encadrement et, à défaut de personnels en nombre suffisant, la responsabilité de faisant fonction.....	123

b) animation académique et formation initiale et continue des personnels d'encadrement.....	126
<i>b1) la formation initiale et continue.....</i>	126
<i>b2) développer les échanges entre personnels d'encadrement dans le cadre des bassins de formation.....</i>	127
3) un système éducatif plus ouvert sur ses partenaires.....	128
<i>3.1) le développement de partenariats : l'«ouverture» d'une Ecole encore trop repliée sur elle-même.....</i>	128
a) avec les autres services de l'Etat.....	128
b) avec les collectivités territoriales : vers un projet éducatif partagé.....	128
c) avec les partenaires économiques	131
d) avec des partenaires européens et internationaux.....	132
<i>3.2) pour une politique de l'orientation.....</i>	132
<i>3.3) le champ de la formation continue des adultes et jeunes adultes.....</i>	134
<i>3.4) une politique de communication qui puisse mieux favoriser l'émergence d'un consensus social sur les missions de l'Ecole.....</i>	135
<u>Conclusion</u>	137
<u>Annexes</u>.....	141
<i>Annexe 1 : Chantiers prioritaires et outils privilégiés du «Projet d'actions pédagogiques 2003-2006».....</i>	141
<i>Annexe 2 : Récapitulatif des établissements visités par l'équipe d'évaluation.....</i>	142
<i>Annexe 3 : Les lycées des métiers dans l'académie de Reims : une politique de valorisation de l'enseignement professionnel.....</i>	143
<i>Annexe 4 : Pour une meilleure appréciation de l'«efficacité pédagogique» des collèges : propositions d'indicateurs formulées par l'équipe d'évaluation.....</i>	145

Introduction

Rédigé au terme d'une mission conjointe des deux inspections générales du Ministère de l'Education nationale, le présent rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Reims s'inscrit dans le cadre d'un programme pluri-annuel d'évaluations de ce type lancé par le Ministère à partir de l'année scolaire 1998-1999.

Sur le plan méthodologique, l'équipe d'évaluation IGEN-IGAENR soulignera plus particulièrement les points suivants :

a) au fil de l'année scolaire 2003-2004, la conduite de cette opération s'est déroulée selon **plusieurs phases** :

-- **dans un premier temps**, de la fin août 2003 jusqu'à la mi-novembre, une première phase a consisté en **une multiplicité de contacts et entretiens avec des responsables du système éducatif ainsi que divers acteurs intéressés directement ou indirectement au fonctionnement et au pilotage du système éducatif** : interlocuteurs au rectorat et dans les inspections académiques des quatre départements, préfet de région, préfets de département, élus territoriaux, DRAF, DRAC, ainsi que chambres consulaires, directeurs diocésains de l'enseignement catholique, etc. La démarche, à partir de ces contacts ainsi qu'en exploitant l'ensemble des documents et statistiques rassemblés par l'académie et mis à notre disposition, visait à identifier quelques axes essentiels de problématique pour « comprendre » cette académie, ses caractéristiques principales, les enjeux, etc ; l'équipe d'évaluation s'est attachée à dégager ces axes de problématique, qui ont été présentés au recteur et à ses proches collaborateurs (SGA, IA-DSDEN, doyen des IA-IPR) lors d'une réunion à Reims le 19 novembre ;

-- **une seconde phase** s'est déroulée de la mi-novembre 2003 à la mi-février 2004 ; on peut la désigner sous l'expression de « **phase sur le terrain** », au sens où elle a comporté des visites d'établissements, des réunions de travail avec les IEN dans les départements, avec les IA-IPR, etc. L'objectif que s'était donné l'équipe conjointe d'évaluation était de faire en sorte que le concept de « terrain » soit plus large que celui de « visites d'EPL » ; il importait en effet de se donner les moyens d'identifier tel ou tel point d'observation susceptible d'être fructueux pour le recueil d'information, particulièrement en matière de pilotage pédagogique : réunions sur les évaluations CE2-6^{ème}, réunions de bassins de formation, d'IIO, etc. Les divers contacts à cet effet ont été organisés par le rectorat de l'académie dans des conditions d'efficacité et de qualité que l'équipe d'évaluation tient à souligner d'emblée ; le concours actif, constructif et constant des responsables académiques, au premier rang desquels le recteur et ses proches collaborateurs au rectorat, ainsi que les quatre inspecteurs d'académie et le doyen des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux, a grandement facilité sa tâche ; qu'ils en soient ici très sincèrement remerciés ;

-- la **troisième phase**, enfin, a consisté à **mettre en perspective l'ensemble des informations recueillies et des matériaux disponibles** pour élaborer et rédiger collectivement le présent rapport d'évaluation.

b) durant ces différentes phases, l'équipe d'évaluation a été animée plus spécialement par **trois préoccupations** :

-- **évaluer l'enseignement dans toute l'académie**, en premier lieu, en ne restant pas uniquement dans le champ de l'Education nationale ; c'est bien pour donner corps à cette préoccupation que l'on s'est attaché à établir les multiples contacts et visites de toute nature évoqués précédemment ;

-- **ne pas rechercher l'exhaustivité et s'appuyer sur les données et/ou analyses déjà disponibles** : si l'opération d'évaluation a entendu prendre en considération l'ensemble du système éducatif dans cette région, et particulièrement le premier comme le second degrés, il n'était certes pas envisageable en revanche de traiter de toutes les questions, ni de se priver d'éléments déjà ou aisément disponibles ; l'équipe d'évaluation a donc privilégié certains thèmes qui, au regard de ses investigations, lui apparaissaient comme constituant, dans le contexte actuel, les enjeux probablement les plus importants pour le « fonctionnement » du système éducatif en Champagne-Ardenne : les conditions du « pilotage pédagogique » aux différents niveaux, les questions relatives à l'adaptation de l'offre et à la prise en compte de la demande de formation, ainsi que les relations du système éducatif avec ses multiples partenaires. Par ailleurs, si l'on a pris comme données de référence celles relatives, principalement, à l'année 2003 (autrement dit l'année scolaire 2002-2003), il est clair cependant que la démarche d'évaluation a considéré aussi le système éducatif sur longue période afin de comprendre quelles ont pu en être les évolutions les plus marquantes au cours des années passées ;

-- **privilégier le suivi et une démarche participative, dans un souci de plus grande efficacité de cette opération d'évaluation** : toutes les contributions, réflexions d'acteurs et de partenaires du système éducatif ont été les bienvenues ; dans plusieurs cas, elles ont été suscitées par l'équipe conjointe, en insistant sur le fait que cette évaluation représentait pour eux une occasion privilégiée de réfléchir sur leurs modes d'action.

S'agissant du fond, à présent, on insistera à ce stade sur **le point de départ de l'analyse menée par l'équipe d'évaluation** : partant de l'ensemble des données recueillies, il est frappant en effet d'observer **les résultats - que l'on peut qualifier de « paradoxaux » - du système éducatif sur le territoire de cette région Champagne-Ardenne** : car si les conditions de la gestion du système apparaissent satisfaisantes, les résultats obtenus sont restés longtemps préoccupants en termes d'indicateurs comparés à ceux d'autres académies, même en tenant compte du contexte socio-économique de l'académie ; comment expliquer ces résultats ? Les politiques, telles qu'elles ont été menées contre les déterminismes qui semblent peser sur les résultats des élèves champardenais sont-elles susceptibles d'infléchir durablement les performances de l'académie ? Voilà bien le fil conducteur que l'équipe conjointe IGEN-IGAENR a retenu pour conduire ses investigations, puis pour ordonner son travail d'évaluation selon le plan présenté en détail dès le début de ce rapport¹, articulé autour de trois parties présentant, successivement :

- les paradoxes du système éducatif dans le contexte régional de Champagne-Ardenne ;
- des politiques de lutte contre les déterminismes, aux résultats contrastés ;
- des « leviers d'action » pour soutenir l'ambition scolaire et favoriser la réussite des élèves.

¹ cf. p. 4 et suivantes.

Première partie

Les paradoxes du système éducatif dans le contexte régional de Champagne-Ardenne

1) les réalités contrastées de l'académie : forces et faiblesses

1.1.) une académie « récente », mais dans une région chargée d'histoire dont l'identité fait débat

Le « bulletin de naissance » de la Région date d'un décret du 2 juin 1960. La Champagne-Ardenne est composée des quatre départements champenois, tels qu'ils sont issus de la Révolution française. Pendant tout le XIXème siècle, la région n'a pas disposé d'institutions de type régional : l'université de Reims, fondée en 1548 pour consolider les positions de l'Eglise catholique au moment de la Réforme, a été supprimée en 1792. Il faut attendre 1970 pour que soit créée l'Université régionale de Champagne-Ardenne (URCA). Auparavant, du point de vue académique, la Marne dépendait de Paris, les Ardennes de Lille, l'Aube et la Haute-Marne de Dijon. Dans l'ordre judiciaire, les Ardennes relevaient de la Cour d'appel de Nancy, la Marne et l'Aube de celle de Paris, la Haute-Marne de celle de Dijon. Depuis la création de la Cour d'appel de Reims, la Marne, les Ardennes et l'Aube dépendent de Reims ; mais la Haute-Marne reste toujours rattachée à Dijon².

L'académie de Reims a déjà fêté ses quarante ans. Créée le 1^{er} janvier 1962, elle apparaît comme une académie récente, située dans une région, également, en apparence jeune. La région présente, en fait, une réelle légitimité historique qui remonte à l'époque de la Gaule. Lorsque, au terme des invasions barbares, Clovis prend le contrôle de la région après sa victoire à Soissons en 486, les principales villes de la région existent déjà depuis la conquête de la Gaule par les romains. La perception de la Champagne, comme un ensemble politique, trouvera son origine dans le partage de Verdun en 843 ; depuis cette époque, la Champagne fera figure de marche orientale du royaume³. En septembre 1792, la Champagne retrouve son

² Jean Sellier, « *Atlas historique des provinces et régions de France* », éditions La Découverte et Syros, Paris, 1997, pages 55-60.

³ La ville de Reims est devenue la ville des sacres. Le baptême de Clovis, roi des Francs, par Remi, évêque de Reims, date sans doute de 496. Du IXème siècle au XIIème siècle, Reims exerce une influence intellectuelle

rôle de « marche orientale » du pays⁴. Créés à la Révolution française, les quatre départements champenois résultent d'un découpage de la généralité de Châlons (circonscription de l'intendant) ; au nord s'y ajoute l'Ardenne française, à laquelle on adjoint des territoires proprement champenois (Rehethel et Vouziers) pour former le département des Ardennes. Mézières « ville neutre » sera choisie comme chef-lieu de préférence à Charleville, Sedan et Rehethel. Dans la Marne, Reims, la ville des sacres, que les Constituants n'ont pas l'intention de favoriser, doit s'incliner devant Châlons, forte d'une solide tradition administrative remontant au XVIème siècle. Troyes s'impose sans peine dans l'Aube, tandis qu'en Haute-Marne, Langres, ville épiscopale, conteste en vain la prééminence de Chaumont, plus centrale.

Après plus d'un siècle d'absence d'institution régionale, la création de la Région Champagne-Ardenne ressuscite, en fait, l'ancienne généralité de Châlons. C'est pour des raisons administratives que Châlons-en-Champagne (ex-Châlons-sur-Marne) est devenue capitale régionale. Elle partage du reste ces fonctions avec Reims, aujourd'hui siège d'une université et d'une Cour d'appel. Reims voudrait jouer un rôle économique, mais son aire d'influence ne coïncide pas avec les limites régionales : elle inclut la Marne, Saint-Dizier, les Ardennes et une partie de l'Aisne (Laon, Soissons, Château-Thierry), et non l'Aube. Troyes conserve son autonomie, dépendant, du point de vue économique, surtout de Paris. Les querelles entre les grandes villes de la région qui existaient déjà à l'époque romaine, se sont perpétuées au cours des siècles et jusqu'à nos jours. D'une façon plus générale, une opposition se manifeste entre une Champagne du Sud, centrée sur Troyes, et une Champagne du Nord, elle-même tiraillée entre Reims et Châlons-en-Champagne. Dans les Ardennes, la vallée de la Meuse, tardivement rattachée à la France, cultive un fort particularisme : « *les sangliers ne se sont jamais soumis aux moutons* », dit-on. La Haute-Marne hésite entre ses affinités champenoises et bourguignonnes.

C'est le vignoble champenois qui impose à la région son image. Il semble que le bénédictin dom Pierre Pérignon (1639-1715) se soit le premier intéressé à la vinification et au mélange des crus. La « champagnisation » fut maîtrisée plus tard : elle faisait éclater les bouteilles. Sous l'Empire, le champagne doit son succès au dynamisme commercial de Jean Moët, à Epernay, et de la veuve Cliquot, à Reims. Les grandes maisons vont ensuite dicter leur prix aux vigneron qui, quels que soient les terroirs, sont des pauvres. En 1911, c'est la grande révolte des vigneron contre les maisons de champagne. La tension politique persiste encore dans l'entre-deux-guerres, puis s'atténue depuis 1950. Depuis lors, en effet, le succès

considérable, due à l'excellence de son école canonique. La plupart des rois de France y seront sacrés, jusqu'à Charles X en 1825.

Les comtes de Champagne vont pouvoir constituer du Xème au XIVème siècle de vastes domaines : le comté de Troyes et le comté de Meaux. Avec le mariage de Jeanne, la nièce du célèbre trouvère Thibaud de Champagne, avec le roi de France Philippe le Bel, en 1314, la Champagne comtale entre dans le domaine royal. Il en ira de même, ensuite, des comtés ecclésiastiques de Reims, Châlons et Langres. A l'époque des comtes de Champagne, les foires de la région, celles de Troyes en particulier, sont les plus actives d'Europe. Situées au confluent des courants commerciaux d'origine méditerranéenne et d'origine nordique, elles tiennent leur essor de la protection accordée aux marchands et aux changeurs par les Comtes. C'est à Troyes, contrôlée par les Bourguignons, qu'est signé en 1420 le traité léguant la couronne de France au roi d'Angleterre ; mais Jeanne d'Arc retourne la situation et conduit Charles VII au sacre à Reims en 1429.

Un siècle plus tard, la Réforme fait des adeptes en Champagne ; seules Châlons et Langres resteront fidèles au roi ; et, en 1594, le roi Henri IV se fera couronner à Chartres et non pas à Reims, qui se soumettra la dernière. Pendant cette période des guerres de religion, la principauté de Sedan aura servi de refuge pour les protestants. L'expansion française en Ardenne débute en 1629, avec Louis XIII et se poursuit avec Louis XIV qui annexera, en 1678, la vallée de la Meuse, de Revin à Givet, au royaume de France.

⁴ l'armée prussienne sera arrêtée le 20 septembre à Valmy par l'armée révolutionnaire.

commercial du champagne assure aux vignerons, protégés par l'appellation contrôlée, de confortables revenus.

Ainsi la région existe. Par souci d'exactitude historique ou par respect de la personnalité à part des Ardennes, la région a été baptisée « Champagne-Ardenne » et on a forgé, pour la circonstance, l'adjectif « champardennais ».

1.2.) une « petite » académie, mais une région géographiquement étendue

a) les données géographiques : « Est-ce une région, est-ce une académie ? »

Le géographe Robert Lacoste écrivait, en 1986 : « *La Champagne est une des régions dont les géographes, depuis Vidal de la Blache, célèbrent la réalité. Ne correspond-t-elle pas d'évidence - selon eux - à la fois à une région naturelle - cette grande plaine crayeuse - et à une entité historique. .. Il apparaît que la coïncidence de l'ensemble géologique et l'ensemble historique relève plutôt des illusions de la géographie traditionnelle* »⁵.

L'académie de Reims correspond à la région de Champagne-Ardenne : elle en épouse donc les interrogations. La superficie de la région est de 25 606 km², soit 4,7 % de la France métropolitaine mais sa population n'est que de 1 338 000 habitants en 2003, soit 2,3 % de la population de la France métropolitaine. La région est étendue mais peu peuplée. Sa densité est, en 2003, de 52,2 habitants/km² (52,4 au dernier recensement en 1999) alors que celle de la France est de 109,4. La région est une des plus étendues de France, allant de la frontière belge à la Bourgogne. Cette faible densité (la moitié de la moyenne nationale) est aujourd'hui, pour une des régions situées au cœur de l'Europe, présentée comme un atout : la région peut vanter la remarquable qualité de vie de ses espaces ruraux ainsi que de ses villes moyennes au cœur de l'Europe industrielle et urbanisée⁶. La région a effectivement un pourcentage de population rurale particulièrement important : 29 % en 1999 pour 18 % en France métropolitaine. Ses principales villes restent de taille moyenne : Reims, la première cité champardennaise compte 216 000 habitants seulement, en 2003, avec son agglomération. La deuxième grande ville de la région est Troyes, dominant le département de l'Aube, comptant 125 000 habitants avec son agglomération. Entre les deux, Châlons-sur-Marne, rebaptisée Châlons-en-Champagne, est la capitale administrative de la région (60 000 habitants). Charleville-Mézières (66 000 habitants) est la grande ville des Ardennes tandis que les autres villes de la région, Saint-Dizier, Epernay, Sedan et Chaumont, chef lieu de la Haute-Marne, ont chacune une population d'environ 30 000 habitants.

Ses paysages ruraux ont été profondément transformés pendant les années 1950-1980 par les résultats de son agriculture : la mécanisation et les fertilisants chimiques ont permis une mise en culture des sols calcaires, après défrichage. La Champagne crayeuse - l'ancienne Champagne « pouilleuse » des XVIIIème et XIXème siècle - est vouée maintenant à la grande culture (céréales, betteraves à sucre, luzerne...). Ce modèle de grande culture s'est diffusé dans la région tandis que les zones périphériques (Thiérache, Argonne, Ardenne et Bassigny) sont restées herbagères et forestières. Mais la région doit avant tout sa célébrité, et son apparente unité, à son vignoble de champagne dont l'irrésistible expansion a marqué le paysage. Sa récolte s'étend sur 31 198 hectares situés sur la Montagne de Reims, sur la Côte des Blancs entre Epernay et Sézanne et jusqu'au Sud-Est Aubeois.

⁵ « Champagne-Ardenne » par Maurice Badois, Marcel Bazin, Bernard Charpentier et Georges Clause dans « Géopolitiques des régions françaises », sous la direction d'Yves Lacoste, Fayard, 1986, pages 701-805.

⁶ Marcel Bazin dans « L'état des régions françaises 2004 », Editions La Découverte, pages 116-117.

La Champagne-Ardenne est plutôt une région de taille moyenne qui combine de multiples identités. Elle est écartelée entre une région parisienne qui aurait pu comprendre l'Aube et la Marne, la région du Nord et du Nord-Est à dominante industrielle à laquelle les Ardennes auraient pu être rattachées, et les régions de l'Est qui auraient pu intégrer la Haute-Marne.

b) les données démographiques : un contexte assurément défavorable

Les résultats du recensement de mars 1999 ont montré le recul global de la population champardennaise depuis le recensement précédent de 1990 : la Champagne-Ardenne compte parmi les trois régions métropolitaines, avec l'Auvergne et le Limousin, qui perdent des habitants, 6000 par rapport au recensement de 1990⁷, alors que, sur la même période, la population française augmentait (+ 0,37 % par an). L'accroissement naturel, qui est tombé de 0,48 % par an, entre 1982 et 1990, à 0,34 % par an, entre 1990 et 1999, est en nette régression et il ne compense plus le déficit migratoire (- 0,39 %) constaté entre les deux derniers recensements. Ce solde migratoire négatif pour la région, alors qu'il est en France, pendant la même période, de 0,01 %, traduit la tendance de la population à quitter la région. Cependant le phénomène était encore plus grave, entre 1982 et 1990 (- 0,46 % par an).

La baisse de l'accroissement naturel signifie un vieillissement généralisé de la population. Mais ces chiffres cachent des différences importantes, selon les départements. La Haute-Marne, en fort déclin démographique, est le département le plus âgé ; ce département a perdu, entre deux recensements, près de 10 000 habitants, tombant à 194 826 ; les Ardennes comptent environ 6 000 habitants de moins, tandis que l'Aube, et surtout la Marne, voient, au contraire, leur population augmenter. La part des moins de 20 ans n'a cessé de diminuer : elle était, en 2002, de 25,8 %, sensiblement au même pourcentage que pour la France métropolitaine (25,3 %). Alors que la population de l'académie de Reims était sensiblement plus jeune que la moyenne nationale, il y a 40 ans, cela n'est plus vrai aujourd'hui : si on prend la densité des enfants âgés de 2 à 16 ans par km² en Champagne-Ardenne, l'académie de Reims⁸ arrive en 25^{ème} position, parmi les dernières académies (hors Paris), avec 10,1%.

1.3.) une académie « hétérogène » dans un contexte socio-économique faussement favorable

a) un contexte socio-économique faussement favorable

La Champagne-Ardenne fait figure de région « riche », avec un PIB par habitant (22 900 euros) qui la place au quatrième rang des régions françaises. La structure du PIB par secteurs d'activité est la suivante, en 2002 :

- agriculture : 10,2 %, alors que le pourcentage n'est que de 2,6 % en France métropolitaine ;
- industrie : 29 % pour 24,4 % en France ;
- services : 60,8 % pour 73 % en France.

La Champagne-Ardenne demeure une « puissance » agricole ; la grande culture et le vignoble restent des atouts majeurs pour la région. Elle est au 3^{ème} rang pour la culture

⁷ passant de 1 348 144 à 1 342 202 habitants, soit une diminution de - 0,05 % par an.

⁸ source : DEP-INSEE.

céréalière, après le Centre et la Picardie, et au 1^{er} rang pour l'orge ; elle est également grande productrice de betterave à sucre. Le vignoble lui assure aujourd'hui des revenus conséquents dont 38 % réalisés à l'exportation. La production a augmenté, en un demi siècle, depuis les années 50, de 30 millions de bouteilles à 300 millions pour atteindre le chiffre record de 325 millions en 1999. Le secteur industriel est sur-représenté dans la région par rapport à la France. Si la Champagne-Ardenne a su développer récemment sa filière agro-alimentaire - elle occupe le premier rang français dans la déshydratation de la luzerne -, la plupart de ses industries connaissent des difficultés : la sidérurgie traditionnelle s'est effondrée et la vieille métallurgie, dans le triangle Saint-Dizier-Joinville-Wassy et dans la vallée de la Meuse, connaît de sérieuses difficultés. Le textile a traversé des crises très graves mais la bonneterie troyenne et les industries dites de la seconde génération dans la Marne survivent. Quelques entreprises spécialisées, dans la plasturgie, la coutellerie et l'automobile, sont performantes. L'industrie de l'emballage, de création récente, a réussi à prospérer entre Reims et Troyes, dans ce qu'on a appelé la « Packaging valley », et elle place la région en 3^{ème} position, dans ce secteur, au niveau national. Mais le secteur tertiaire reste insuffisamment développé, avec une part de PIB très loin derrière celle de la France métropolitaine (plus de 12 points d'écart). En 2002, l'OCDE, dans sa publication consacrée à la Champagne-Ardenne, analysait les forces et faiblesses de l'économie de la région en ces termes : « *L'économie champardenaise est donc assez conforme au modèle de vieille région agricole et industrielle. Cette région, qui n'a pas encore achevé sa reconversion économique, affiche des performances macro-économiques assez proches de la moyenne nationale. Elle dispose d'assez bonnes infrastructures, mais ses structures productives conjuguées à une faible dynamique entrepreneuriale, un niveau d'innovation insuffisant et un important fossé numérique font que l'évolution de l'emploi est défavorable par rapport à la tendance nationale* »⁹.

Les infrastructures, déjà considérées comme « assez bonnes », devraient prochainement s'améliorer avec la construction du TGV Est qui mettra Reims, la principale ville de la région, à moins de 45 minutes de Paris. L'achèvement de l'autoroute des Ardennes, qui relie Reims à Charleville-Mézières, va permettre un parcours autoroutier continu jusqu'à la Belgique et l'Allemagne. La transformation de l'aéroport international de fret de Vatry en troisième grand aéroport de la région parisienne, en revanche, paraît compromise. Quant au réseau ferroviaire, il assure de parfaites liaisons entre Paris et les principales villes de la région ; mais il n'y a toujours pas de train direct entre Reims et Troyes.

En dépit d'un PIB par habitant qui place donc la Champagne-Ardenne parmi les régions les plus riches de France, le contexte socio-économique et socioculturel de la région est traditionnellement difficile et en retard par rapport au reste de la France ; c'est un des paradoxes de cette région. La structure socio-professionnelle de la population est restée celle d'une région traditionnelle agricole et industrielle :

- le secteur agricole fait travailler 8,9 % de la population (4,1 % en France) ;
- le secteur industriel occupe encore 26,8 % des actifs contre 24 % pour la France ;
- le secteur des services n'emploie que 64,3 % de la population active au lieu de 71,9% en France métropolitaine.

Le pourcentage de cadres dans la population n'est, dans la région de Champagne-Ardenne, que de 25,4 % alors qu'il est, en France métropolitaine, de 33,3 % au dernier recensement. Entre deux recensements, ce pourcentage a augmenté de moins de 1 point tandis que, en France, il augmentait deux fois plus. L'évolution de la structure socioprofessionnelle

⁹ « *Examens territoriaux de l'OCDE, Champagne-Ardenne* », OCDE, 2002, page 67.

de la population champardennaise est sensiblement la même que celle de la population française : le nombre des agriculteurs diminue et celui des cadres augmente. Mais les déséquilibres persistent, voire s'accroissent, en particulier pour la proportion de cadres et de professions intermédiaires très en dessous de la moyenne. Le secteur tertiaire est nettement « à la traîne », affichant plus de 6,5 points d'écart avec le pourcentage de la France métropolitaine. Dans le domaine médical, la région est sous équipée et accuse également un déficit important par rapport au reste de la France : on compte 2,7 médecins pour 1 000 habitants alors que la moyenne en France est de 3,4 médecins pour 1 000. Selon les chiffres cités par l'OCDE, en 2002¹⁰, plus de 50% des salariés des entreprises champardennaises n'auraient que le niveau CAP, et ce sont en général les cadres - et non pas ces salariés - qui sont les premiers demandeurs de formation continue, pour lesquels les entreprises sont prêtes à investir.

Au cours de l'année 2003, la Champagne-Ardenne, dont les taux de chômage étaient traditionnellement supérieurs aux taux de la France métropolitaine, a creusé l'écart avec la moyenne nationale atteignant 10 % contre 9,7 % pour la France, fin décembre. On constate que le chômage, entre 2002 et 2003, a augmenté dans les Ardennes et dans l'Aube, mais pas dans la Marne. Le taux de chômage global des « moins de 25 ans » serait particulièrement alarmant s'il se maintenait au taux atteint en 2002 : 27 % contre 18,9 % en France métropolitaine¹¹. Au 31 décembre 2001, la proportion de demandeurs d'emplois de moins de 25 ans était de 9,2% pour la région et de 7,7% seulement pour la France métropolitaine. Cependant, au 30 juin 2002, la proportion de *Rmistes* pour 1 000 habitants était proche de la moyenne nationale : 30,8% pour 31,2% en France métropolitaine¹².

b) une région et une académie « hétérogènes »

La richesse apparente de la région masque en fait des zones déshéritées. Une différence profonde sépare les villes et les campagnes de Champagne centrale, relativement riches, des zones périphériques frappées par la désindustrialisation et les difficultés de l'élevage (Haute-Marne et Ardennes). Derrière la prospérité manifeste du vignoble - deux hectares de vignes permettent à un viticulteur de très bien vivre - et de la grande culture céréalière, existe une réelle pauvreté dont témoignent certains indicateurs. Un taux de population nettement supérieur à la moyenne nationale se retrouve dans des zones urbaines sensibles (11,5% pour 7,6% en France). Deux villes de la région, Vitry-le-François et Saint-Dizier, en tant que communes ayant à gérer au moins une ZUS, ont fait partie des 22 zones sélectionnées en France, en janvier 2004, par le ministre de l'Intérieur, pour y mener à titre expérimental des actions de lutte contre la délinquance et la violence. La pauvreté est tout aussi présente dans des zones rurales, périphériques, que dans les grandes villes de la région ; ainsi 49 % de la population des 9 principales villes de Champagne-Ardenne habitent en HLM.

Tous les indicateurs traduisent les profondes différences qui existent entre les quatre départements de la région. Les taux de chômage, par exemple, varient, en 2002, de 7,9% dans la Marne à 12,3% dans les Ardennes. La répartition par catégories socioprofessionnelles de la population est très variable d'un département à l'autre : les retraités sont aux environs de 25 % dans l'Aube et la Haute-Marne alors qu'ils ne sont que 19,9 % dans la Marne. Trois départements ont 19 % et plus de population ouvrière tandis que la Marne n'en compte que

¹⁰ « Examens territoriaux de l'OCDE Champagne-Ardenne », ouvrage déjà cité, page 186.

¹¹ source : « L'état des régions françaises », déjà cité.

¹² DEP, « Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie, Académie de Reims », septembre 2003, Ministère de l'Education nationale.

16,8 %. C'est encore la Marne qui a la proportion la plus importante de cadres supérieurs (5,4 %), les Ardennes et la Haute-Marne étant à 3,3 % et l'Aube à 3,9 %.

Ces réalités contrastées que l'on observe en Champagne-Ardenne, cette fausse impression de prospérité, ces difficultés socio-économiques et socio-culturelles ne contribuent pas à donner une image attractive à une région qui dispose, pourtant, de nombreux et indiscutables atouts. Les Champardenais, eux-mêmes, déplorent le « déficit d'image » dont souffre la région et, par voie de conséquence, l'académie de Reims.

1.4.) une académie peu attractive mais bien administrée et au climat scolaire plutôt favorable, dont les performances scolaires restent préoccupantes

a) le problème récurrent du manque d'attractivité de l'académie

Dans le cas de l'académie de Reims, la question de l'attractivité auprès des différentes catégories de personnels constitue un problème récurrent et une faiblesse ; il touche en effet le recrutement des personnels mais aussi leur stabilité, en raison de la « volatilité » d'une partie d'entre eux (elles) qui, une fois remplies les conditions statutaires ou de barème nécessaires pour demander leur mutation, cherchent à quitter l'académie.

Le manque d'attractivité touche notamment les personnels enseignants. Quelles sont, à leur sujet, les caractéristiques démographiques principales ? D'un document établi en octobre 2002 par la division des personnels enseignants du rectorat, on relève que :

- la répartition par corps des enseignants du second degré de l'académie de Reims est sensiblement la même que celle observée au plan national, avec un léger surcroît de PEGC (7,48% dans l'académie pour 6,59% en France) et un relatif déficit d'agrégés (10,82% pour 11,94%) ;

- les enseignants de moins de 35 ans sont très nettement sur-représentés dans cette académie de Reims (29,16% pour 22,39% au plan national), alors que la proportion des 35-50 ans est sensiblement identique (39,72% pour 40,79% France entière) ; en revanche, assez logiquement, les enseignants de plus de 50 ans sont bien moins nombreux dans l'académie de Reims que dans l'ensemble du pays : 31,12% pour 36,82%. On peut donc parler d'une académie « jeune », ce qui est sans aucun doute l'une des conséquences de la « volatilité » souvent évoquée : en vieillissant, les enseignants ont tendance à (re)partir ;

- cette tendance est essentiellement marquée pour ce qui concerne les certifiés, qui représentent 61,84% des enseignants de l'académie, alors que les agrégés de 35-50 ans sont relativement moins nombreux dans l'académie de Reims qu'ailleurs, avec, corollairement, une certaine sur-représentation des plus jeunes et des plus anciens ; la pyramide des âges de PLP est somme toute assez semblable dans l'académie de Reims à ce que l'on constate au plan national, avec un creux touchant la tranche d'âge 35-50 ans ;

- pour ce qui concerne la répartition des enseignants par sexe, on peut noter que les certifiées sont sur-représentées dans l'académie de Reims chez les jeunes mais sous-représentées chez les plus anciennes (ce qui donne, là encore, la tendance pour tous les enseignants de l'académie) ; on note aussi que le corps des jeunes PLP y est plus féminisé qu'ailleurs et qu'un assez fort déficit d'agrégées y est perceptible, toutes générations confondues.

Il convient cependant de nuancer l'incidence de la sur-représentation des enseignants de moins de 35 ans dans cette académie : car si la proportion relative d'enseignants moins

expérimentés est effectivement plus élevée qu'ailleurs, on peut en revanche considérer que ceci peut jouer positivement, cette jeunesse relative intervenant comme facteur dynamique favorable. Voilà sans doute un exemple significatif des éléments de contraste qui caractérisent cette région et cette académie : certains handicaps, sans doute, mais certains atouts aussi qui ne doivent pas nous amener à « noircir » le trait.

b) deux atouts pour l'académie : une gestion saine du système éducatif par les services académiques et un climat scolaire plutôt favorable

b1) la qualité de l'organisation administrative et de la gestion des moyens et des personnes : une académie « vertueuse »

Dans les quatre départements de l'académie, la gestion des moyens d'enseignement du premier degré apparaît rigoureuse ; les dotations attribuées ne sont pas dépassées. S'agissant des moyens d'enseignement du second degré, on relève avec intérêt que l'académie de Reims n'est pas confrontée à un dépassement par rapport aux dotations déléguées par la DESCO ; de ce fait, l'académie n'a pas été astreinte à résorber un déficit dans un délai convenu avec l'administration centrale comme c'est le cas pour d'autres académies. La tradition de cette académie, historiquement, est en effet d'être une académie « vertueuse » ; le suivi au fil des mois de la consommation des moyens d'enseignement paraît effectivement être assuré de manière scrupuleuse¹³, « *au jour le jour* », souligne-t-on.

Si, d'un point de vue global, la situation ne soulève donc pas de problème, l'académie, cependant, a dû réaliser pour la rentrée 2003 un exercice difficile : rendre 110 emplois à l'administration centrale compte tenu des évolutions à la baisse de la démographie scolaire et de la nécessité, pour la DESCO, de procéder à des redéploiements inter-académiques. La démarche suivie par le rectorat pour mener à bien cette opération délicate a consisté à partir d'abord d'un « budget global » des moyens d'enseignement disponibles pour le second degré, avec 5 composantes prises en compte : les lycées, les lycées professionnels, les collèges (avec 4 sous-ensembles correspondant aux 4 départements), les moyens hors enseignement et, enfin, les moyens à prévoir pour assurer le remplacement ; dans un deuxième temps, l'académie a affiné l'analyse, notamment pour ce qui concerne le disponible en postes, d'un côté, et en HS, de l'autre¹⁴. Quant à la préparation de la rentrée scolaire 2004, elle s'est inscrite pour Reims

¹³ L'académie, à cet égard, a indiqué qu'il n'est pas toujours facile d'assurer ce suivi « en temps réel » parce que les deux indicateurs disponibles - celui de la DPE et celui de la DAF - n'apportaient pas les mêmes informations : en 2003, les données de l'indicateur DPE avaient alerté le rectorat sur un dépassement de 100 emplois quand, ultérieurement, le *contrôle national des emplois* (CNE) apportait, lui, des chiffres plus favorables ; à la date de juin 2003, l'« extraction » des données CNE indiquait même que l'académie se trouvait dans une situation de sous-consommation de 3 emplois sur un total de l'ordre de 10 000. Afin d'analyser plus attentivement ces divergences, des représentants des trois directions concernées de l'administration centrale (DESCO, DPE, DAF) sont venus précisément à Reims dans le courant du printemps 2003 ; le contrôleur de gestion académique, pour sa part, a également travaillé sur ce dossier. Plusieurs facteurs d'explication ont été mis en lumière :

- le CNE, à la différence de l'indicateur DPE, ne prend pas en compte les stagiaires ;
- les différences de résultats résultent également de quelques divergences sur certaines notions entre les trois directions et à divers problèmes dans la gestion des bases, certains personnels étaient comptés deux fois.

¹⁴ finalement, les responsables académiques ont décidé :

- de prélever 118 emplois sur les collèges en raison de la diminution des effectifs d'élèves ; cette mesure, pour autant, n'a pas soulevé de difficultés marquées ; il est vrai que le H/E des collèges, en tendanciel, s'améliore puisque l'académie compte une proportion importante de petits collèges ; des retraits plus nets de moyens, à hauteur des évolutions à la baisse de leurs effectifs, mettraient en fait en balance les structures pédagogiques de ces petits établissements ;

dans le même contexte de baisse globale des effectifs scolarisés, la diminution, globalement, devant toucher le premier comme le second degrés ; bien évidemment, cette évolution rejaillit directement sur la gestion des moyens d'enseignement délégués à l'académie par la DESCO. Dans le premier degré, la diminution des effectifs scolarisés s'est traduite par un retrait de 52 emplois de professeur des écoles ; les E/P, pour autant, ne devraient pas être dégradés à la prochaine rentrée en comparaison avec la précédente. L'incidence sur le terrain de ces mesures ne paraît pas avoir suscité trop de difficultés ; mais l'un des inspecteurs d'académie note cependant que le fait, pour certaines classes, de devoir passer éventuellement de 18 à 20 élèves est perçu comme « *un drame* »... S'agissant des moyens d'enseignement du second degré, la DESCO a prévu pour Reims un retrait de 168 ETP et de 63 supports de stagiaires IUFM, soit un total de 189 ETP¹⁵ dans le cadre du redéploiement inter-académique de moyens d'enseignement au profit des académies en hausse d'effectifs ; en revanche, le contingent d'heures supplémentaires est demeuré identique par rapport à l'année précédente, ce qui préserve, d'après les responsables de l'académie, « *une certaine marge* »¹⁶.

On ajoutera également à propos des moyens d'enseignement dont disposent les EPLE un point sur lequel insistent les responsables académiques : l'existence, dans la réalité, de deux H/E :

- le H/E « délégué », correspondant aux dotations attribuées par les services académiques aux établissements ;

- le H/E « constaté » à partir des structures pédagogiques des établissements ; si ce H/E constaté apparaît moins favorable que le précédent, c'est parce que certains chefs d'établissement décident d'accorder¹⁷ telle ou telle réduction de service à des enseignants soit au titre des TICE ou de réunions de concertation, soit encore au titre de *première chaire*, mais bien au-delà du forfait statutairement prévu par la réglementation ; dans la plupart des lycées, désormais, les enseignants n'assurent plus 18 heures hebdomadaires de service, mais 17. Si l'on suit ainsi trop aisément la « pente naturelle » de sollicitations diverses, la déperdition de moyens est réelle et les marges de manœuvre disponibles des établissements sont vite obérées alors qu'elles pourraient sans doute être utilisées plus judicieusement pour accompagner la mise en œuvre des priorités de la politique éducative.

b2) un autre élément favorable : une qualité dans l'ensemble satisfaisante de la « vie scolaire »

Les enseignants rencontrés, quel que soit le type d'établissement, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes s'accordent pour décrire une « ambiance » scolaire relativement

- de réduire de 300 heures-année la part relative consacrée aux moyens hors enseignement, en faisant porter cette diminution plus particulièrement sur les lignes « formation continue » et « informatique ».

¹⁵ rappelons que, pour la rentrée 2003, l'académie de Reims avait dû rendre 110 emplois à l'administration centrale.

¹⁶ pour absorber ces suppressions d'emplois, les données récapitulatives indiquent que, au total, les collèges, qui devraient « perdre » de l'ordre de 2000 élèves, ont apporté l'essentiel de la « contribution » de l'académie (163 ETP sur 189, soit 86,2%). On relève cependant que, sur ce retrait de moyens en collège (- 2934 heures), plus de la moitié porte sur les SEGPA (- 1667 heures, soit 57%) ; or, en comparaison avec d'autres académies ainsi qu'on le souligne par ailleurs, l'affectation d'élèves en SEGPA a été, jusqu'à une période récente, quelque peu « exagérée » dans cette académie de Reims ; une relative contraction du dispositif est par conséquent compréhensible ; on note aussi que le H/E prévisionnel des collèges, tant au niveau des 4 départements que sur l'ensemble de l'académie (de 1,43 à 1,42), ne sera pas affecté par ce retrait.

¹⁷ parfois sous la pression des enseignants, afin, selon l'expression employée par un chef d'établissement, d'« *acheter ainsi la paix sociale* ».

apaisée, où les incidents, notamment avec les enseignants, sont rares, et où les phénomènes de violence peuvent être considérés comme marginaux.

L'examen des signalements effectués par SIGNA (enquête informatisée à laquelle répondent la quasi-totalité des établissements) confirme cette donnée. Cette faible prévalence des faits de violence en milieu scolaire est d'autant plus remarquable que le public scolaire de l'académie n'est pas, *a priori*, favorisé (49% des enfants de moins de 16 ans sont issus de catégories sociales défavorisées), et que le pourcentage des élèves relevant de l'Education prioritaire (plus de 25% des collégiens) peut à première vue constituer un élément défavorable en matière de vie scolaire. Le nombre de conseils de discipline (environ 160) atteste également cette tranquillité, qui n'est pas seulement le résultat d'une certaine conception traditionnelle de l'école, également partagée par les acteurs du système éducatif et par ses usagers, mais aussi l'effet d'une politique académique de vie scolaire visant à substituer aux logiques d'exclusion des démarches éducatives - liées notamment à la mise en place des commissions de vie scolaire dans les établissements.

Par ailleurs, la volonté de dialogue avec les familles a permis de réduire de manière très significative les commissions d'appel (13 demandes en 2002-2003, une seule commission effectivement réunie) et d'éviter les déscolarisations liées aux difficultés de comportement de certains élèves. Un second axe de la politique académique, très volontariste en ce domaine, consiste à mettre en œuvre une stratégie de développement des dispositifs éducatifs et d'implication des élèves dans les instances participatives des établissements. C'est ainsi que les responsables académiques de la vie scolaire affichent des taux de participation des lycéens aux élections de leurs représentants dans les conseils des délégués pour la vie lycéenne largement supérieurs aux moyennes nationales (plus de 66% contre 45%) ; d'autre part, plus de 95% des établissements de l'académie se sont dotés d'un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), ce qui doit également constituer une manière de record national !

Les visites effectuées dans les établissements confirment, ce qui ne constitue pas une surprise, que le taux de participation aux élections n'est en rien un indice d'implication réelle des lycéens, et surtout des enseignants, dans le fonctionnement des CVL, et que nombre des CESC, créés sur l'injonction pressante de l'autorité académique, ne se sont guère réunis depuis la séance de mise en place. Parmi les actions engagées, il apparaît que les projets « santé et prévention » semblent privilégiés ; on note peu de projets, en revanche, concernant l'éducation à la citoyenneté, l'incitation à l'engagement ou la responsabilisation des jeunes. Le risque à terme, est de voir diminuer les programmes actuellement mis en œuvre par les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, dans la mesure où la MILDT fait glisser progressivement l'essentiel de ses crédits d'intervention sur ses correspondants départementaux, ce qui correspond à une quasi-disparition programmée des budgets académiques de financement des CESC. Il conviendrait sans doute de réaffirmer le rôle d'instance partenariale de proximité des CESC, et de diversifier leurs champs d'action en insistant sur l'éducation au comportement social (actions laïcité, mixité, etc), la valorisation des projets d'engagement et la prévention de la violence.

c) mais des performances scolaires longtemps préoccupantes

En dépit de ces éléments favorables, les performances scolaires de l'académie, qu'il s'agisse des résultats des élèves ou des caractéristiques des parcours scolaires, semblent avoir été longtemps préoccupantes, voire médiocres, même s'il semble qu'une évolution favorable ait pu être constatée au cours de ces dernières années ; il est vrai aussi que ces résultats - bruts

– doivent être mis en relation avec le contexte socio-économique très défavorable décrit ci-dessus pour apprécier à leur juste valeur ces performances, tout autant que l'ampleur des défis lancés à l'Ecole dans cette académie.

Par habitude, dans cette région, on ne faisait pas confiance à l'Ecole ; cet état d'esprit explique sans doute ce constat d'ensemble. Les déterminants les plus visibles de ce relatif déficit d'efficacité du système éducatif dans l'académie - éléments constituant au demeurant le socle du constat à partir duquel un redressement a été initié dans le cadre du « *projet académique 2000-2003* » -, sont la faiblesse d'accès au niveau IV et des poursuites d'études, ainsi que l'importance des sorties sans qualification et des inégalités entre la scolarité des filles et celle des garçons, qui situaient encore récemment l'académie parmi les quatre ou cinq « moins performantes » au niveau national. En 2002, le taux d'accès au niveau IV par les voies générale et technologique de l'Education nationale marquait toujours un déficit de cinq points par rapport à la moyenne nationale¹⁸.

Les retards scolaires de plus de deux ans demeurent assez élevés : 1,65% en CE2, 3,2% en 6^{ème}, et plus de 5% en 2^{nde} GT ; le taux de scolarisation des 16-19 ans demeure moyen (81,7%), et la proportion de bacheliers dans une classe d'âge (58,7%) reste inférieure de plus de trois points à la moyenne nationale. Un autre indicateur traduit clairement le retard des « performances scolaires » de cette académie, celui de la proportion de bacheliers dans la population totale de 25 ans et plus : au dernier recensement de 1999, il était en effet de 23 %, plaçant l'académie de Reims en 22^{ème} position ; pour la France métropolitaine, la proportion atteignait 29,8% ; la situation s'est cependant nettement améliorée entre les deux recensements puisque, en 1990, l'académie n'avait que 16,3 % de bacheliers dans sa population adulte. Un autre indicateur permet également de mesurer le décalage par rapport aux moyennes nationales : le pourcentage d'hommes et de femmes « à Bac + 2 ou plus » dans la population adulte : il était, en 1999, de 12,6 % pour les hommes, contre 18,4 % en France métropolitaine ; pour les femmes, l'écart n'était que de 4,8 points (de 12,5 % en Champagne-Ardenne à 17,3 % en France métropolitaine), alors qu'il était de 5,8 points pour les hommes.

Quant aux taux de réussite aux examens, ils sont en général d'environ deux points de moins que la moyenne nationale, mais les appréciations doivent être nuancées :

- si les résultats du CAP et du BEP situent l'académie dans une position médiane par rapport à l'ensemble des académies, il faut noter que les taux de réussite au brevet des collèges, eux aussi inférieurs à la moyenne nationale, connaissent une progression régulière et sensible depuis une dizaine d'années (77,3 % en 2003) ;

- les résultats du baccalauréat sont contrastés : inférieurs d'environ deux points à la moyenne nationale dans les séries générale et technologique (respectivement 78% et 75,8% de réussite contre 80% et 76,8% au niveau national), ils sont en revanche nettement meilleurs pour les baccalauréats professionnels qui présentent des taux de réussite en accroissement constant depuis une dizaine d'années, et sont supérieurs de près de quatre points à la moyenne nationale (80,3% contre 76,6%) ;

- enfin, il faut souligner les bons résultats des BTS qui, eux aussi, s'améliorent d'année en année, et situent l'académie parmi les plus performantes en ce domaine (taux de réussite de plus de 67%, contre 64% au niveau national).

L'ensemble de ces données conduit par conséquent à un constat mitigé, où des zones de possible fragilité du système ne doivent cependant pas occulter d'incontestables points de

¹⁸ cf. « *L'académie de Reims en chiffres, rectorat de Reims* », mai 2003, page 75.

réussite, que les récentes priorités académiques semblent en mesure de consolider et d'étendre.

2) le poids des représentations collectives : déterminismes et attentes à l'égard de l'Ecole

Une attitude assez largement partagée, tant chez les partenaires de l'école qu'au sein même parfois de son encadrement, est celle qui consiste à tenir un discours de relative morosité, de fatalisme et de résignation devant les conséquences d'un déclin démographique présenté comme inéluctable, d'une situation économique sans ressort, d'une politique locale sans éclat ni projet véritable.

Il est au demeurant assuré qu'une « ambition scolaire » mériterait d'être promue et soutenue, aussi bien auprès des familles que des partenaires économiques et des élus locaux, qui peut-être mesurant mal les enjeux de l'Ecole, ses potentialités en termes de « moteur social », son rôle dans le développement économique, n'attendent que peu de l'Ecole et ne se sentent guère impliqués dans son évolution, ni concernés par ses résultats.

2.1.) les élèves et les familles : un certain « fatalisme » ?

La grande majorité des enseignants, mais aussi des personnels de direction et d'orientation présentent le « manque d'ambition » des familles comme une constante, et un élément constitutif de la problématique des résultats scolaires, ainsi que des questions d'orientation des élèves.

C'est ainsi que sont fréquemment rappelés le peu d'intérêt que portent à l'école les familles populaires, qui ne croient guère à sa capacité d'assurer réussite sociale et insertion professionnelle. Le pourcentage élevé de sorties sans diplômes ni qualification, l'abandon en cours d'études ou de stage d'élèves tantôt en quête de « petits boulots », tantôt recrutés par des employeurs désireux de s'assurer une main d'œuvre immédiatement disponible et peu qualifiée, les difficultés même rencontrées pour améliorer les pratiques et l'efficacité de l'orientation, tout cela est attribué à la vision « déprimée » que les jeunes et leurs parents auraient de leur avenir, et d'un déficit d'image et de confiance dans l'école, qui à leurs yeux ne serait pas en mesure de combattre les effets d'un pesant déterminisme socio-économique.

Autre thématique fréquemment évoquée : celle de l'absence ou du refus de mobilité, de la part des élèves et de leurs familles ; les enseignants, les personnels d'orientation soulignent l'impact de ce refus sur l'affectation des élèves, qui souvent, et notamment en zone rurale, se dirigent vers une des formations offertes par le lycée professionnel le plus proche, non pas par choix d'orientation ou projet de formation professionnelle, mais par commodité et souci de proximité géographique avec leur environnement familial. Le Conseil régional présente d'ailleurs comme argument à l'appui de sa politique de relance et de rénovation des internats le fait que cette forme d'hébergement constitue pour les élèves une modalité d'accoutumance ou d'apprentissage de la mobilité, qui sera ultérieurement un atout pour ces jeunes dans leur recherche d'emploi et leur parcours d'insertion professionnelle.

Il convient cependant de relever que si cette antienne du manque d'ambition, de la résignation et du désintérêt vis-à-vis de l'école a été bien souvent reprise par nos interlocuteurs adultes, dans et hors du système éducatif, les élèves rencontrés, qui se disent le plus souvent satisfaits de la voie qu'ils ont choisie et ne se situent nullement en rejet de

l'institution scolaire là où ils la vivent, doivent nous amener à nuancer ces affirmations globales un peu péremptives.

S'il est exact que, dans certaines zones de grande déshérence économique ou sociale (Vallée de Sedan, rural profond en Haute-Marne, etc), le poids des déterminismes sociaux (tradition rurale ou culture ouvrière dévastée par les mutations technologiques et le chômage) peut peser lourdement et conduire les familles à une inertie résignée devant les chances offertes par l'école, s'il est vrai que, même dans des cantons moins défavorisés (la côte rëmoise, par exemple), les sorties précoces du système sont encouragées par une tradition d'attachement au terroir et par la certitude qu'on y trouvera bien un « petit boulot », la vraie question est sans doute, au-delà d'une stigmatisation plus ou moins justifiée de ces familles populaires, de s'interroger sur l'amélioration des mesures et dispositifs mis en place pour lutter contre le manque d'ambition scolaire.

Il ne faudrait pas en effet que ce sentiment soit partagé par ceux qui ont précisément pour mission de mettre en œuvre une volonté de réussite au bénéfice des élèves, et que le constat désolé de ce handicap social ne serve d'alibi à la résignation et au consentement à une routine scolaire peu susceptible d'améliorer les choses.

2.2.) les milieux économiques : peu d'attentes à l'égard de l'Ecole

L'impression première que suscite l'état des relations entre le monde économique et le système éducatif pourrait permettre de se limiter à ce constat d'un dialogue difficile et d'une coopération minimale, sinon au point mort. Le paysage de fond, que la véritable réussite de l'activité économique générée par le vin de champagne ne doit pas occulter, est celui d'une économie en déclin, où de larges secteurs industriels « traditionnels » sont en difficulté (textile, équipement automobile, sidérurgie, fonderie), cependant que les secteurs industriels plus porteurs tardent à se développer. Le sentiment généralement partagé par les responsables de l'Etat et certains cadres académiques est que l'économie régionale n'a pas encore su tirer pleinement parti des atouts de développement que présentent objectivement la situation géographique de Champagne-Ardenne, notamment vis-à-vis de la région parisienne et dans l'ensemble européen, ses ressources et ses infrastructures : la gestion conflictuelle du dossier de l'aéroport de Vatry est sans doute un exemple qui illustre les difficultés manifestes rencontrées par les acteurs pour faire converger leurs efforts.

A l'égard de l'Ecole, les milieux économiques, au delà d'une expression convenue de « bonnes relations », font en général état d'un sentiment ambivalent, fait à la fois d'insatisfaction concernant la qualification des jeunes, de certitudes concernant la supériorité des formations assurées par l'apprentissage (en CFA privés), et en fait d'une attente forte de dialogue plus suivi et d'une organisation de procédures de concertation plus régulières. La qualité des formations assurées par l'Education nationale est reconnue, mais les professionnels font état de leur perplexité devant l'ouverture récentes de formations tertiaires, alors que certaines branches industrielles (métallurgie, bâtiment, automobile) manquent de main d'œuvre et de personnels qualifiés.

En outre, l'orientation des jeunes vers des études longues leur apparaît une perte de temps et un choix aux débouchés incertains, alors que le niveau V offre immédiatement de nombreuses possibilités d'insertion. La rapide élévation du niveau de compétences exigé dans les filières industrielles (l'automobile, par exemple, qui est un des pôles d'activité de la région), et le fait qu'une formation initiale de haut niveau permettrait aux jeunes des

réorientations ou des adaptations professionnelles ultérieures plus aisées, ne dissuadent en rien les professionnels de leur conviction que le niveau du BEP est bien celui auquel les jeunes peuvent espérer une insertion rapide et réussie.

A noter que la rapidité des évolutions technologiques dans la plupart des filières industrielles, et leur non-visibilité à moyen terme, loin de constituer un argument en faveur d'études initiales longues, sont présentées comme des arguments en faveur d'une sortie plus précoce de la formation professionnelle scolarisée : seules les entreprises seraient en mesure de « suivre » l'évolution des matériels et des technologies que connaissent les branches industrielles (à noter que l'existence de « plates-formes technologiques », comme par exemple celle du lycée Bazin, de Charleville-Mèzières, à la pointe des techniques en matière de plasturgie, et exemplaire par son réseau de collaborations avec le tissu économique local, contrevient clairement à ces convictions patronales (au demeurant non partagées par les responsables des collectivités locales, Région notamment).

Reconnaissant qu'il est difficile, pour les différentes branches, de déterminer leurs besoins en personnels qualifiés, même dans un futur proche, les responsables économiques soulignent cependant que les travaux de l'Observatoire permanent de l'emploi et des qualifications (OPEQ¹⁹) permettent une prospective satisfaisante sur les formations nécessaires au développement des entreprises et de l'économie régionale ; ils souhaitent établir à ce sujet un dialogue et des échanges plus formalisés et réguliers avec l'Education nationale. En effet, l'Education nationale a plutôt, selon eux, favorisé les échanges directs entre lycées et entreprises, accompagné des projets d'ouverture de formations dont la dimension locale aurait mérité d'être évaluée et resituée dans un contexte régional plus vaste ; il conviendrait, pour les responsables économiques, de développer des procédures d'information et de consultation, voire en certains cas de concertation, au niveau des branches professionnelles et interprofessionnelles, ainsi que des chambres consulaires.

C'est plutôt sous la forme « *Qu'attendre de l'école ?* » que peut être posée la question initiale : conscients d'une situation économique déprimée, sans vision claire des perspectives ou des projets à moyen ou long terme que leur ouvrira la région, sensibles au déclin démographique et attentifs à la situation de l'emploi des jeunes, les partenaires et responsables économiques locaux, qui ont le sentiment d'être dédaignés, voire méprisés par le système éducatif, semblent prêts, au delà des affirmations et partis pris idéologiques, à réfléchir à la mise en place de procédures de dialogue.

Malgré les contacts établis avec certains partenaires économiques et la formalisation en cours d'un certain nombre d'échanges²⁰, beaucoup reste encore à faire en matière de communication avec les décideurs et responsables économiques régionaux ; leur expérience diversifiée, la richesse des approches que leur confèrent les responsabilités qu'ils assument à différents niveaux (entreprises, secteurs professionnels et interprofessionnels, instances régionales et nationales diverses), devraient pourtant les qualifier comme, à tout le moins, interlocuteurs de l'Education nationale. L'Ecole n'a pas bonne presse, et son image n'est pas très positive, dans les milieux économiques locaux : peut-être faudrait-il structurer d'avantage

¹⁹ ex-OREF.

²⁰ cette formalisation s'est traduite, cette année, par la signature d'une convention avec la fédération régionale du bâtiment, avec EDF, ainsi qu'avec l'Armée de l'air, et par la négociation, achevée désormais, d'accords analogues avec le Medef et la fédération régionale des travaux publics ; ces conventions, en bref, couvrent les domaines de l'information/orientation, de la formation initiale et continue, et elles se concrétisent par des fiches-actions avec un groupe paritaire qui se charge de la programmation annuelle des actions et de leur évaluation.

l'information et la concertation, dont l'absence a été presque systématiquement signalée au cours des divers entretiens.

2.3.) les responsables politiques : malgré des engagements financiers conséquents, des représentations souvent négatives

Le sentiment général retiré des entretiens avec les responsables politiques, qu'il s'agisse des élus municipaux, départementaux ou régionaux, est qu'ils partagent peu ou prou une vision assez pessimiste de la situation, fondée sur le constat d'un déficit démographique qui s'aggrave (et auquel il semble pourtant qu'aucune véritable politique sociale ou économique ne soit opposée) et de difficultés économiques (secteurs industriels en crise, etc) qui perdurent.

La Région éprouve manifestement de la difficulté pour formaliser un projet volontariste susceptible de fixer les axes et les objectifs d'une politique de développement régional : de l'aveu même de certains responsables, il n'y a pas de « patriotisme régional », et chacun joue sa partition aux différents niveaux territoriaux : la Région joue la carte de la décentralisation, mais se heurte aux spécificités départementales, qui entendent exister, par exemple sur le plan du développement économique (d'où gestion difficile de certains dossiers, et paris hasardeux sur d'autres) ; par exemple aussi sur le dossier scolaire : le problème de l'évolution des structures d'enseignement, au premier et au second degrés, dans le contexte général de déflation des effectifs ne fait l'objet d'aucune visée d'ensemble, et les solutions adoptées relèvent parfois d'une politique départementale (et de ses aléas : à l'exemple de la mise en place des collèges multi-sites dans les Ardennes), tantôt même de l'impact local d'une personnalité politique (rôle éminent du président du Conseil général, puis d'un vice-président de région, dans le développement exemplaire des « pôles » pédagogiques du premier degré dans le département de la Marne). Cette difficulté à construire un projet régional se traduit notamment, comme on le verra en détail, par la difficulté à engager une approche globale, systémique, du service public de l'éducation et par l'impossibilité d'établir - jusqu'à présent - un PRDF.

Dans les relations avec l'Ecole, au delà de la diversité des approches, des responsabilités et des convictions personnelles, plusieurs éléments peuvent être relevés : tout d'abord, chez les responsables politiques et les élus, l'image de l'Ecole n'est pas très bonne ; le sentiment dominant qu'ils expriment est celui d'une institution attachée à ses certitudes et peu ouverte au dialogue et aux échanges ; il faut bien reconnaître que l'exercice - apparemment quelquefois délicat - des compétences partagées amène certains élus, peu nombreux heureusement, à des opinions très tranchées sur l'Education nationale, ses personnels et son encadrement. Néanmoins, et en contraste vigoureux avec la tonalité de certains discours, les collectivités territoriales, chacune à leur niveau de compétence, marquent une réelle implication dans la construction, la rénovation, l'équipement et le fonctionnement des écoles et des établissements.

La politique académique et ses déclinaisons départementales sont diversement appréciées : les élus locaux, ici comme ailleurs, et en dépit de baisses d'effectifs scolaires dont chacun doit convenir, contestent les décisions de carte scolaire (mais seraient prêts, dans le département des Ardennes, par exemple, à « accepter » la fermeture de tel ou tel collège « multi-site »...si l'inspection académique en prenait l'initiative et la responsabilité).

Leur implication est également réelle dans certaines actions de soutien aux zones d'éducation prioritaire, ou à des actions et dispositifs de remédiation sociale et scolaire en direction des élèves.

En revanche, pratiquement tous les interlocuteurs rencontrés, sans contester les limites dans lesquelles les collectivités locales exercent leurs responsabilités (fonctionnement, équipement, etc.) regrettent d'être trop peu ou trop tard informés des restructurations de locaux nécessaires ou des besoins d'équipement nouveaux liés à l'évolution de la carte scolaire ou des formations. Ces partenaires ont plusieurs fois exprimé le vœu qu'une « *véritable contractualisation* » avec les services académiques et rectoraux leur permette un minimum de visibilité et d'anticipation quant à ces demandes.

La politique académique, à vrai dire très peu connue sur le terrain ou auprès des élus locaux, suscite pourtant une appréciation positive de la part de certains cadres régionaux : on relève « *l'effort considérable* » effectué en vue de diminuer les sorties sans qualification (dont on souligne aussi qu'elles ont été réduites de moitié en trois ans), ainsi que l'augmentation du nombre de lycéens, en dépit de la baisse globale des effectifs d'élèves. La Région approuve également les ouvertures de formations tertiaires (sans illusion sur les possibilités immédiates d'insertion qu'elles ouvriraient), mais, au rebours des responsables économiques, souhaiterait que les poursuites de scolarité ne se limitent pas aux CAP et BEP : en vue de faciliter leur reconversion ultérieure, un maximum d'élèves devraient pouvoir accéder au niveau des baccalauréats professionnels, voire des BTS.

D'autres éléments du projet académique sont moins appréciés (problèmes de l'articulation entre poursuite d'études en LP et apprentissage, situation de l'apprentissage public, questions liées à l'orientation, etc) mais, ici encore, la volonté d'ouverture et de mise en œuvre d'une concertation - nécessaire mais encore largement à construire - l'emporte sur les reproches ou les incompréhensions. Les responsables politiques, en particulier nouvellement élus, manifestent une volonté de « *faire bouger les choses* » au travers de relations partenariales plus efficaces : l'avenir est donc ouvert.

2.4.) les personnels de l'Education nationale : une part de responsabilité des acteurs du système éducatif dans le manque d' « ambition scolaire » ?

a) les attentes de l'institution et leur transmission auprès des personnels dans les établissements

Les personnels de l'Education nationale, acteurs de premier plan du système éducatif, peuvent-ils être totalement étrangers aux représentations que celui-ci génère ? De fait, il faut probablement convenir que c'est à travers eux, d'abord, qu'est jugée l'Ecole, et que se créent les complexes sentiments du public à l'égard de l'institution. C'est dire l'importance qu'il y aurait à s'appuyer sur les personnels pour promouvoir les ambitions de la politique éducative. Or, celle-ci est très largement ignorée des enseignants, sans doute en raison d'un certain déficit de communication (sur lequel on reviendra ultérieurement²¹), si l'on en juge par le faible écho qu'éveille en eux l'évocation du projet académique, destiné pourtant à formaliser la politique éducative et à la faire connaître.

On pouvait espérer que les projets d'établissement contribueraient à la déclinaison et à la diffusion des objectifs prioritaires de l'académie ; mais, dans la plupart d'entre eux, cette

²¹ cf. deuxième partie, C) 3.1.) et troisième partie, 3.4.)

préoccupation semble largement absente. Les plus élaborés sont essentiellement constitués d'actions diverses, toutes intéressantes en elles-mêmes assurément, mais dont la simple juxtaposition ne peut cependant suffire à mettre en évidence les enjeux d'une action collective.

b) quelle perception de la prise en compte par les enseignants de ces éléments dans l'orientation des élèves?

Un thème cependant retient l'attention constante des enseignants, celui de l'orientation : il est au cœur de la politique académique, et il a fait l'objet d'une information spécifique directe de la part du précédent recteur auprès des chefs d'établissement, relayée dans les départements et les établissements. Les objectifs volontaristes sur la diminution des redoublements, l'augmentation des passages en 2nde GT et l'accueil en LP sont donc connus dans les grandes lignes. Ils ne suscitent pas toutefois une incontestable adhésion des professeurs, plutôt méfiants à l'égard de préoccupations qu'ils qualifient parfois de « *statistiques* ». D'autre part, quelques uns de nos interlocuteurs n'ont pas manqué de souligner l'ambiguïté des messages délivrés par l'institution : la formation professionnelle proclamée « *voie de la réussite* »... alors que l'on s'efforce d'en détourner l'élève, même motivé, dès lors qu'il présente quelques chances de réussir dans les voies générales. L'observation fondamentale que l'on peut tirer des pratiques en vigueur dans la plupart des établissements est que l'orientation est encore loin de s'inscrire dans un véritable processus éducatif, et qu'elle se trouve trop souvent réduite, en quelque sorte, à ses procédures ; on reviendra également sur ce point ultérieurement, de façon détaillée²².

Dans un tel contexte, le discours, maintes fois entendu et déjà évoqué, sur « *le manque d'ambition des élèves ou de leurs familles* » est sans doute plus révélateur qu'il n'y paraît. Il traduit certes une réalité régionale dont on a évoqué les difficultés ; mais il faut se demander, comme le font quelques chefs d'établissement, s'il n'a pas aussi pour fonction, en particulier au sein des collèges, de diriger sur l'élève plutôt que sur l'Ecole la responsabilité de la médiocrité des résultats. C'est ainsi que le problème des difficultés scolaires trouve parfois trop facilement réponse dans une intervention volontariste dans le processus d'orientation et d'affectation des élèves, plutôt que dans une remédiation de nature pédagogique ; ce qui permet sinon d'esquiver, du moins de rendre moins pressante la nécessité d'une réflexion approfondie sur la diversification, voire la remise en cause des pratiques pédagogiques.

²² cf. deuxième partie, C) 2) et troisième partie, 3.2.)

Deuxième partie

Contre les déterminismes culturels, économiques et sociaux, des politiques de lutte aux résultats contrastés

A) depuis la création de l'académie, des efforts réitérés mais avec des effets inégaux

1) l'adaptation des structures d'enseignement au contexte démographique : une réorganisation inachevée

Le problème crucial auquel est confrontée l'académie, comme la Région, est celui de la baisse démographique qui fragilise les structures scolaires existantes et pose, ici ou là, avec de plus en plus d'insistance, la question de leur maintien. En effet, en dix ans, de 1992 à 2002, les effectifs des jeunes de 2 à 16 ans ont diminué en moyenne de 9,7 % dans l'académie, alors que, en France métropolitaine, la diminution s'est limitée, si l'on peut dire, pour cette période, à 2,2 % en moyenne. Mais cette baisse des effectifs n'affecte pas de manière uniforme le territoire académique : le département le plus touché, « *démographiquement sinistré* » au dire d'un élu, est celui de la Haute-Marne, qui a perdu 14,4 % de ses jeunes d'âge scolaire ; les Ardennes connaissent également une baisse importante, de 10,7 % ; le département de la Marne, dans lequel Reims se distingue cependant du reste du territoire, perd 9,3 % ; quant à l'Aube, sans être épargnée, elle résiste mieux à cette récession, avec une baisse de 5,9 %.

Une telle évolution démographique ne pouvait rester sans conséquences sur les structures d'accueil, écoles et établissements secondaires. Les mesures prises, d'abord nées de la contrainte et dans le conflit, sont différentes selon le contexte local ou le niveau d'enseignement et elles font aujourd'hui l'objet d'une meilleure concertation avec les collectivités.

1.1.) le premier degré et les « pôles pédagogiques » 1^{er} degré dans la Marne et les Ardennes : une solution originale et d'avenir ?

C'est le maintien et l'amélioration du fonctionnement de l'école en milieu rural qui a inspiré la politique de regroupements pédagogiques mise en œuvre dans le département de la

Marne, à laquelle le Conseil général a grandement contribué. Les quatre grandes villes du département ne sont pas concernées. En 2003, sont en place 213 regroupements pédagogiques, dont 167 regroupements concentrés (RPC), portant sur 550 des 619 communes du département. Les RPC regroupent en moyenne 150 élèves, 5 classes primaires et 2 maternelles. La Marne est ainsi au premier rang des départements français en ce domaine, la réussite d'une telle politique étant assurée en grande partie par l'effort financier du Département en faveur de la construction des pôles pédagogiques et du fonctionnement des cantines. Les décisions de fermeture de petites écoles étaient en outre plus faciles à accepter par les maires quand elles étaient prises dans le cadre des 52 intercommunalités existantes.

Aux avantages offerts en matière d'équipements, d'accompagnement éducatif, de restauration, les regroupements pédagogiques ajoutent aussi celui de mieux soustraire les enseignants à l'attractivité de Reims ou des trois autres villes. Les responsables du Département sont donc légitimement fiers des résultats de cette politique, menée de manière consensuelle, en matière de rationalisation du réseau d'écoles autour du bassin de vie. Mais l'opération est de longue haleine : lancée en 1986, elle ne sera véritablement à son terme que dans cinq ou six ans.

L'importance de la baisse démographique est à l'origine, dans les Ardennes également, d'une politique résolue de regroupements pédagogiques depuis 1995. Le travail conduit avec les collectivités, à partir du schéma territorial départemental élaboré par l'inspection académique, consiste à créer des unités minimales de cinq classes, par la fusion en école primaire de trois classes élémentaires et deux maternelles par exemple, constituant de fait autant de regroupements pédagogiques concentrés. En 2003, sur les 302 écoles du département, 130 sont en RPI dont 64 en RPI concentré.

L'étape suivante consiste à mettre en réseau ces unités pour constituer des ensembles de 20 à 25 classes, les « pôles scolaires », au nombre de 3 en 2003, qui ont vocation à rassembler l'ensemble des services attendus des familles. La volonté de l'inspecteur d'académie est de définir des unités pédagogiques cohérentes avant de procéder, dans trois ans, au regroupement sur un seul site. L'école de territoire se substitue ainsi progressivement à l'école de la commune. Cette évolution a le mérite de s'opérer sans heurts et de manière très pragmatique dans le département ; elle soulève cependant la question de la direction de ces ensembles qui, sans en avoir le statut, ont pourtant la taille d'un collège moyen.

On peut donc dire que la restructuration du réseau des écoles passe de plus en plus par l'intercommunalité. Même si les maires restent attachés à l'école communale, ils acceptent de plus en plus de concevoir le fonctionnement de l'école dans un cadre plus large. Il faut souligner le rôle particulièrement important joué dans cette évolution par le préfet et par le Conseil général. Dans les deux départements évoqués, le Conseil général affiche en effet une volonté forte de rationaliser le réseau scolaire, et donc le cadre de ses aides ou interventions.

L'académie, d'autre part, n'a pas engagé de réflexion commune sur le premier degré, laissant, selon la tradition, aux inspecteurs d'académie la responsabilité de gérer les affaires de l'école avec les collectivités locales et départementales. Il en résulte une diversité de situations, qui sans être aberrante en elle-même, n'a pas de justification évidente dans la géographie régionale. Il serait en outre plus normal que la réorganisation du réseau scolaire obéisse aussi de manière explicite, moyennant les travaux de préparation et d'évaluation nécessaires, à des choix qui soient fondés sur la réussite des élèves et les modes d'organisation qui la favorisent au mieux.

1.2.) le premier cycle du second degré : quel devenir pour les collèges « multi-sites » ?

S'agissant des collèges, on évoquera d'abord le cas des Ardennes, qui disposent d'un nombre de collèges particulièrement important au regard de la population à accueillir : 46 pour 16000 élèves en 1999-2000. Cette situation n'est pas récente, elle est observée depuis plus de trente ans dans ce département : en effet, 5 collèges étaient considérés comme excédentaires à la carte scolaire avant... 1970. Mais les fermetures logiquement envisagées par l'académie se sont constamment heurtées à de trop vives oppositions. C'est pourquoi, en 1991, une nouvelle approche a été tentée avec la mise en place de « collèges appariés », inspirée des regroupements pédagogiques dispersés du premier degré : il s'agissait de mettre deux établissements, continuant à fonctionner chacun sur son site, sous la direction d'un seul principal. Mais, faute d'une organisation pédagogique commune, l'opération est apparue, notamment aux yeux des parents, comme un simple moyen d'économies au détriment de l'efficacité même du fonctionnement des établissements ; elle n'a donc pas été poursuivie.

Cependant, le constat demeure que les petites structures, en dépit de la qualité de vie scolaire qu'elles peuvent offrir, soutiennent mal la comparaison avec les établissements plus importants, pour la diversification et la dynamique pédagogiques, la socialisation et l'orientation des élèves. En 1999, le recteur a donc choisi d'aborder la question sous l'angle du service rendu aux élèves et il a proposé d'expérimenter les « collèges multi-sites ». Il s'agit là d'un changement radical puisque, dans cette expérience, deux établissements existants, de secteurs limitrophes, fusionnent juridiquement pour donner naissance à un nouvel EPLE, le collège multi-site. Ce collège a donc deux implantations géographiques, mais un seul conseil d'administration, un seul budget, un seul projet. Pendant trois ans, il a l'assurance de conserver la totalité des moyens existants quelle que soit l'évolution des effectifs. Dix collèges ont ainsi fusionné par paires à la rentrée 2000, puis huit à la rentrée 2001. Les neuf collèges multi-sites créés couvraient à peu près la moitié du territoire départemental et ils accueillaient 23,5% des élèves en 2003.

Cette opération paraît donc concilier la volonté académique d'assurer partout un enseignement de qualité et celle des élus de maintenir en milieu rural les établissements publics de proximité. On ne peut encore tirer de cette expérience des conclusions définitives, mais quelques constats s'imposent déjà :

- d'abord le coût en est élevé : pour l'Education nationale, qui maintient des moyens en personnel comparables à ceux dont bénéficient les REP, et pour le Conseil général qui finance un véhicule de service à chaque collège et prend en charge les déplacements de tous les personnels intervenant sur deux sites. Il faut donc se demander si ces investissements se justifient par les bénéfices qui peuvent en résulter. Certes, le maintien des sites de collèges contribue au maintien des activités, notamment économiques et culturelles, qui les entourent. Le collège est donc un outil d'aménagement du territoire et peut, dans cette logique, à laquelle les élus sont très sensibles, se voir investi de nouvelles missions utiles à l'équilibre des zones rurales : pôle d'animation, centre de ressources multi-médias, de formation professionnelle ;

- mais qu'en est-il dans le domaine pédagogique ? Le constat que l'inspecteur d'académie tire globalement de l'observation des 18 sites est que les collèges multi-sites continuent à fonctionner, en réalité, comme deux collèges juxtaposés, sans véritable communauté de projet. Les échanges ou le travail en commun des élèves sont peu nombreux

et supposent transport et accompagnement. Les interventions croisées des professeurs semblent s'améliorer mais sont encore limitées. En somme, la logique de site est souvent en concurrence avec celle du collège.

Les perspectives ouvertes par cette organisation ne sont donc pas encore tracées. Trois options cependant orientent actuellement la réflexion et devraient être approfondies au cours des prochains mois :

- le maintien de deux unités pédagogiques complètes mais spécialisées, comme à Busancy-Grandpré (200 élèves au total), en dépit des inconvénients que constituent tant le coût que l'isolement ;
- l'organisation par cycles, comme à Vouziers-Le Chesne, si tant est que l'exemple de Vouziers, où le collège est en cité scolaire, soit vraiment significatif ;
- la fermeture d'un des deux sites, comme elle devrait intervenir à Rocroi-Maubert, alors que les locaux ont été récemment rénovés !

C'est bien l'option « structurelle », celle du regroupement sur un seul site, qui devrait être le plus souvent retenue, mais sans que l'on puisse envisager qu'elle obtienne aujourd'hui plus facilement qu'hier l'adhésion de toutes les parties prenantes. On peut certes évoquer le rassemblement des élèves d'Attigny-Machault à la rentrée 2001 sur le seul site d'Attigny, adopté par le conseil d'administration. Mais il est dû au délabrement des locaux de Machault et aux difficultés de fonctionnement qui en résultaient. Ce n'est pas la conséquence d'une démarche concertée et solidaire de l'Education nationale et du Conseil général.

Le multi-site apparaît donc comme un compromis entre la volonté du rectorat de réduire le nombre d'établissements et celle des élus et des parents de maintenir les collèges dans les bourgs ruraux. Il lui reste à démontrer, à travers ses bilans et évaluations, qu'il est pédagogiquement viable et profitable aux élèves pour constituer une solution crédible aux problèmes de certains petits collèges.

Pour donner de meilleures chances à un tel dispositif, quelques conditions essentielles paraissent déjà s'imposer :

- la solidarité et la complémentarité entre les sites requièrent d'abord un certain équilibre entre les effectifs de chacun ;
- ensuite, les objectifs assignés à ces unités doivent être clairs pour tous et inspirer, en particulier, la lettre de mission des chefs d'établissement ;
- enfin, la démarche partenariale engagée avec le Conseil général ne peut reposer sur un simple contrat moral : une convention écrite devrait, nous semble-t-il, préciser le rôle et les engagements de chacun.

1.3.) les établissements de second cycle : un réaménagement à poursuivre

a) les petits lycées et lycées professionnels

Le réseau des lycées n'apparaît pas aussi fragile que celui des collèges. En effet, selon les indicateurs de la DEP, la proportion de LP ou de lycées de petite taille est inférieure à la moyenne nationale : le pourcentage de LP de moins de 200 élèves est ainsi passé entre 1992 et 2002 de 25,5 % à 16,3 % dans l'académie, alors qu'il reste au-dessus de 28 % au niveau national. En revanche la proportion de LP ayant plus de 600 élèves est, pour la même période,

en baisse de 21,3 % à 16,3 %, comme pour la France métropolitaine qui passe de 11,9% à 9,2 %, mais de manière plus marquée ; pour les lycées, la proportion d'établissements de moins de 500 élèves est en augmentation depuis 1992, de 32,1 % à 35,1 %, mais elle reste encore inférieure à la moyenne nationale bien que celle-ci ait évolué à la baisse, de 43,5 % à 37,6 %.

Ces données sont à prendre en compte pour expliquer que le second cycle a, jusqu'ici, beaucoup moins souffert que les collèges des effets de la baisse démographique. D'autre part, la politique académique visant à augmenter les flux vers les 2^{ndes} générales et technologiques tout en développant l'orientation vers les LP a aussi pour effet de préserver les structures des établissements de second cycle ; mais cet effet atteint ses limites et les lycées sont touchés à leur tour. Il est donc devenu urgent, et l'académie en a clairement conscience, de travailler avec la Région à faire évoluer les structures de formation en prenant en compte à la fois les besoins économiques et les réalités démographiques.

b) les cités scolaires

Pour les lycées, on peut se demander aussi si des regroupements d'établissements ne pourraient pas constituer une solution à étudier ; certes, les cités scolaires ne sont pas une nouveauté mais, du point de vue des responsables académiques, elles ne sont guère que le produit de l'histoire et elles n'entrent pas dans une stratégie de rationalisation des structures de formation.

Les cités existantes restent d'ailleurs des structures dont on pourrait dire qu'elles apparaissent, selon l'expression d'un des interlocuteurs de l'équipe d'évaluation, « *assez bâtarde* », structures dont on connaît bien les inconvénients. Elles rassemblent sur le même site des établissements dont les publics et les projets restent distincts et qui ne trouvent pas toujours leur compte dans cette sorte de cohabitation. Le développement du lycée professionnel, voire, comme à Sézanne, celui du collège, est subordonné le plus souvent à celui du LEGT. Les synergies, le travail en commun des enseignants sont peu développés. Le nouveau proviseur de la cité scolaire de Bar-sur-Aube a fait pour sa part ce diagnostic et il se donne pour ambition de créer une dynamique commune ; mais les trois établissements qu'il dirige, collège, lycée et lycée professionnel, fonctionnent encore de manière juxtaposée. Comment s'en étonner d'ailleurs, chacun ayant conservé son conseil d'administration ?...

c) l'internat : un facteur sur lequel s'appuyer afin de favoriser la poursuite d'études ?

L'internat, lui, n'est guère envisagé comme une solution aux difficultés de scolarisation dans les collèges. A ce niveau, et les collèges multi-sites en sont une illustration, on attend des transports scolaires qu'ils répondent aux exigences d'une scolarisation de proximité. Pour beaucoup de lycéens en revanche, compte tenu de la dispersion des formations, l'internat reste la meilleure ou la seule possibilité de poursuivre leurs études. Les élèves d'ailleurs ne manifestent pas d'hostilité de principe à l'égard de l'internat ; celui-ci connaît même, aux dires des proviseurs, un petit regain de faveur encore peu perceptible dans les effectifs. Mais ce sont les conditions de vie, trop éloignées des attentes des jeunes, qui sont aujourd'hui mises en question ; les locaux ne sont pas toujours confortables ou adaptés à un fonctionnement qui concilierait vie collective et autonomie. Le Conseil régional consent pourtant en ce domaine d'importants investissements, comme par exemple au lycée professionnel des Franchises, à Langres.

Mais la qualité de l'internat tient aussi, et après avoir entendu les élèves on peut dire surtout, à la qualité de la vie qui y est organisée. Or le manque d'animations est constamment évoqué, et pas seulement par les élèves. D'autre part, le règlement intérieur traite souvent de manière indifférenciée le public des jeunes majeurs et celui des mineurs. C'est un des griefs importants des internes du lycée professionnel de l'Argonne à Sainte-Menehould, où la réécriture envisagée des règles de l'internat constitue un enjeu important aussi bien pour le climat que pour l'avenir de l'établissement.

C'est pourquoi il convient de ne plus envisager l'internat sous le seul aspect du « service rendu », notion que les élèves ont d'ailleurs du mal à admettre. Dans une académie essentiellement rurale, l'internat peut devenir, autrement qu'à travers des opérations isolées, mais dans une politique concertée avec la Région, un point d'appui de l'évolution de la carte des formations et du développement de la formation des jeunes.

Les établissements agricoles, dont les internats implantés de longue date ont été bien restaurés, sont en ce domaine un exemple souvent cité par nos interlocuteurs non seulement pour la qualité des installations mais aussi pour celle de la vie scolaire. La présence de professeurs d'enseignement socio-culturel (ESC), qui consacrent un tiers de leur temps à l'animation, constitue évidemment un atout déterminant, dont ne disposent pas les établissements de l'Education nationale. Mais cela conforte l'hypothèse que c'est moyennant un certain nombre d'investissements matériels et humains que l'internat pourrait devenir un mode très actuel d'hébergement et avoir la faveur des élèves et de leurs familles.

2) la « gestion de la ressource humaine » : initialement, une académie « en pointe » pour la GRH

En matière de gestion des personnels, il convient de relever tout d'abord plusieurs éléments significatifs de la qualité du travail effectué par les services académiques :

- le respect rigoureux des procédures et des calendriers ;
- le climat social : en l'espèce, il apparaît serein ; la gestion chaque année des mouvements des personnels, notamment celui des personnels enseignants du second degré depuis la déconcentration du mouvement décidée en 1997, se déroule dans des conditions satisfaisantes²³, sans susciter de crise sociale ;
- la gestion du mouvement intra-académique des personnels enseignants, précisément, et plus spécialement une bonne utilisation des TZR et un faible nombre de « contractuels évitables » (selon l'expression utilisée par la DPE) pour l'académie de Reims ;
- le nombre, par ailleurs, ainsi que la nature des interventions auprès du médiateur (voire des recours exercés devant les juridictions) : s'agissant de cette académie, on relève que ce nombre est très faible, 43 en 2003, sur un total de 27000 personnes.

Il s'agit donc là, manifestement, d'éléments positifs. Les entretiens que l'équipe d'évaluation a pu avoir avec différents acteurs de l'académie ont cependant attiré son attention sur la question de la « gestion de la ressource humaine » (GRH) : une première

²³ notons que, à l'occasion de la réunion, le 15 juin dernier, de la formation paritaire pour le mouvement académique (FPMA) des enseignants du second degré, les représentants de l'une des organisations syndicales participant à cette réunion ont tenu à souligner « une nouvelle fois la disponibilité et la qualité du travail de tous les membres de notre DPE (chef de service, chefs de bureaux et gestionnaires », en estimant, « sans flagornerie aucune », qu'ils « font honneur au service public d'éducation ».

approche de la question indique que l'académie de Reims a été à la pointe de la mise en place de la GRH au milieu des années 1990, et même dès le début de la décennie ; par la suite toutefois, l'intérêt semble avoir été moins marqué, et on relève notamment l'absence, depuis l'été 2003, d'un « directeur des ressources humaines » (DRH).

2.1.) un « second souffle » à trouver en matière de GRH

Dès le début des années 1990, l'académie de Reims avait mis en place des actions de GRH²⁴, soit avant même qu'une véritable impulsion ministérielle ne soit donnée en ce domaine²⁵ en 1994. On relève par ailleurs que, en 1990, des « groupes de parole » avaient été créés à destination de personnels en réadaptation ; et l'année 1992 vit l'apparition d'une mallette d'accueil pour les maîtres auxiliaires alors qu'était mis en oeuvre, durant la même période, un dispositif académique d'accueil des nouveaux arrivants. C'est la raison pour laquelle l'académie de Reims fut choisie en septembre 1994 parmi les quatre académies-pilotes²⁶ pour l'expérimentation de la décision n° 131 du *Nouveau contrat pour l'Ecole* prévoyant la mise en place de « directions des ressources humaines » (DRH). La DRH expérimentale avait été confiée à une IA-IPR *économie et gestion* plutôt qu'à un cadre administratif, responsable également de la MAFPEN de Reims²⁷.

Un premier temps a été marqué par les réticences de certains services du fait de la définition trop imprécise des missions du DRH, l'engagement initial de l'académie de Reims en matière de GRH ayant sans doute plus été le fait de personnalités convaincues de l'importance de la démarche que d'un mouvement en profondeur. Mais les synergies recherchées²⁸ avaient été largement trouvées, permettant de mettre alors en place un certain nombre d'actions (centre d'écoute académique pour les personnels en difficulté, colloque co-organisé par l'IUFM et la MAFPEN sur la première prise de fonction des enseignants du second degré...), de débiter plusieurs « chantiers » concernant notamment la formation continue, la gestion des personnels ou l'amélioration de la politique des affectations, et d'engager la réflexion dans plusieurs directions au travers de groupes de travail (élaboration d'un référentiel de compétences des enseignants du second degré, réalisation d'un guide méthodologique destiné aux chefs d'établissements sensibles, gestion prévisionnelle...). A

²⁴ cf. à ce sujet l'article paru au *Bulletin officiel* n° 31 du 31 août 1995.

²⁵ à cette époque en effet, une démarche de « projet de service » avait été instituée avec, entre autres ambitions, celle d'avancer dans le sens d'une gestion qualitative des personnels.

²⁶ avec celles de Lille, Montpellier et Toulouse. La DPELC ayant laissé à ces quatre académies expérimentales une grande liberté sur le plan de la mise en oeuvre, afin de pouvoir évaluer au bout d'un an les réussites et les échecs dans différentes configurations, Reims avait écarté d'emblée l'option « organisationnelle » pour privilégier une approche « fonctionnelle » ; l'idée y était en effet rejetée de créer une nouvelle structure administrative au sein du rectorat qui serait venue se superposer aux divisions et services déjà existants. La démarche retenue avait donc consisté à placer le DRH sous l'autorité du recteur et du secrétaire général et de lui assigner comme fonction première de fédérer et de mettre en synergie les différentes instances académiques intervenant dans le domaine de la gestion et de la formation des personnels. Ainsi le DRH, qui devait plus tard être positionné comme conseiller technique du recteur, s'était-il vu d'emblée confier une mission transversale par rapport aux différents services rectoraux concernés, sans bénéficier pour autant d'un quelconque pouvoir hiérarchique sur ceux-ci. Si un tel choix présentait l'avantage, revendiqué à l'époque par la direction de l'académie de Reims, de ne pas bouleverser les équilibres existants au sein du rectorat, on peut néanmoins se demander, *a posteriori*, s'il n'a pas contribué à marginaliser cette fonction GRH.

²⁷ la DRH a occupé le poste jusqu'en janvier 1998, ce qui représente une stabilité qui n'a jamais été retrouvée par la suite.

²⁸ services médico-sociaux / services de formation / services de gestion / IPR-EVS / DAET / doyen des IPR.

partir de 1997-98 cependant, des difficultés sont, semble-t-il, intervenues²⁹ ; ceci étant, au-delà de l'analyse de la situation rémoise, peut-on considérer que la GRH, après sa mise sur les rails en 1994-95, a été par la suite considérée comme une priorité nationale par l'administration centrale ?

Sans prétendre ici se montrer exhaustif, quelques points touchant à la gestion de la ressource humaine ont été plus particulièrement soulevés par des interlocuteurs de l'équipe d'évaluation :

- premier point : l'incapacité de l'académie à « fixer » les nouveaux arrivants par la mise en œuvre de dispositifs d'accueil (proposition de logements, initiatives d'intégration,...) alors pourtant que cette importance du *turn-over* a été soulignée d'emblée par le recteur, fin août 2003 dès le premier entretien³⁰, comme étant « *le problème numéro 1* » de l'académie, son point de vue étant partagé par la secrétaire générale adjointe comme par le doyen des IPR ;
- le fait que certains enseignants originaires de la région, en revanche, restent trop longtemps sur le même poste, ainsi que l'ont souligné l'inspecteur d'académie des Ardennes puis, par la suite, de nombreux autres interlocuteurs ; l'absence d'incitations à la mobilité pose donc un problème de management de la « ressource humaine » ;
- l'absence d'objectifs lisibles de la politique académique de GRH ;
- l'efficacité assez relative du dispositif académique pour la gestion de personnels en difficultés³¹ ;
- les interrogations qui pesaient sur le plan de formation des enseignants, celui-ci restant mal perçu par les représentants des personnels qui n'hésitaient pas à en caricaturer le contenu³² ;
- l'obsolescence du plan de formation des chefs d'établissement³³ ;
- la place et le rôle de l'IUFM, de fait souvent discutés par divers interlocuteurs.

Assurément, la nomination d'un nouveau DRH dans l'académie n'est pas de nature, à elle seule, à régler toutes les questions évoquées ci-dessus. Elle pourrait cependant signifier que la GRH trouve peut-être dans cette académie un « second souffle »³⁴ ; on reviendra sur ce point dans la troisième partie.

2.2.) la formation initiale des personnels enseignants : un état des lieux

Comme nous l'avons vu précédemment³⁵, l'académie de Reims peine à fixer sur son territoire une proportion importante de néo-titulaires qui, après un bref passage dans

²⁹ le dernier DRH en date a souhaité quitter cette fonction à l'issue de sa première année d'exercice, l'année scolaire 2002-2003 ; il s'est montré assez critique, indiquant notamment n'avoir rencontré qu'une seule fois le précédent recteur en douze mois, et estimant que ses missions étaient « *très limitées* ».

³⁰ 27 août 2003.

³¹ point de vue exprimé par les représentants du SNPDEN.

³² mentionnons à cet égard qu'une nouvelle responsable de la formation continue des enseignants a été nommée le 1^{er} octobre 2003 et qu'un nouveau pilotage, associant plus fortement les IA-IPR, a été mis en place pour l'année scolaire 2003-2004 ; en octobre 2003, cette nouvelle responsable émettait, à l'unisson semble-t-il de plusieurs cadres du rectorat, une appréciation assez critique sur l'état de la formation continue des enseignants telle qu'elle fonctionnait jusqu'à l'été 2003, particulièrement pour ce qui concerne les relations avec l'IUFM.

³³ idem.

³⁴ l'investissement, en ce domaine, du médecin-conseil du recteur est à souligner ; la « GRH », cependant, ne peut être excessivement « médicalisée » ; elle va naturellement au delà du traitement des personnels les plus en difficultés, quelque importante que soit naturellement cette dimension.

³⁵ cf. première partie, 1.4.) a).

l'académie, retournent volontiers vers leurs académies d'origine. Or l'accompagnement de ces personnels dans les premières années de leur carrière mobilise moyens et énergies souvent au détriment de ceux qui, titulaires de leur poste et stables dans leur implantation, demanderaient volontiers un accompagnement plus important (inspection, conseil, formation continue). Parmi les leviers susceptibles de faire évoluer cette situation, l'IUFM reste un acteur déterminant, tant la formation dispensée et la façon dont elle inscrit et implique les jeunes professeurs issus de la région dans le tissu éducatif de l'académie peuvent contribuer à les fixer sur le long terme et, peu à peu, changer l'image « d'académie de transit » dont souffre l'institution scolaire en Champagne-Ardenne.

Parallèlement, les 38% d'étudiants « venus d'ailleurs » qui découvrent une région, une académie, un métier et le système éducatif à l'occasion de leur inscription à l'IUFM de Champagne-Ardenne doivent certainement profiter d'une attention spécifique les engageant, au sortir de leur formation initiale ou après leurs premières années d'exercice professionnel, à s'implanter durablement dans l'académie davantage qu'ils ne le font aujourd'hui.

a) les implantations géographiques de l'IUFM et l'évolution des flux d'inscrits

L'IUFM de Champagne-Ardenne s'organise autour de cinq implantations couvrant les quatre départements de l'académie : Reims (services centraux), Châlons-en-Champagne, Troyes, Chaumont, Charleville-Mézières. Contrairement aux quatre autres antennes, le centre de Reims s'est créé *ex nihilo* et il représente aujourd'hui près de la moitié des forces vives de formation. Le directeur constate alors avec satisfaction que « *la prégnance de la culture « école normale » est globalement moins forte qu'ailleurs* » même si subsistent dans certaines antennes des traditions vivaces renforcées par l'absence de formation disciplinaire 2nd degré (Chaumont).

L'observation des inscrits à l'IUFM depuis l'année scolaire 1998-1999 permet de constater une certaine stabilité des effectifs, ainsi que le montrent les tableaux ci-après ; elle masque cependant une réalité plus contrastée. En effet, si le premier degré bénéficie d'un vivier satisfaisant en quantité et qualité, les difficultés de recrutement s'accusent dans le second degré où l'IUFM se trouve, aujourd'hui, en situation de prendre tous les étudiants qui s'y présentent puisqu'il y a largement plus de places que de candidats. Cette « pénurie » préoccupante de candidatures - « *alarmante* » nous dira le directeur de l'IUFM -, est ici, comme dans beaucoup d'autres académies, particulièrement sensible dans les disciplines scientifiques alors que le « flux littéraire » demeure, pour sa part, satisfaisant. Sans doute est-ce pour partie cette situation tendancielle qui a permis une collaboration de qualité entre l'IUFM et le campus de sciences, alliant information sur les métiers, stages dans les établissements scolaires, licences pluridisciplinaires, alors que la collaboration avec le campus de lettres reste marquée par des modalités plus traditionnelles. Sans préjuger d'autres éléments rentrant dans les choix de carrière des étudiants comme, par exemple, les représentations que les étudiants partagent volontiers d'un secondaire « à risque » contrastant avec la « sérénité de l'enseignement primaire », le directeur de l'IUFM a cette formule saisissante : « *le PLC choisit d'enseigner sa discipline alors que le PE choisit d'éduquer l'enfant* ».

Effectifs inscrits pour l'année 2003-2004

	Reims	Charleville-M	Châlons	Troyes	Chaumont
PE1	113	82	108	81	51
PE2	54	93	71	65	62
PLC1	476	13	-	-	-
PLC2	146	63	55	76	37
AIS	-	-	46	-	-
	789	251	280	222	150

soit un total de 1692 inscrits.

Evolution des inscrits à l'IUFM

	1998-1999		1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004	
	1 ^{er} année	Stagiaires										
1 ^{er} degré	408	245	401	350	406	433	466	540	502	495	498	381
2 nd degré	694	291	693	321	594	343	531	374	513	426	507	371

A partir des données disponibles, on relève également que l'équilibre hommes/femmes s'est aujourd'hui stabilisé à 30%/ 70% après une période d'augmentation continue de la proportion relative féminine. L'IUFM de Reims témoigne par ailleurs d'une augmentation sensible, comme dans la plupart des académies, des inscriptions d'étudiants plus âgés qui, après plusieurs années d'une expérience professionnelle dans le secteur privé, obtiennent un congé formation visant une réorientation professionnelle vers les métiers de l'éducation ; il s'agit alors d'un choix mûrement réfléchi qui nécessite une réponse adaptée et qui pourrait même devenir, à terme, un levier pour l'évolution générale des formations professionnelles dispensées. Cette tendance encouragerait aussi à développer une politique de communication spécifique sur le projet académique et ses besoins en hommes et femmes pour le mettre en œuvre. Il y a en effet de fortes chances que ces « candidats d'un nouveau genre » aux métiers de l'enseignement, une fois titularisés, s'attachent plus que d'autres à préserver leur implantation géographique.

b) la relation avec le rectorat et les inspections d'académie

Toutes les parties conviennent des bonnes relations, sérieuses et professionnelles, qu'entretiennent les partenaires académiques autour des problématiques de formation initiale et continue. Nombre de questions techniques trouvent ainsi des réponses efficaces dans le cadre de relations bilatérales sur un point précis associant les personnels concernés de l'institut à ceux du rectorat. Quelques tensions subsistent cependant, particulièrement concernant les initiatives des corps d'encadrement 1^{er} degré dans le cadre de la formation initiale des PE, certains IEN intervenant sans concertation - et hors cadre réglementaire - au sein de la formation initiale. L'IUFM est alors fondé à regretter l'absence d'un « *fonctionnement collectif* » appuyé sur des enjeux partagés et qui engagent vraiment l'ensemble des acteurs.

Ce sentiment exprimé par les différents acteurs cache difficilement quelques regrets et on peut, en effet, légitimement s'interroger sur l'optimisation de ce « capital confiance ». Si chaque situation spécifique induit des modalités de collaboration particulière (1^{er} degré et 2nd degré, bien entendu, mais aussi enseignement professionnel, AIS, formation continue ou même questions disciplinaires) permettant d'avancer régulièrement sur chacun de ces dossiers, on n'a pas le sentiment néanmoins d'une mise en synergie de cet ensemble au service d'une déclinaison spécifique du projet global de l'académie. La relation apparaît bien au contraire atomisée en autant d'éléments qu'il y a de questions à régler sans qu'il existe d'espace institutionnel de concertation et d'action. Certes, l'IUFM est une entité relativement homogène, pilotée en son centre par son directeur et ses conseillers les plus proches ; mais ces modalités de collaboration peu structurées amènent à formuler trois faiblesses dont les effets sont cumulatifs :

- les difficultés du pilotage pédagogique académique³⁶, le déficit de communication comme de dialogue autour des priorités du projet académique rendent difficile son appropriation par l'IUFM ; on peut, à ce titre, s'interroger sur l'absence de déclinaison spécifique dans la politique de formation initiale de l'IUFM du *Plan académique 2000-2003* et du *Projet d'actions pédagogiques 2003-2006* qui avaient été arrêtés par le précédent recteur : du « *niveau des élèves en français* » (chantier 1) aux « *sciences et technologies* » (chantier 2) en passant par « *l'action culturelle* » (chantier 4) ou les « *langues vivantes* » (chantier 3), il y avait là les vecteurs d'une « *fédération des énergies et responsabilités* » qui, actuellement, fait défaut, et ce d'autant plus que l'outil n° 8 s'intitule explicitement « *la formation initiale et continue des personnels enseignants et de la vie scolaire* » et qu'il définit des « *objectifs* » et « *actions* » qui ne peuvent qu'interpeller fortement l'acteur privilégié de la formation initiale et continue dans l'académie qu'est, naturellement, l'IUFM ;

- inversement, on ne peut que s'étonner que le plan quadriennal de l'IUFM n'ait pas été l'occasion d'une consultation étroite avec les autorités académiques lorsqu'il est évidemment le levier permettant de mettre la politique de l'institut au service d'une politique éducative académique ;

- enfin, notons les regrets légitimes des cadres de l'académie concernant l'investissement de l'IUFM dans les évolutions pédagogiques qui marquent ces dernières années, qu'il s'agisse des usages des technologies ou des approches pluridisciplinaires des contenus à enseigner ; que l'on voie dans ce manque d'investissement la cause ou un symptôme des deux faiblesses précédentes, il n'en demeure pas moins, en tout état de cause, qu'il est souhaitable qu'un établissement universitaire de formation des maîtres de l'Education nationale soit un relais fort des priorités d'une politique, en l'occurrence nationale avant d'être académique.

Il y a là par conséquent un axe important à investir qui, s'il concerne plus généralement la question des enseignements dans l'académie de Reims, est indubitablement de nature à renforcer la qualité de la politique de formation initiale de l'IUFM.

³⁶ cf. II, 3.1.

3) la prise en charge des élèves en difficulté et des publics à besoins spécifiques (structures, réseaux et dispositifs)

3.1.) l'exploitation des évaluations et le soutien aux élèves en difficulté

a) le repérage des élèves en difficulté et la gestion de l'hétérogénéité

Les performances scolaires préoccupantes de l'académie de Reims évoquées précédemment ne doivent pas occulter les progrès accomplis dans la réduction des retards à l'entrée en 6^{ème}. De fait, la proportion d'élèves ayant deux ans ou plus de retard à l'entrée au collège a considérablement diminué en douze ans. Cette évolution est conforme à celle observée au niveau national mais un peu plus marquée puisque l'académie, qui se situait avec un taux de 11,8 au dessus de la moyenne nationale de 10,0 % en 1990, est en 2002 au dessous, avec 3,2 % contre 3,5 %. En revanche, la proportion d'élèves de plus de 7 ans en CP reste supérieure à la moyenne de la France métropolitaine, 8,3 % contre 7,4 % en 1996 et 8,9 % contre 7,2 % en 1999, selon les données de la DEP.

Mais ce sont les résultats de l'évaluation en 6^{ème}, confirmant ceux de l'évaluation en CE2, qui restent les plus décevants ; ils mesurent en quelque sorte la médiocre performance³⁷ du premier degré et fondent les difficultés des élèves au collège. Le bilan du plan académique 2000-2003 souligne au demeurant ce point faible : près de trois points d'écart avec la moyenne nationale en français, près de quatre points en mathématiques, pour l'année scolaire 2002-2003. Ces données globales recouvrent en outre des disparités départementales et locales difficilement explicables : ainsi le département de la Marne, dont on sait que le PIB est particulièrement élevé, a des résultats inférieurs de 2 à 4 points aux moyennes nationales ; l'Aube, au contraire, obtient les meilleurs résultats de l'académie en 6^{ème}, de bons résultats également en CE2, même en ZEP ; mais l'inspecteur d'académie doute de la fiabilité de ces performances. Des « aberrations » au moins apparentes sont donc souvent observées, apportant en quelque sorte la démonstration que les résultats ne sont pas nécessairement ou seulement fonction des moyens ou du milieu social, comme dans les Ardennes, par exemple, où sont relevés des échecs dans des milieux normalement favorisés et des réussites en revanche dans des zones plus difficiles. De tels écarts entre zones ou par rapport aux résultats attendus nécessiteraient une analyse plus fine au niveau de la circonscription, pour mieux identifier les lieux et les causes de la réussite ou des difficultés. Ils justifieraient aussi une attention particulière aux conditions de l'organisation de l'évaluation pour lever les soupçons, notamment de « bachotage », qui pèsent souvent sur la fiabilité des résultats.

Mais au-delà des constats chiffrés, la difficulté essentielle et reconnue dans tous les départements est bien celle de faire avancer dans les écoles le travail sur les pratiques pédagogiques dans une logique d'aide aux élèves et de remédiation, conformément aux objectifs fondamentaux de l'évaluation.

b) la place de l'alternance en classes de 4^{ème} et de 3^{ème} et les 3^{èmes} spécifiques

Le soutien des élèves en difficulté dans le premier degré, en raison notamment des traditions d'organisation pédagogique et de répartition des élèves qui prédominent encore, donne rarement lieu, en dehors des dispositifs de l' AIS, à des réponses de type structurel. Dans les collèges, en revanche, l'aide ou le soutien sont volontiers dévolus aux structures

³⁷ mesurée à l'aune des résultats d'académies dont les caractéristiques sont comparables.

particulières telles que les 4^{èmes} d'aide et de soutien, par alternance, les 3^{èmes} d'insertion ou préparatoires à la voie professionnelle. A côté de cela, les moyens de la souplesse horaire sont, de l'aveu même des chefs d'établissement, trop facilement consacrés au simple allègement des effectifs. L'ouverture en lycées professionnels de nombreuses classes de 3^{èmes} technologiques, outre ses effets sur l'effectif des établissements, a offert une possibilité de scolarisation appréciée pour les élèves en difficulté dans les collèges. Les 3^{èmes} préparatoires à la voie professionnelle que l'on crée maintenant dans les collèges à l'intention des mêmes publics ont encore à faire leurs preuves mais, aux yeux de beaucoup des interlocuteurs de l'équipe d'évaluation, elles ont déjà l'inconvénient de ne pas provoquer le changement d'environnement pédagogique et éducatif qui serait bénéfique au moins pour des élèves en situation de grande difficulté scolaire.

Pour éviter le risque de voir s'implanter, au nom de l'aide aux élèves les plus difficiles, des filières de relégation au sein du collège, l'académie affiche la volonté de développer, plutôt que des classes, des dispositifs, évolutifs et ouverts, susceptibles de mieux répondre aux besoins particuliers. Les principaux de collèges adhèrent à cet objectif tout en soulignant les difficultés d'ordre organisationnel qui peuvent compromettre sa mise en œuvre.

La mise en place de l'alternance en classe de 4^{ème} à la rentrée 2003, dans le cadre de la politique ministérielle, qui se fonde sur le principe de diversification pédagogique au collège, a été précédée dans l'académie d'une opération de « *diversification maîtrisée des classes de 3^{ème}* ». En 2003, la possibilité a été ainsi donnée à 700 élèves de 3^{ème}, pour les aider à préparer leur orientation, de découvrir les formations professionnelles en LP. L'alternance en 4^{ème} s'inscrit donc naturellement au service d'un objectif important de la politique académique : réduire les sorties sans qualification et remotiver les élèves pour les formations professionnelles. Le dossier fait l'objet d'un pilotage particulier à travers le groupe académique pour l'alternance animé par l'inspecteur d'académie de l'Aube. Le bilan que l'on peut faire après quelques mois de décantation est le suivant : 37 collèges pratiquent l'alternance en 4^{ème} à des degrés divers :

- 8 dans les Ardennes, sous forme de mini-stages ou de visites, vers les entreprises en milieu urbain, plutôt vers les établissements en milieu rural. Il s'agit de dispositifs, en tout cas déclarés, et non de structures ;
- 2 dans l'Aube, pour 7 élèves en entreprise pendant quatre semaines dans l'année, dans un cas, pour 13 élèves en entreprise pendant 3 semaines dans l'autre ;
- 17 dans la Marne, où 4 structures spécifiques ont été proposées ; la proportion d'élèves de 4^{ème} concernés paraît parfois bien forte : 10 élèves sur 49, par exemple ; les rythmes sont très divers ;
- 7 dans la Haute-Marne, pour une trentaine d'élèves au total ; les stages occupent de 30 à 70 journées sur l'année scolaire.

La variété des situations est évidemment le résultat des conditions hésitantes de la mise en place du dispositif, qui s'est faite à l'initiative des collèges. Les chefs d'établissement souhaitent d'ailleurs en ce domaine garder l'autonomie, c'est-à-dire la possibilité de répondre au mieux et en fonction de leur environnement aux besoins constatés de leurs élèves. Ils insistent en même temps, et ce n'est évidemment pas contradictoire, sur la nécessité d'un cadrage plus clair qui fournirait les repères indispensables aux équipes pédagogiques. On peut facilement admettre que le dispositif puisse être conçu et proposé par les établissements, mais compte tenu de son caractère dérogatoire, de ses enjeux et des risques qu'il comporte

indéniablement de dériver en structures de relégation, il doit être validé par l'inspecteur d'académie et piloté au niveau académique.

Les élèves concernés sont du collège, tous volontaires, et en difficulté scolaire, mais les profils sont très divers selon qu'il s'agit, par une « alternance légère », de motiver et préparer certains élèves à l'enseignement professionnel, ou bien de trouver une solution, avec le secours de l'établissement extérieur, pour des élèves en souffrance ou en situation de rejet au collège. Ils sont généralement suivis par un professeur tuteur dans les périodes de stage. Le dispositif repose le plus souvent sur le chef d'établissement et un professeur coordonnateur, mais on peut noter que, dans 14 collèges sur 17 dans la Marne, l'alternance implique une équipe pédagogique volontaire.

Si l'alternance en classe de 4^{ème} constitue bien, selon le mot d'un inspecteur, « *un défi pédagogique* », il faut reconnaître que c'est la pédagogie qui lui manque le plus : en effet, on est encore loin de la formation partagée pour une alternance interactive. C'est donc le retour en classe qui fait problème, comme après une parenthèse dans la progression pédagogique, particulièrement lorsque les élèves en alternance ne sont pas regroupés dans une structure spécifique : le collège Paul Fort a ainsi mis en place, après avoir pratiqué sans succès l'accompagnement individuel, une semaine de réadaptation, dite « *semaine d'accueil* », regroupant plusieurs élèves sous la tutelle de professeurs volontaires. On se préoccupe beaucoup moins du départ, c'est-à-dire de la définition préalable des objectifs, des contenus et des méthodes ; cela devrait pourtant être réalisable sans grande difficulté avec le LP, majoritairement retenu comme lieu de l'alternance. L'entreprise reste encore plutôt un lieu de visite que de formation ; on attend d'elle surtout, et elle y réussit bien souvent, qu'elle fasse prendre conscience à l'élève de l'importance des acquis scolaires. Dans les Ardennes cependant, dans le prolongement du travail qui avait été effectué sur les carnets de stage, la première étape de l'alternance consiste à établir « *l'annexe pédagogique* » avec l'entreprise. Dans les autres départements, il n'y a pas encore d'annexe pédagogique, et ce n'est pas la réglementaire convention de stage, telle qu'elle existe actuellement, qui pourrait en tenir lieu.

Ces dispositifs sont appréciés des élèves et approuvés dans leur principe par les équipes pédagogiques. Ils soulèvent cependant de lourdes questions, notamment sur la durée des périodes en alternance et les conditions réglementaires de leur organisation, sur les difficultés à gérer le retour des élèves ou à assurer la continuité pédagogique, sur les allègements de programmes. Les corps d'inspection pédagogique sont donc particulièrement sollicités. Les textes annoncés sont évidemment très attendus mais ils ne dispenseront pas pour autant l'académie de renforcer le pilotage et le suivi de ces dispositifs, notamment en portant une attention particulière à l'origine des élèves qui y sont recrutés et à leur devenir.

3.2.) l'adaptation et l'intégration scolaires (AIS)

a) une politique concertée d'intégration scolaire (CLIS et UPI) et des orientations académiques volontaristes

La priorité à donner à l'intégration scolaire a conduit l'académie de Reims à mettre en place, dans un domaine relevant traditionnellement du niveau départemental et dans lequel de fortes évolutions paraissaient nécessaires, une politique académique concertée, à travers la mission que le recteur a confiée à l'IA-DSDEN des Ardennes.

La cellule académique s'est d'abord attachée, en 2002-2003, à faire un état des lieux qui mettait en évidence les principales insuffisances du dispositif académique et les disparités inter-départementales. C'est à partir de ces constats qu'est conduite l'évolution des structures d'accueil³⁸. Les travaux effectués par cette cellule académique ont permis de définir les actions du chantier prioritaire inscrites au projet 2003-2006 :

- sensibiliser les enseignants, dans le cadre des formations initiale et continue, aux handicaps des élèves qu'ils sont susceptibles d'accueillir ;
- réguler et améliorer le fonctionnement des commissions spéciales, par la création d'un tableau de bord ; adapter et simplifier le dispositif conventionnel de l'intégration individuelle ;
- développer les UPI, notamment en lycée professionnel pour l'accueil des élèves handicapés au-delà de seize ans ;
- améliorer les conditions matérielles de l'intégration, locaux et équipements ;
- favoriser l'accueil des auxiliaires de vie scolaire au sein des équipes pédagogiques ;
- adapter les cursus dans le cadre d'un projet individualisé.

L'académie affiche donc ainsi la volonté de développer, de manière cohérente et en liaison avec l'échelon départemental, la scolarisation des enfants porteurs de handicaps. Il s'agit de créer les structures nécessaires et de rééquilibrer leur répartition, mais aussi de tirer un meilleur parti des moyens existants, notamment dans les établissements spécialisés, pour diversifier les formes d'intégration ; la démarche retenue est très progressive, ce qui se conçoit aisément sur un sujet aussi complexe, et particulièrement tributaire de l'évolution des mentalités. Observés dès la rentrée 2003, les premiers résultats de ces orientations volontaristes sont de bon augure : les secrétaires des commissions spéciales ont apprécié d'être réunis et ils ont été mobilisés sur les objectifs de la politique académique ; le nombre de CLIS et d'UPI est en augmentation (cf. note ci-dessous), de nouveaux dispositifs d'intégration sont mis en place avec les établissements spécialisés (7 dans les Ardennes à la rentrée 2003), et une place est réservée à l'intégration scolaire dans le cahier des charges de la formation continue.

b) mais un poids néanmoins excessif des effectifs des SEGPA

Les SEGPA, qui faisaient partie antérieurement du dispositif de l'AIS, en ont été retirées ; elles constituent dans cette académie un dossier spécifique, piloté, non plus par un IA-DSDEN mais, depuis la rentrée 2003, par le DAET. On peut s'interroger sur le sens de ce transfert : en effet, l'objectif des SEGPA n'est pas de proposer aux élèves une formation qualifiante à l'instar des lycées professionnels, mais de les préparer à accéder, à l'issue du collège, à une formation professionnelle de niveau V ; autrement, il y aurait un risque de voir la scolarité en AIS considérée comme une voie alternative de scolarisation d'élèves certes en

³⁸ ainsi le nombre total de classes d'intégration scolaire qui avait diminué dans l'académie entre 2001 et 2002, de 97 à 95, est passé à 98 en 2003, grâce aux créations effectuées dans les Ardennes et la Marne. La Marne, avec 12 CLIS, et l'Aube, avec 43, se situent aux extrêmes. Les unités pédagogiques d'intégration (UPI), elles, se développent de manière plus significative : elles sont passées de 5 en 2000, à 9 en 2002 et à 14 en 2003, dont 2 dans l'enseignement professionnel. Que ce soit dans les UPI ou dans les CLIS, seul le handicap mental est jusqu'à présent pris en compte. C'est pourquoi l'ouverture d'une CLIS 4, pour handicapés moteurs, est prévue à la rentrée 2004 à Charleville-Mézières. A la rentrée 2002, 1108 enfants au total étaient accueillis en CLIS et UPI dans l'académie ; mais les places disponibles dans ces structures ne sont pas toutes occupées ; 117 étaient disponibles à la même rentrée. On retrouve encore aux positions extrêmes les départements de la Marne qui scolarise 0,38 % d'élèves en CLIS, et celui de l'Aube qui en scolarise 2,63 %. L'enseignement privé, de son côté, accueille 34 élèves dans 3 CLIS et 1 UPI.

difficulté scolaire, ne relevant pas de « l'adaptation et de l'intégration scolaire » mais d'une remédiation appropriée de nature pédagogique. Le nombre de SEGPA dans l'académie est particulièrement élevé, 54 pour 135 collèges ; elles accueillent, au constat de 2002, 5,4 % des élèves de collège. Ce taux, qui s'est stabilisé depuis la rentrée 2000, selon les indicateurs de la DEP, place cependant l'académie de Reims en deuxième position au niveau national, derrière l'académie d'Amiens (5,6 %), alors que la moyenne nationale est, elle, de 3,8 %.

Le premier objectif est donc naturellement de réduire les effectifs des SEGPA en veillant à réduire « l'effet structure » sur l'orientation des élèves et en développant les suites de formation en LP. Certains chefs d'établissement étaient en effet tentés de faire entrer des élèves en SEGPA à l'issue de la classe de 6^{ème}, et ce au mépris de la procédure réglementaire. Le pourcentage des réorientations reste supérieur à la moyenne nationale (3 %), mais diminue cependant de 6 % à 4 % en 2003. L'effort accompli par l'académie en faveur de l'accès des élèves de SEGPA au lycée professionnel, accompagné de la création de 17 CAP, selon le bilan du plan académique, a porté ses fruits : 868 élèves sont entrés en CAP dans un LP public à la rentrée 2002 contre 676 en 1999. Si ces résultats confortent les structures des LP, comme on l'a déjà évoqué, ils se conjuguent avec la baisse démographique pour rendre inéluctables quelques fermetures dans les SEGPA, notamment parmi les nombreuses demi-sections existantes. Les SEGPA sont évidemment incluses dans l'étude entreprise cette année par l'académie sur l'évolution des effectifs et des structures à l'horizon 2008.

Les aspects qualitatifs, ou plutôt pédagogiques, de ces orientations sont plus fréquemment évoqués par les chefs d'établissement ou les directeurs adjoints de SEGPA. Les équipes pédagogiques sont en effet confrontées à un public qui ne leur était pas familier, qui accroît l'hétérogénéité des classes de CAP, et qui ne maîtrise pas toujours les savoirs fondamentaux. C'est naturellement dans les disciplines générales que les difficultés sont les plus ressenties. La conclusion parfois tirée de ce constat est que les élèves ne sont pas encore prêts à entrer en LP et qu'ils devraient être maintenus un an de plus en SEGPA. C'est une proposition formulée en particulier quand il s'agit de défendre le maintien en SEGPA de formations qualifiantes. Mais le problème de la transition pour ces élèves, de la 3^{ème} au CAP, est bien réel ; un groupe de travail s'est constitué sur ce thème dans les départements de la Marne et des Ardennes. Le groupe académique s'est posé la question « *quelle passerelle ?* » avec l'intention d'ouvrir la réflexion sur l'adaptation des parcours pour éviter les abandons ou les sorties sans perspective de qualification. A présent, il s'agit de mettre en œuvre, avec le concours de la formation continue et principalement au sein des LP, un accompagnement pédagogique de la politique d'orientation des élèves de SEGPA.

Enfin, bien que les SEGPA aient manifestement, dans l'académie de Reims, un poids spécifique en termes d'effectifs ainsi qu'une place importante dans le réseau scolaire, on relève cependant qu'elles ne figurent pas expressément dans le « *Projet d'actions pédagogiques* » pour la période 2003-2006.

3.3.) *l'éducation prioritaire*

a) *l'évaluation des contrats de réussite : un temps fort*

Le réseau académique de l'éducation prioritaire est constitué de 24 ZEP ou REP. C'est le département des Ardennes, et dans une moindre mesure celui de la Haute-Marne, qui présentent la proportion la plus élevée d'écoles et de collèges en ZEP ; mais ce sont aussi les départements qui cumulent les plus grandes difficultés sociales. La Haute-Marne se distingue

en outre par la part donnée aux lycées dans l'éducation prioritaire, 5 des 6 lycées concernés de l'académie. La proportion de la population scolaire globale située en ZEP est de 15,38 % en 2002-2003 (bilan académique), en légère baisse depuis 1999, première année des contrats de réussite, où elle était de 16,45 %. C'est le département de la Marne qui, en raison de la taille plus importante de ses structures, avec le plus faible taux d'écoles ou établissements en ZEP (9,1 % pour une moyenne académique de 13,7 %), a la plus forte proportion d'élèves, 21,32 %. Les priorités inscrites dans la quasi-totalité des projets d'éducation prioritaire concernaient :

- la maîtrise de la langue ;
- le soutien aux élèves les plus fragiles ;
- le développement des activités culturelles et sportives ;
- l'éducation à la citoyenneté.

Les actions conduites dans ce cadre ont donné des résultats très divers, positifs en ce qui concerne le développement des activités culturelles ou l'éducation à la citoyenneté, mais décevants en termes de performances scolaires. Pourtant, de réelles réussites peuvent être relevées : ainsi, tel collège, qui a un taux particulièrement élevé d'élèves d'origine sociale défavorisée (plus de 80 % pour l'année 2002³⁹), obtient cependant par l'utilisation pertinente qu'il fait de ses moyens et grâce à une politique diversifiée de prise en compte des difficultés des élèves des résultats scolaires relativement satisfaisants (62% de réussite au brevet). Dans le même contexte, un autre collège, où près du tiers des élèves de 6^{ème} ont deux ans de retard, paraît, en dépit du courage du chef d'établissement, avoir « baissé les bras » : le projet de zone ou le contrat de réussite y sont de pure forme et sans le moindre effet sur les pratiques et les résultats de l'établissement (45 % de réussite au brevet).

On ne s'étonnera donc pas que l'évaluation des résultats scolaires des ZEP-REP conduite dans l'académie en 2001-2002 et qui s'est essentiellement fondée sur l'évaluation en 6^{ème} et le brevet des collèges, arrive à des conclusions générales mitigées. Les performances des élèves au cycle 3, ainsi que les résultats au brevet, ont été globalement améliorés sur les trois années des premiers contrats. Mais si les écarts à la moyenne nationale ont été réduits dans l'ensemble, ils persistent néanmoins dans toutes les zones ou réseaux ; on doit même constater que là où ils étaient les meilleurs, égaux ou supérieurs à la moyenne nationale, ils se sont dégradés. Ce phénomène est pour une part sans doute à mettre en relation avec l'évolution de l'origine sociale des élèves, comme le suggère la synthèse académique : certaines ZEP, en effet, ont vu croître en trois ans la part des élèves issus de familles défavorisées et des élèves primo-arrivants originaires de pays de l'Europe de l'Est ; c'est particulièrement le cas dans la Marne, dans trois ZEP sur sept, et dans deux des trois ZEP de Reims. C'est en français que les performances sont les meilleures, ce qui répond sans surprise à la priorité accordée dans tous les contrats à la maîtrise de la langue. Mais ces acquis ne semblent pas avoir « été transférés efficacement vers d'autres disciplines fondamentales telles que les mathématiques ». Enfin si les résultats permettent de constater des réussites individuelles, ils ne permettent guère de mettre en évidence « la réussite collective d'un territoire », comme on voudrait la trouver au bilan d'une politique de zone.

Le succès de l'éducation prioritaire dépend donc essentiellement, non de la qualité du contrat lui-même, mais de l'implication des enseignants dans le travail d'équipe, la concertation, la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. Malheureusement, comme cela a été souvent constaté ailleurs, la mobilisation des acteurs n'est pas naturellement

³⁹ moyennes académique et nationale de 47,9 et 38,7 %.

acquise, elle nécessite l'engagement auprès des équipes pédagogiques des responsables de ZEP, des chefs d'établissements, des inspecteurs, des coordonnateurs. Les ZEP qui ont progressé au cours du dernier contrat, selon le bilan académique, sont celles en effet qui ont « *bénéficié d'un pilotage fort et constant* ». Or, le dispositif constitué du groupe académique, relayé dans chaque département par l'inspecteur d'académie assisté d'un responsable départemental, avait un rôle trop formel peu sensible sur le terrain. Il fallait donc renforcer les moyens de pilotage et assurer l'accompagnement des enseignants. C'est pourquoi a été créé, à la rentrée 2001, le Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire (CAREP), conçu comme « *point d'accueil, de conseil et d'échange de pratiques* » ; il communique par dossiers périodiques et depuis son site *Web*.

La démarche d'évaluation des contrats de réussite qui avait été engagée par le recteur en 2002 a constitué un temps fort à la fois du pilotage académique et de la réflexion pédagogique. C'est dans ce cadre qu'ont été constituées 24 équipes de deux représentants de l'Education nationale, dont les membres des corps d'inspection, pour rencontrer les 24 ZEP de l'académie ; ces rencontres ont porté sur le bilan des trois dernières années. Elles ont parfois « bousculé » les équipes, mais leur aide a été appréciée pour l'élaboration des nouveaux projets.

b) une impulsion nouvelle : vers un schéma stratégique académique

A partir du bilan effectué, l'académie veut mettre en place, à travers les nouveaux contrats de réussite, une nouvelle dynamique, devant « *conduire à ne pas limiter l'enseignement prioritaire aux seuls zones ou réseaux labellisés* » et prenant en compte « *la nécessaire amélioration des résultats scolaires* ». C'est l'un des douze chantiers ouverts au titre du projet d'actions pédagogiques pour 2003-2006. Le premier objectif est de « *recentrer les actions sur les apprentissages fondamentaux et les activités conduites dans la classe : maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme, mathématiques, sciences et technologie* ». En effet, les nombreuses actions conduites dans les ZEP-REP se sont souvent dispersées, au nom bien souvent d'un partenariat mal maîtrisé, et au détriment de l'efficacité. Une telle politique de recentrage sur l'amélioration des résultats scolaires était attendue des équipes pédagogiques. Elle s'appuie sur l'accompagnement des enseignants et vise la diffusion des pratiques issues des réseaux à d'autres territoires. Il s'agit ensuite de communiquer sur ces pratiques et les résultats obtenus, de travailler à la relation étroite entre politique de la Ville et Education prioritaire, et d'élaborer des propositions pour faire évoluer la carte des réseaux d'éducation prioritaire.

L'académie de Reims s'est ainsi donné, pour l'enseignement prioritaire, une ambition et le cadre de sa mise en œuvre. Mais pour assurer réellement l'animation des réseaux et ne pas laisser retomber la mobilisation ainsi créée, il faudra que le pilotage « *fort et constant* », tel qu'il est envisagé, soit aussi et surtout un pilotage pédagogique de proximité. D'autre part, pour que le recentrage de l'action de l'école sur ses objectifs fondamentaux ne soit pas ressenti comme une volonté de fermeture, alors que les CEL par exemple ont été souvent un appui important pour les ZEP, il sera utile d'explicitier les principes sur lesquels devraient s'organiser et se développer les divers partenariats.

B) l'impulsion récente d'une politique académique volontariste

1) la formalisation d'un « projet » pour l'académie : le « *Projet 2000-2003* » et son prolongement sur la période « *2004-2006* »

Au début de la décennie 2000, le recteur s'est attaché à formaliser sa politique de redressement de l'académie de Reims sous la forme d'abord d'un « *Plan académique 2000-2003* », puis d'un « *Projet d'actions pédagogiques 2003-2006* ». Le « *Plan académique 2000-2003* » visait à redresser la situation délicate d'une académie analysée avec réalisme et sans concession. Les deux principales carences repérées au début de cette période concernaient le taux important d'élèves sortant du système éducatif sans qualification et la faible proportion de jeunes atteignant le niveau du baccalauréat :

- pour ce qui concerne la première question, seules les académies de Corse et d'Amiens avaient des résultats inférieurs à ceux de l'académie de Reims avant la mise en œuvre des orientations contenues dans le « *Projet 2000-2003* » ; le recteur s'était fixé comme objectif de réduire, et les mots sont importants, le nombre d'élèves sortant du système scolaire « *sans le niveau CAP* »⁴⁰. Instruction a donc été donnée de favoriser la « fluidité » des parcours en collège tout en assurant un plus haut degré de diversification en classe de 3^{ème} par le développement « massif » des 3^{èmes} technologiques ou pré-professionnelles en lycée professionnel. Effectivement, les redoublements en 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} ont significativement baissé entre 2000 et 2003 alors que le nombre d'élèves accueillis en 3^{ème} technologique, quant à lui, augmentait ; dans le même temps, de plus en plus d'élèves sont entrés « à l'heure » en 2^{nde} professionnelle ;

- s'agissant du relèvement de la proportion de jeunes atteignant le niveau du baccalauréat, la politique académique a visé en premier lieu une augmentation du nombre d'élèves passant de la 3^{ème} générale à la 2^{nde} GT. A cet égard, l'académie de Reims, initialement très en retard, a quasiment rejoint la moyenne nationale en 2002. En second lieu, la poursuite d'études après le BEP vers le baccalauréat professionnel ou technologique a été encouragée avec succès. En outre, les options scientifiques en 2^{nde} GT ont été encouragées tout comme l'orientation vers la 1^{ère} scientifique, particulièrement auprès des jeunes filles. Enfin, le nombre de places en STS a été sensiblement augmenté.

A côté de ces deux principaux objectifs, le *Plan académique 2002-2003* a mis l'accent sur certains aspects de l'action éducative tels que l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, l'équipement des établissements en matériel informatique, le développement des classes à projet artistique et culturel (PAC), ou encore la prise en compte des primo-arrivants. Une expérience a également été menée en Haute-Marne afin de dégager des pistes pour améliorer les évaluations en 6^{ème}.

Le recteur a également souhaité faire œuvre d'innovateur : le *Plan académique 2000-2003* a prévu le développement de 6^{èmes} « bi-langues » (afin de préserver l'allemand), la mise en place de 3^{èmes} dénommées « Sciences de l'ingénieur », l'implantation de quelques STS en lycée professionnel, ou encore l'introduction de la philosophie en terminale professionnelle.

⁴⁰ p. 5 du *Plan académique 2000-2003*.

Le *Projet d'actions pédagogiques 2003-2006*, lui, a été conçu comme une seconde phase de l'action entreprise, centrée sur trois idées fortes : des parcours scolaires plus ambitieux, davantage d'exigence en ce qui concerne les résultats et une meilleure prise en compte de la relation moyens mis en œuvre/résultats obtenus. L'objectif proclamé était de « tirer vers le haut » l'académie de Reims, par exemple en privilégiant les baccalauréats scientifiques et littéraires, regardés comme « difficiles » et préparant mieux que d'autres aux efforts à fournir ultérieurement sur les plans universitaire ou professionnel, ou en ouvrant en grand les passerelles du BEP vers le baccalauréat professionnel ou technologique et de ceux-ci vers les STS ou les IUT. Ces orientations n'étaient pas gratuites dans l'esprit du recteur : il avait fait le constat, réaliste là aussi, du déficit de cadres et de personnes exerçant des professions libérales qui est une des caractéristiques de la Région Champagne-Ardenne.

Ce *Projet 2003-2006* s'articule autour de « 12 chantiers prioritaires » et de « 10 outils privilégiés »⁴¹. Parmi les « chantiers prioritaires », figure au premier plan celui « qui consiste à faire en sorte que tous les élèves arrivent au collège en état de bénéficier des enseignements qui y sont dispensés », du fait de la faiblesse persistante des résultats aux évaluations en 6^{ème}. Chaque « chantier » est décliné en termes de « mots-clés », « domaines », « objectifs », « actions » et « indicateurs ». Cette déclinaison vaut également pour les « outils privilégiés », dont on relèvera que le premier est constitué - sans surprise peut-être - par les TICE alors que la relation école-entreprise n'arrive, pour sa part, qu'en dixième position, ce qui est sans doute caractéristique d'une difficulté propre à l'académie de Reims.

2) l'adaptation de l'offre de formation

2.1.) les orientations générales de la politique académique : des objectifs de réussite scolaire ambitieux

Trois objectifs prioritaires, on l'a vu, ont été affichés clairement dans le cadre de cette politique académique :

- diminuer les sorties sans qualification par création d'une offre accrue et diversifiée dans l'enseignement professionnel et une valorisation de la voie professionnelle ;
- augmenter le nombre des bacheliers, dans les filières professionnelles, technologiques et générales ;
- augmenter le nombre des STS et implanter certaines d'entre elles en lycée professionnel : il s'agit, en effet, à la fois d'accroître les flux d'entrée dans l'enseignement supérieur et de contribuer à la valorisation de la voie technologique et de la voie professionnelle.

Il importera également d'essayer d'apprécier les éventuels effets de « concurrence » entre les différentes mesures - ou entre les différentes filières -, dans un contexte de rareté croissante de la ressource « élèves ». En effet, le poids des représentations collectives décrit ci-dessus et le souci - compréhensible - de sauvegarder les structures existantes dans un contexte de diminution des effectifs ont, sans aucun doute, constitué des freins puissants au changement, dont il convient de tenter de mesurer les effets.

⁴¹ cf. annexe 1.

2.2.) premier objectif: diminuer le nombre des sorties sans qualification en développant et en valorisant l'enseignement professionnel

L'augmentation et la diversification de l'offre de formation au niveau V ont été le principal outil utilisé pour mettre en œuvre cet objectif ; cette restructuration de l'offre a été secondée par une politique de valorisation de la voie professionnelle, s'appuyant notamment sur les poursuites d'études et sur le dispositif « lycée des métiers ».

a) l'augmentation et la diversification de l'offre de formation pour l'enseignement professionnel

Les orientations générales fixées par le précédent recteur étaient claires :

- offrir aux jeunes ayant rencontré des difficultés au collège - et à ceux des SEGPA en particulier - des formations suffisamment diversifiées à proximité de leur domicile - quitte à les faire bénéficier de priorités d'affectation dans les sections de leur choix ;
- ouvrir à cet effet de nouvelles sections de CAP en deux ans en lycée professionnel (la plupart des CAP, en 2001, sont préparés par les CFA) ;
- ouvrir un nombre suffisant de BEP tertiaires pour satisfaire la demande sociale, même si l'emploi dans les secteurs correspondants n'est pas assuré, loin de là. La poursuite d'une scolarité dans un cadre institutionnel structurant paraît être pour le public concerné une alternative à tous égards préférable à l'abandon pur et simple de toute scolarité dès l'âge de 16 ans ;
- maintenir en place, autant que possible, même au prix d'effectifs très faibles, les sections industrielles existantes dès lors que l'emploi des jeunes diplômés est assuré.

Cette stratégie a eu également pour objectif de maintenir des flux de recrutement suffisants dans les lycées professionnels, gravement menacés par la baisse démographique. Une étude, présentée par le recteur de l'académie en juin 2003, a montré en effet que la poursuite de l'évolution tendancielle des effectifs en LP conduirait, entre la rentrée 2003 et la rentrée 2007, à une baisse d'environ 4000 élèves⁴², alors que l'action volontariste engagée pourrait conduire à limiter cette perte à environ 600 élèves.

Une restructuration profonde de l'offre de formation a été la première traduction de la stratégie académique : quatre caractéristiques de cette restructuration méritent d'être soulignées :

- la rapidité avec laquelle la restructuration a été mise en œuvre ;
- le souci de répondre à la demande sociale au niveau V en créant de nombreuses formations tertiaires ;
- le renouveau du CAP en formation initiale ;
- l'impossibilité d'intégrer la question de l'apprentissage dans cette stratégie.

a1) l'adaptation rapide des structures

Dès le collège, cette stratégie trouve à s'appliquer ; la classe de 3^{ème} en est manifestement le pivot. L'objectif est d'abord de « rendre plus lisibles les parcours des élèves au niveau de la classe de 3^{ème} en donnant une nouvelle cohérence à l'articulation collège-

⁴² les collèges devant perdre 6000 élèves sur la même période.

lycée et en introduisant la notion de quasi-cycle » (« outil privilégié » n° 5 du « chantier prioritaire n°12 : L'éducation et la formation tout au long de la vie »). Pour cela, il est nécessaire de « mieux profiler » les différents types de classes de 3^{ème} par rapport à l'orientation future des élèves et à leur passé scolaire.

Si les classes de 3^{ème} « sciences de l'ingénieur » visent à favoriser l'accès aux filières scientifiques et technologiques industrielles dans les LEGT, les 3^{èmes} préparatoires à la voie professionnelle sont clairement une pré-orientation vers un BEP, voire en CAP. Elles ont été implantées soit en lycée professionnel (anciennes classes technologiques, particulièrement développées en LP dans l'académie pour des élèves ayant un projet en émergence, compatible avec les filières existant au sein du lycée professionnel), soit en collège (pour les élèves qui souhaitent intégrer la voie professionnelle mais n'ont pas encore un projet suffisamment avancé). En trois ans (2000 à rentrée 2003), le nombre de divisions de 3^{ème} PVP est passé de 35 à 48 en lycée professionnel et 29 ont été créées en collège.

Mais c'est au lycée professionnel, au niveau V, que les transformations les plus spectaculaires ont été opérées. En trois ans également, 17 CAP ont été ouverts ou réouverts, augmentant de 49,3% la capacité d'accueil en 1^{ère} année de CAP (alors que 6 sections et demi de BEP étaient fermées). L'académie n'a pas craint d'innover pour atteindre les objectifs visés ; ainsi des BEP en un an ont été créés, à titre expérimental. Globalement, entre la rentrée 2001 et la rentrée 2003, la capacité d'accueil pour les 1^{ères} années de préparation des différents diplômes a augmenté de 14,9%, dans un contexte, faut-il le rappeler, de baisse démographique sensible.

a2) la prise en compte, au niveau V, de la demande sociale

En ce qui concerne le niveau V, la décision a été prise de favoriser la poursuite de la scolarité pour les élèves en grande difficulté en ouvrant très largement des sections correspondant aux vœux des familles. Cela s'est traduit par l'ouverture de plusieurs BEP tertiaires et de formations du domaine sanitaire et social⁴³, au prix d'un resserrement de certaines structures industrielles tenant compte, de façon réaliste, des effectifs attendus. Cette orientation a suscité, chez les partenaires du système éducatif, des interrogations parce que, malgré d'indéniables besoins de l'économie régionale dans le secteur tertiaire, peu d'activités nouvelles et donc peu d'emplois y sont créés. On peut comprendre cependant que maintenir dans un cadre institutionnel éducatif structuré des jeunes voués, dans le « meilleur » des cas, à l'oisiveté, constitue bien un objectif en soi, s'agissant notamment de publics fragiles. Quant au secteur industriel, son déclin, au plan régional, est trop présent dans les esprits pour que les quelques créneaux porteurs et demandeurs de main-d'œuvre qualifiée suffisent à susciter un flux nouveau d'orientations. On peut toutefois s'étonner du peu d'initiatives prises à l'égard, précisément, de leurs familles ou de leurs relais (associations) pour valoriser des formations plus porteuses d'emploi et faire évoluer la « demande sociale ».

On verra ci-après, dans les développements consacrés à la politique de l'orientation⁴⁴, que ce souci de prendre en compte la demande est moins présent dès lors qu'il s'agit de l'entrée en 2^{nde} : on ne craint pas, pour favoriser l'accès au niveau IV, d'être plus directif à l'égard des familles dès lors que l'on est convaincu d'agir dans l'intérêt des jeunes.

⁴⁴ cf. deuxième partie, C) 2).

a3) l'ouverture de nombreux CAP en formation initiale

La création de 17 CAP (2 ans) en lycée professionnel⁴⁵, principalement pour y accueillir des élèves sortant de SEGPA (prioritaires pour y être affectés), alors que le CAP était en passe de devenir l'apanage des CFA, vise le même objectif prioritaire de diminution des sorties sans qualification. Mais cette préoccupation est tellement prégnante qu'elle fait renoncer parfois à la recherche de cohérence des formations au sein d'un même établissement, faisant échapper ces CAP à la logique qui prévaut dans la démarche *lycée des métiers*, au nom de la satisfaction de besoins de proximité. Manifestement, les CAP sont considérés, par les responsables académiques, comme des formations « *de proximité dont le lien avec les autres formations dispensées dans l'établissement ou les établissements du bassin n'est pas toujours évident. Il est vrai que vouloir intégrer tous les CAP dans une politique de filière conduirait sans doute à restreindre un éventail de formations jugé déjà à peine satisfaisant au regard des besoins des sortants de SEGPA et 3^{ème} d'insertion* ».

Dans cette perspective, et compte tenu du caractère tout à fait prioritaire de cet objectif de diminution des sorties sans qualification, on peut s'étonner que la voie de l'apprentissage ait été systématiquement écartée. Il est vrai que, dans cette académie, la problématique de l'apprentissage était abordée, jusqu'à une période récente, sur un mode conflictuel.

a4) la difficile question de l'apprentissage

Les élèves de collège qui choisissent l'apprentissage représentent à peu près le tiers des collégiens entrant dans une formation professionnelle⁴⁶ et, globalement, les effectifs des lycées professionnels, tous niveaux confondus, représentent à peine le double des effectifs des CFA⁴⁷. La contribution de l'apprentissage à la diminution des sorties sans qualification ne peut donc être négligée - et n'a jamais été niée par l'autorité académique - mais force est de constater que les relations entre les CFA et les lycées professionnels ont été vécues par les acteurs de terrain, de part et d'autre, ces dernières années, sur un mode concurrentiel, dans un contexte où la baisse des effectifs et l'hostilité de la Région et des organismes consulaires à toute forme d'apprentissage public pris en charge par l'Education nationale rendaient, de fait, la coopération difficile. La création des 17 nouveaux CAP en lycée professionnel a ainsi pu être perçue comme une entreprise de « conquête de parts de marché » alors même que ces créations ont eu lieu, pour l'essentiel, dans le secteur commercial, dans lequel les CFA ne se sont pas investis.

Cette attitude, même si la baisse démographique l'explique pour une part, peut laisser perplexe dans un contexte où l'objectif général est de diminuer le nombre de sorties sans qualifications et où, pour des raisons tant culturelles qu'économiques, l'apprentissage reste, en Champagne-Ardenne, une voie de formation appréciée des familles et des jeunes. Il est vrai que les ouvertures de CAP en lycée professionnel visaient aussi un autre objectif : accueillir prioritairement les élèves sortant de SEGPA, pour diminuer significativement les sorties sans qualification ; mais, précisément, pour atteindre cet objectif et concernant ce public, il est probable qu'une action coordonnée impliquant les CFA et les lycées

⁴⁵ 18 ouvertures et 1 fermeture.

⁴⁶ 4164 apprentis en 1^{ère} année d'apprentissage, tous niveaux confondus, hors CPA à la rentrée 2000, 3953 à la rentrée 2001, dont environ les 3/4 au niveau V : 3151 en 2000 et 2892 en 2001, alors que les lycées professionnels accueillent, au niveau V, à la rentrée 2000, 6159 collégiens et 6258 en 2001 (et plus de 6400 en 2002 et 2003, sous l'effet de la politique décrite).

⁴⁷ 7865 apprentis pour 25 CFA à la rentrée 2001, 15243 lycéens professionnels la même année.

professionnels - ainsi que la mission générale d'insertion, co-pilotée par le rectorat et la Région, aurait pu être particulièrement efficace.

Les phénomènes de concurrence ne sont pas seulement perceptibles au niveau des CAP. La création récente d'une demi-section de BTS « agro-équipement » et d'une demi-section de BTS « travaux publics » au lycée de Bar-sur-Seine a profondément heurté les responsables du CFA interprofessionnel de Châlons, qui estiment que cette décision a été prise sans concertation. Même dans le champ de l'enseignement supérieur, les initiatives prises par les IUT en matière d'apprentissage sont vivement critiquées, non pas, semble-t-il, dans leur principe, mais dans leur modalités, notamment financières. Il est vrai que la Région Champagne-Ardenne n'acceptait pas, jusqu'à ces derniers mois, l'installation de centres de formation d'apprentis (CFA) dans les lycées professionnels publics⁴⁸. Elle a accepté, en revanche, l'implantation d'unités de formation pour apprentis (UFA) dans certains lycées professionnels (à Charleville-Mézières, au lycée François Bazin, par exemple, ou à Sedan, au lycée Jean-Baptiste Clément); il s'agit là d'antennes de CFA privés, gérées par le lycée professionnel pour le compte du CFA. La Région n'a pas souhaité non plus remettre en cause le rôle du service académique de l'apprentissage en matière de contrôle financier.

Une évolution était toutefois perceptible dès l'élaboration du « *projet d'actions pédagogiques 2003-2006* » : le précédent recteur, après y avoir rappelé, à propos de l'apprentissage, que « *son contrôle, l'animation pédagogique et le suivi des apprentis sont de la compétence de l'Etat* », fixait comme objectifs « *le développement d'unités de formation pour apprentis (UFA) et les sections d'apprentis (SA) en lycée professionnel, (...) donner à l'Education nationale, par l'intermédiaire du SAIA une expertise en matière de pédagogie de l'alternance, reconnue par tous les partenaires extérieurs, placer cette préoccupation comme partie intégrante des missions des corps d'inspection* ». De fait, de remarquables travaux sur la pédagogie de l'alternance (« sous statut scolaire ») ont été conduits sous l'autorité du DAET et ont donné lieu à l'édition de divers outils : ensemble de fiches pédagogiques et méthodologiques, cassette vidéo, CD-ROM, avec l'aide du Fonds social européen. En outre, le « *développement concerté de l'apprentissage au sein des lycées professionnels et technologiques, notamment « les lycées des métiers* », est un des « *outils privilégiés* » du « *chantier prioritaire n° 12 : l'éducation et la formation tout au long de la vie* » ; même si le rattachement à ce chantier est un peu étonnant pour un dispositif de formation initiale, cette affirmation marque une évolution importante dans la stratégie académique. Les arguments donnés sont doubles : « *outre une utilisation rationnelle des moyens (complémentarité avec les formations existantes), la cohabitation, dans un même lieu, de jeunes sous les deux statuts de formation aide à la caractérisation des deux voies et diversifie les possibilités d'accès à un même diplôme* » ; il est également proposé de mettre en place, en collaboration avec le Conseil régional, un dispositif de suivi de cohortes d'apprentis sortant sans qualification.

Le recteur, pour sa part, a indiqué à l'équipe d'évaluation qu'il est disposé à une réelle collaboration avec les responsables régionaux de l'apprentissage et les organismes consulaires ; au printemps 2004, il a d'ailleurs visité le CFA interprofessionnel de Châlons-en-Champagne. Le nouvel exécutif régional, quant à lui, a d'ores et déjà fait savoir clairement qu'il était favorable à la création de CFA publics dans des lycées professionnels. Le nouveau partage des responsabilités entre les vice-présidents du Conseil régional (qui confie l'apprentissage à la vice-présidente chargée des lycées) et la nouvelle organisation des

⁴⁸ elle a financé pourtant les CFA publics des lycées professionnels agricoles, dans la mesure, nous a indiqué un responsable de la Région, où leur existence est prévue par la loi d'orientation de l'enseignement agricole.

services de la Région (qui intègre le service de l'apprentissage dans la direction chargée des lycées alors qu'il était rattaché, jusqu'à présent, à la direction chargée de la formation professionnelle) est le signe clair d'une volonté politique de changement en la matière.

On peut donc s'attendre à la mise en place d'une véritable politique concertée de l'apprentissage, permettant de rationaliser la carte des formations - ce qui ne peut que contribuer à faire baisser le nombre de sorties sans qualification - et d'optimiser l'utilisation des équipements disponibles.

b) la valorisation de l'enseignement professionnel par les poursuites d'étude et le développement des pratiques culturelles et de l'enseignement de la philosophie

Dans la même perspective qualitative que celle tracée par la démarche « lycée des métiers », plusieurs mesures ont été prises, soit pour faciliter les suites d'études dans la voie professionnelle (en favorisant l'accès au BEP pour les titulaires du CAP, puis au baccalauréat professionnel et en inscrivant des bacheliers professionnels en STS), soit pour contribuer à rendre plus attractive la voie professionnelle en améliorant son image (en développant les activités culturelles et artistiques en LP⁴⁹, en y développant l'enseignement de la philosophie⁵⁰, et en implantant des BTS en lycée professionnel⁵¹).

Cette politique, suivie attentivement et soutenue par l'inspection générale de l'Education nationale, a été accueillie positivement par les équipes des lycées professionnels et elle fait l'objet d'appréciations très élogieuses de la part de certains partenaires, la DRTEFP, par exemple ; elle suscite aussi du scepticisme, voire de l'ironie chez certains représentants des milieux professionnels. Il est trop tôt pour en tirer un bilan. On en signalera seulement le coût élevé (quasi dédoublement des 1^{ères} années de BTS, enseignement de la philosophie) et quelques effets pervers (fort volontariat des enseignants titulaires de philosophie, qui bénéficient d'une pondération intéressante des heures effectuées en LP, qu'il a fallu remplacer en conséquence par des TZR, voire des contractuels, en LEGT). L'effet « valorisation », en tout cas, paraît indéniable.

c) la valorisation de l'enseignement professionnel à travers le dispositif « lycée des métiers »

La politique de diversification de l'offre de formation en lycée professionnel s'est inscrite dans une stratégie globale de valorisation de l'enseignement professionnel. Aux objectifs quantitatifs se sont ajoutés des objectifs qualitatifs, qui visent à faire évoluer l'ensemble des lycées professionnels et à les faire mieux connaître des milieux économiques comme des élus. Dans cette perspective, 13 lycées professionnels (mais aucun LEGT)

⁴⁹ notamment en y organisant, en partenariat avec la DRAC, des résidences d'artiste ou en y créant des lieux d'exposition

⁵⁰ en 2002-2003 : 360 élèves des lycées professionnels bénéficient d'un enseignement de philosophie (22, 7% de l'effectif) ; en 2003- 2004 : 40%.

⁵¹ recrutement pour moitié de bacheliers professionnels et pour moitié de bacheliers technologiques, corps enseignant composé de PLP et de professeurs des lycées et collèges, enseignements en partie distincts la 1^{ère} année ; trois expériences ont été lancées à la rentrée 2002-2003 :

- un BTS Action commerciale au lycée Etion à Charleville-Mézières ;
- un BTS force de vente au LP Joliot-Curie à Reims ;
- un BTS Esthétique cosmétique au LP Europe à Reims ;

et une ouverture nouvelle a eu lieu à la rentrée 2003 2004 : l'ouverture de deux demi-sections de BTS au LP Val-Moré de Bar-sur-Seine : « agro-équipement » et « maintenance après vente d'engins de travaux publics et de manutention ».

bénéficient aujourd'hui du label « lycée des métiers » ; une seule demande complémentaire est en cours d'instruction. Malgré la possibilité offerte par la circulaire ministérielle d'attribuer le label à des établissements polyvalents, l'académie a choisi⁵² de jouer la carte de la spécialisation, notamment pour être sans doute davantage en phase avec la stratégie de « pôles de compétence » définie par la Région. Mais, compte tenu de la dispersion des lycées professionnels et de leurs caractéristiques générales, elle a été conduite à constituer des réseaux spécialisés autour d'établissements « pôles » dans leur spécialité, le label pouvant ne concerner qu'une partie des formations dispensées par un établissement .

La démarche adoptée illustre assez bien la difficulté qu'on éprouve, dans cette académie comme dans beaucoup d'autres, à élaborer une stratégie à l'égard des lycées professionnels ; car on s'efforce de poursuivre simultanément deux objectifs difficilement compatibles :

- professionnaliser les formations en spécialisant davantage chaque établissement dans une logique de pôle de compétence, pour mieux répondre aux attentes des professionnels (et, en l'occurrence, de la Région) ;

- conserver une logique « de proximité » pour continuer à accueillir près de chez eux les collégiens qui ne souhaitent pas - ou ne peuvent pas - poursuivre d'études longues ; on s'efforce de répondre ainsi aux attentes d'une population nécessairement « peu mobile » dans une région très étendue, où la densité de la population est généralement faible et où les transports publics ne sont pas organisés pour favoriser la mobilité intra-régionale.

La question est de savoir si privilégier la spécialisation dans le cadre d'une politique de type « lycée des métiers » et poursuivre la démarche « qualité » initiée à ce titre est vraiment incompatible avec une vocation plus « sociale » du lycée professionnel. Dans la plupart des champs professionnels, il existe des formations de niveau V et, souvent, des CAP accessibles à des élèves ayant eu un parcours scolaire difficile. Il est vrai que tenter de concilier davantage les deux objectifs conduirait à continuer à restructurer en profondeur l'offre de formation. On ne sous-estime pas la difficulté d'un tel exercice, du point de vue de la gestion des ressources humaines et pour des équipes pédagogiques qui ont le sentiment qu'on leur a déjà beaucoup demandé. Mais l'augmentation massive du nombre des départs à la retraite prévue pour les années prochaines, notamment pour les enseignants des lycées professionnels⁵³, offre probablement une opportunité qu'il serait judicieux de saisir, au moment précisément où la Région se déclare prête, pour sa part, à engager une réflexion prospective approfondie avec les services académiques et les branches professionnelles.

2.3.) deuxième objectif : augmenter le nombre des bacheliers

Cet objectif, qui vise à élever le niveau général de qualification et à élargir le vivier de l'enseignement supérieur, a concerné autant la voie professionnelle que la voie technologique et la voie générale, même si les efforts entrepris pour développer le baccalauréat professionnel poursuivent un second objectif, qui est la valorisation de la voie professionnelle.

⁵² voir *Annexe 3*.

⁵³ la moitié des PLP de l'académie a plus de 46 ans, alors que la moitié des certifiés a « seulement » plus de 39 ans (voir ci-dessus.....).

a) l'augmentation du nombre des bacheliers professionnels

En 2000, l'académie se situait au 25^{ème} rang (sur 26 académies métropolitaines) pour les possibilités qu'elle offrait aux titulaires d'un CAP ou d'un BEP d'accéder au baccalauréat professionnel : un élève seulement sur trois ayant intégré la voie professionnelle atteignait le niveau IV professionnel.

Le premier impératif, dans la logique de ce qui a été décrit ci-dessus à propos du niveau V, a donc été d'augmenter le nombre de structures : 13 sections et demi de baccalauréat professionnel ont donc été ouvertes entre la rentrée 2001 et la rentrée 2003, augmentant de 22,2% les capacités d'accueil⁵⁴.

b) l'augmentation de l'offre dans les sections scientifiques et littéraires de l'enseignement général et dans les sections technologiques industrielles

En 2001, on l'a vu, l'académie se situait au 25^{ème} rang (sur 26 académies métropolitaines) pour l'accès en 2^{nde} GT. De ce fait, le parti avait été pris, dès 2001, de traiter simultanément la situation des filières scientifiques de la voie générale et des filières technologiques industrielles, l'objectif étant d'augmenter les effectifs dans l'une et l'autre, notamment pour augmenter le vivier de l'enseignement supérieur (université, IUT STS), étant précisé toutefois que cela ne se ferait pas au détriment des filières littéraires, dont la part devait rester stable. On comprend donc que ce sont les filières technologiques tertiaires et la section ES qui voient, au moins en part relative, leurs effectifs baisser.

L'objectif était quantifié et ambitieux puisqu'il s'agissait d'augmenter le taux de passage en 1^{ère} S de 50 à 66% entre 2003 et 2006 ; mais l'incidence sur les structures est moins sensible que dans les lycées professionnels. Trois observations méritent toutefois d'être faites :

- ce sont bien les sections ES qui ont vu leur nombre diminuer, pour permettre notamment la création de nouvelles sections S ; le recteur l'avait d'ailleurs explicitement demandé aux chefs d'établissement ;

- les classes de 3^{ème} « Sciences de l'ingénieur » en collège constituent, sans conteste, le principal outil « structurel » utilisé pour susciter des vocations scientifiques ou technologiques. Elles fonctionnent en convention avec un lycée voisin offrant les options ISI (initiation aux sciences de l'ingénieur), ISP (informatique et systèmes de production), ou encore MPI (mesures physiques et informatique) et étaient, en 2003, en nombre encore limité : à cette date, 640 élèves étaient concernés, mais ces classes pourraient être amenées à se développer ;

- on note, par ailleurs, le faible nombre de 1^{ères} d'adaptation dans l'académie et leur progression lente (3 nouvelles sections en 3 ans), pour 59 places supplémentaires : la poursuite d'études générales ou technologiques longues après un BEP ne semble pas à l'ordre du jour, sauf en passant par le baccalauréat professionnel, pour ensuite s'orienter éventuellement vers un BTS. Sans doute la volonté de maintenir les effectifs des lycées professionnels n'y est-elle pas étrangère ; mais est-ce encore cohérent avec l'objectif général de favoriser, par tous les moyens possibles, la poursuite d'études ?

⁵⁴ 2107 places en 1^{ère} année de baccalauréat professionnel en 2000, 2574 à la rentrée 2003.

2.4.) troisième objectif : développer l'enseignement supérieur technologique court

Les transformations de la carte des STS sont, elles aussi, ambitieuses : 11,5 sections de techniciens supérieurs ont été créées entre 2000 et 2003, portant ainsi à 70 le nombre de sections complètes et à 18 le nombre de demi sections de première année.⁵⁵ L'académie est au 1^{er} rang national pour le nombre de places offertes en sections de techniciens supérieurs par bachelier technologique. Désormais, le nombre de places offertes en STS dépasse le nombre de bacheliers technologiques alors que le nombre de places en IUT augmente également. Les STS représentent 61% de l'offre de formation technologique supérieure et près du quart de l'ensemble des formations post-baccalauréat offertes dans l'académie de Reims⁵⁶.

Les stratégies d'établissement paraissent déterminantes en la matière et l'on cherche vainement une stratégie académique - si l'on excepte les objectifs quantitatifs -, voire régionale. Si des concertations ont lieu avec les milieux économiques, ce sont le plus souvent les établissements qui la conduisent. Même entre les établissements de l'Education nationale, la concertation entre les lycées et l'université, et notamment les IUT, ne semble pas être la règle. Cette situation est aggravée par des stratégies de recrutement concurrentielles où les bacheliers S font l'objet de sollicitations multiples et ne bénéficient pas toujours de conseils en phase avec les orientations académiques⁵⁷. L'université estime être soumise à une concurrence trop vive pour pouvoir disposer d'un vivier suffisant pour un fonctionnement normal ; elle a finalement pris acte de cette situation et elle a pris le parti de faciliter l'accueil en licence de titulaires de DUT et même de BTS, quitte à organiser pour eux sur au moins un semestre des enseignements adaptés. Ce sont donc les structures mêmes du premier et surtout du second cycle universitaire qui sont affectées par les effets de la politique académique en matière d'orientation post-baccalauréat. Les licences professionnelles, dont près de la moitié sont préparées en partenariat avec un lycée de l'académie - 7 sur les 16 licences professionnelles habilitées à ce jour en Champagne-Ardenne - offrent à ce public titulaire d'un BTS une possibilité de suite d'études appréciée.

On tentera ci-après⁵⁸ d'évaluer l'impact de cette politique volontariste de l'offre de formation, dans ses trois dimensions et d'analyser les obstacles qu'il lui a fallu - ou qu'il lui faut encore - surmonter. Il importe, au préalable de compléter cette présentation de la stratégie académique par l'analyse de quelques politiques thématiques, retenues par l'équipe d'évaluation compte tenu de la priorité que le précédent recteur avait souhaité leur accorder : la politique des langues, les relations internationales, et la politique d'action culturelle.

⁵⁵ *Production* : 29 sections et 16 demi-sections ; *services* : 41 sections et 2 demi sections

Pour la rentrée 2004, la fermeture de 4 demi-sections (effectifs insuffisants pour une section complète) a été décidée, et l'ouverture de 2 demi-sections nouvelles.

⁵⁶ en 2002, les effectifs de STS représentaient 23% des inscrits en 1^{ère} année d'enseignement supérieur (ils étaient 16,8 % en 1995), les CPGE 6,1 % et les DUT 14,9% ; le taux d'inscrits en université n'est donc plus que de 56,1%, alors qu'il était de 66,4% en 1995 ; de 2001 à 2002, il a baissé de 2% ; le mouvement s'est poursuivi à la rentrée 2003.

⁵⁷ un vice-président de l'université de Reims-Champagne-Ardenne a regretté l'attitude de conseillers d'orientation psychologues qui, au sein du service d'information et d'orientation interne à l'université, lui paraissent plus enclins à conseiller aux étudiants hésitants une réorientation en STS qu'un parcours universitaire adapté à leur profil et à leurs aspirations.

⁵⁸ cf. II, C1).

3) la mise en œuvre de politiques thématiques

3.1.) la politique des langues

L'intérêt manifesté pour les langues vivantes dans l'académie n'est pas négligeable si l'on en juge par le profil des options en classes de 1^{ère} et terminale générales, d'une part, et le plan académique, d'autre part. En effet, le pourcentage d'élèves choisissant une langue vivante 3 dans ces classes est supérieur à la moyenne nationale⁵⁹ quelle que soit la voie, et ce malgré un léger retrait au fil des ans du fait du jeu des options au lycée ; la part d'élèves optant pour une langue vivante 2 est en progression (de 82,05% à 87,33% entre 1999 et 2001 pour une moyenne nationale de 87,75% en classe de 1^{ère}). Par ailleurs, le *Projet d'actions pédagogiques 2003-2006* place les langues vivantes en troisième position parmi les douze chantiers prioritaires (« Deux langues vivantes étrangères » dès la classe de 6^{ème}). Tout ceci semble donc témoigner d'une certaine dynamique en faveur de la discipline Langue vivante.

a) deux actions majeures donnant à la politique linguistique un caractère prioritaire

Deux actions majeures concourent à donner à la politique linguistique un caractère prioritaire :

a1) la généralisation des langues à l'école primaire

La généralisation de cet enseignement aux classes de l'école primaire, en commençant par le cycle 3, a été initiée par l'administration centrale en 1998, puis amplifiée et planifiée par la suite. A ce jour, l'académie de Reims affiche un taux de couverture du cycle 3 nettement supérieur à la moyenne nationale : 96,1% contre 89,6%⁶⁰. La progression académique a été de + 4 points au cours de la dernière année et même s'il existe encore quelques écarts d'un département à l'autre, ils ont été fortement gommés lors de la présente année scolaire 2003-2004. Ainsi, pendant que les Ardennes (99,8%) et la Haute-Marne (99,6%) confirment leur avance, l'Aube gagne + 8 points (88,5%) et la Marne + 6 points (96,7%).

La répartition par langue fait apparaître la part importante de l'anglais (plus de 90%) et son corollaire, la désaffection pour les autres langues dont l'allemand. Cette situation reflète la tendance au plan national, certes, mais elle prend un caractère particulier dans une académie située dans le quart nord-est de la France où l'allemand, pour des raisons historiques et de proximité géographique est traditionnellement mieux installé. En 2002-2003, 9,7% des élèves du cycle 3 ont choisi l'allemand avec, ici aussi, des variantes selon les départements allant de 2% dans l'Aube à 12 % environ dans les Ardennes.

⁵⁹ 1^{ère} : 6,32% pour l'académie contre 5,71% pour la métropole (2001).

Pour l'année 2001-2002 :

- Terminale S/SVT : 2,4% (académie) contre 2,2% (métropole) ;
- Terminale L : 37,8% (académie) contre 30,7% (métropole) ;
- Terminale ES : 4,1% (académie) contre 3% (métropole).

Source : *Indicateurs généraux, Reims*, Juillet 2002, et *Bilan de la rentrée scolaire 2002 dans le second degré public, académie de Reims*.

⁶⁰ *Les langues vivantes dans l'académie de Reims*, juin 2003

Compte rendu de la réunion du groupe de pilotage du 1^{er} décembre 2003 ;
Synthèse nationale effectuée à la rentrée 2003 (note DESCO du 17 mars 2004).

a2) un plan de « sauvetage » de la langue allemande : les 6^{èmes} et 5^{èmes} à deux langues

« Afin de préserver l'apprentissage de la langue allemande, en perte de vitesse dans le premier degré, l'académie développe des classes offrant deux langues vivantes en 6^{ème} et 5^{ème} de collèges ». C'est ainsi qu'est présenté dans le *Plan académique 2000-2003, Bilan* le dispositif des classes « bi-langues » à la rubrique des « *Innovations marquantes* »⁶¹. S'inscrivant dans une préconisation ministérielle au caractère expérimental afin de diversifier le choix des langues en amont de la classe de 6^{ème} avec, en contrepartie, l'offre assurée de l'anglais à l'entrée du collège, la déclinaison académique a orienté le choix vers le couple « allemand-anglais » et fixé sur plusieurs années le seuil de 30% des élèves de classes de 6^{ème} relevant de classes bi-langues⁶². Trois ans après, le constat est le suivant⁶³ :

- 81 collèges sur 135 offrent la possibilité d'étudier deux langues dès la 6^{ème} ;
- en terme d'effectifs, cela représente 15,4% des élèves de 6^{ème}, le département de la Haute-Marne arrivant en tête avec 26,2% tandis que la Marne est à 8,6% ;
- si tous les élèves de 6^{ème} concernés par ces classes font de l'anglais (2210), 86,2% font de l'allemand (1906), et 10% de l'espagnol (221) ; l'italien est offert dans trois collèges (46 élèves), l'arabe dans un collège (23 élèves) et le russe dans un autre (14 élèves).

L'objectif de relance de l'allemand en 6^{ème} est partiellement atteint, comme le fait remarquer le bilan du plan académique 2000-2003 : « *On constate* », indique-t-il, « *une reprise de l'enseignement de l'allemand en 6^{ème} de collège depuis la rentrée 2002* ». Néanmoins, certains aspects du dispositif méritent réflexion :

- l'enquête académique fait état, sur une même cohorte d'élèves, d'une « perte » d'une centaine d'élèves entre la 6^{ème} (1323) et la 5^{ème} (1228) ; il est, à ce jour, difficile de connaître les raisons exactes de ces abandons, aucune étude précise n'ayant encore été entreprise, du fait, sans doute, de la jeunesse du dispositif ;
- l'expérimentation n'est pas limitée aux seuls élèves ayant fait une autre langue que l'anglais à l'école primaire⁶⁴, mais aussi et beaucoup plus largement aux anglicistes du premier degré ; cette dérogation s'explique sans doute par l'insuffisance du vivier de germanistes à l'école malgré l'offre garantie de l'anglais en 6^{ème} ;
- dans une logique de diversification clairement préconisée par les instructions ministérielles, ce dispositif ne bénéficie pas, ou très peu, aux autres langues ;
- les combinaisons horaires sont diverses et le volume horaire pour les deux langues réunies va de 5h à 7h selon les établissements.

b) la carte académique des langues : des évolutions qui vont dans le sens de la tendance générale, toutes académies confondues, avec cependant une place encore relativement confortable pour l'allemand dans le secondaire

Si l'on considère l'offre linguistique dans sa globalité, on s'aperçoit qu'elle est très resserrée puisque trois langues seulement sont essentiellement concernées : allemand, anglais et espagnol. On constate aussi que les binômes dominants ne sont pas les mêmes dans le

⁶¹ p. 18.

⁶² *Projet d'actions pédagogiques 2003-2006*, p.7.

⁶³ « *Classes de sixième et cinquième offrant deux langues vivantes* », Rectorat de Reims, 20 novembre 2003.

⁶⁴ cf. supra.

public et le privé : alors que l'anglais et l'allemand l'emportent dans le public, c'est le tandem anglais - espagnol qui l'emporte dans le privé. Faut-il voir là un phénomène de récupération des élèves qui ne trouvent pas satisfaction dans le public quand on sait que la demande pour l'espagnol en langue 2 est en augmentation ?

Le tableau ci-dessous⁶⁵ appelle les commentaires suivants :

- l'anglais, comme partout en France, est choisi par la quasi majorité des élèves ;
- l'allemand apparaît moins menacé qu'au niveau national, avec un pic à presque 50% en LEGT (public) ; l'allemand a cédé du terrain mais de manière relative : en collège, on est passé de 16,2% en 1999 à 14,9% en 2003 pour la LV1(- 1,3 %) et de 36,5% à 33,3% en LV2 (-3,2%) ; au LEGT, la baisse de l'allemand LV1 se reporte sur l'anglais (de 21,6% à 18,3%), mais celle de la LV2 est moins sensible (encore 34,3% contre 36,4 en 1999) et elle ne touche pas les Ardennes où 51,3% des élèves de lycée suivent cet enseignement ; par ailleurs, la chute de cette langue est en partie enrayée depuis la rentrée 2002 par l'augmentation substantielle du nombre d'élèves de 6^{ème} « à deux langues vivantes » ;
- l'espagnol LV2 est en expansion de 1,9% entre 2002 et 2003 en collège et de 2,1% au lycée ;
- l'italien progresse également en tant que LV2, au lycée notamment⁶⁶.

c) les sections européennes : des structures en voie de développement, mais un équilibre qui reste à trouver entre les langues représentées et les voies générale et professionnelle

Beaucoup plus développées dans la moitié nord de l'académie que dans la moitié sud, on comptait 68 sections européennes en juin 2003⁶⁷ dont 40 en allemand, 19 en anglais, 7 en espagnol et 2 en russe ; sont concernés 39 collèges, 14 lycées, 2 lycées professionnels et 1 SEP, la première section en LP s'étant ouverte en 2001. Ces dispositifs apportent une plus-value certaine à l'apprentissage des langues par la motivation qu'elles génèrent et l'exposition plus massive à la langue cible. Néanmoins, un déséquilibre apparaît entre les sections allemandes et les autres, même si l'on peut comprendre qu'elles font partie des stratégies

⁶⁵

	<i>Anglais</i>	<i>Allemand</i>	<i>Espagnol</i>	<i>Italien</i>	<i>Autres</i>
COLLEGE					
<i>Public</i>	94,18%	30,74%	21,58%	2,79%	0,69%
<i>Privé</i>	95,35%	19,80%	30,49%	0,68%	0,15%
LEGT					
<i>Public</i>	99,32%	49,16%	40,33%	7,21%	1,79%
<i>Privé</i>	99,12%	40,54%	49,70%	4,33%	0,9%
LYCEE PROFESSIONNEL					
<i>Public</i>	91,75%	8,77%	1,75%	0,16%	0,14%
<i>Privé</i>	96,67%	5,54%	6,78%	0,15%	0,03%
<i>Moyenne académique</i>	96%	25,7%	25,1%	2,55%	0,6%
<i>Moyenne nationale</i>	97,1%	16,8%	37,5%	3,6%	0,1%

Précisions :

- lire en % d'élèves qui ont choisi telle ou telle langue ;
- ces pourcentages s'entendent tous statuts de langue confondus (LV1, LV2, LV3) ;
- les totaux sont supérieurs à 100% car chaque élève est compté pour chaque langue qu'il apprend ;
- « *Autres* » recouvre le chinois, le japonais, le portugais, le russe et d'autres langues (non précisées).

⁶⁶ idem.

⁶⁷ *Les langues vivantes dans l'académie de Reims*, juin 2003.

mises en œuvre pour attirer des élèves vers une langue que l'on sent menacée. Un certain équilibre pourrait être trouvé, cependant, notamment avec l'anglais où le vivier d'élèves existe.

Il conviendrait, par ailleurs, de rééquilibrer le rapport collèges-lycée sur la base de deux à trois collèges en moyenne pour un lycée. Si le rapport est correct sur l'ensemble de l'académie, il l'est moins localement parfois : sur la ville de Reims, par exemple, on compte quatre sections allemandes de collèges pour deux de lycée mais une seule section anglaise de collège pour deux de lycée, ce qui est nettement insuffisant ; sur le secteur d'Epernay, on retrouve le même cas de figure pour l'espagnol et, sur celui de Charleville-Mézières, six sections allemandes alimentent deux lycées tandis que deux sections anglaises seulement alimentent aussi deux lycées. Ces sections doivent être des éléments fédérateurs pour élaborer une carte des langues équilibrée et cohérente au niveau de chaque bassin.

d) l'organisation d'évaluations des élèves entrant au collège en anglais et en allemand

Depuis 2001, des évaluations des élèves entrant au collège sont organisées en anglais et allemand afin d'améliorer la qualité de l'enseignement en primaire et en début de collège, notamment dans les classes bi-langues⁶⁸. La démarche *qualité* ainsi entreprise est certainement un atout pour la liaison école-collège et pour la formation des personnels enseignants à la culture de l'évaluation. Menées de manière extensive, ces évaluations représentent un investissement important qu'il convient de saluer. Les résultats obtenus et leur analyse sont sur le site académique. Cet outil d'évaluation est exploité dans les rencontres inter-cycles où se retrouvent maîtres d'école et professeurs de collège, notamment grâce au soutien des conseillers pédagogiques « langues » du premier degré, qui travaillent en liaison avec l'IA-IPR chargée de la coordination académique des langues.

Pour conclure sur ce point relatif à la politique des langues, on notera que la possibilité est laissée aux établissements d'expérimenter deux langues en début de collège ; c'est autour de ce dispositif que s'est délibérément bâtie la politique académique. Si l'intérêt pour la « sauvegarde » de l'allemand est avéré, comme cela a été annoncé dans le plan d'actions prioritaires, il convient cependant de veiller à éviter toute radicalisation qui pourrait porter encore plus atteinte à la diversification. La notion de « politique de site », la consultation des chefs d'établissement et l'implication des IA-IPR de langue dans l'élaboration d'une carte des langues mériteraient d'apparaître plus clairement. Par ailleurs, d'autres aspects de l'enseignement des langues auraient intérêt à être développés dans les actions à conduire, notamment l'accompagnement qualitatif des sections européennes et l'encouragement des nouveaux modes d'organisation des langues au lycée, sans parler des équipements (« espaces-langues »).

3.2.) les relations internationales

Déjà inscrites au plan de contractualisation 2001-2004 de l'académie, elles figurent parmi les actions prioritaires du *Projet d'actions pédagogiques 2003-2006*. Trois axes ont été définis :

⁶⁸ *Projet d'actions pédagogiques 2002-2003*, p. 7.

a) la coopération transfrontalière avec la Belgique

S'appuyant sur des critères géographiques, culturels, linguistiques et économiques de proximité, cette coopération vise le développement de la coopération bilatérale franco-belge selon cinq axes validés par le Ministère de la communauté française de Belgique : le pilotage des systèmes éducatifs, la valorisation de l'enseignement professionnel, l'enseignement et la culture, la lutte contre l'illettrisme et la formation des délégués de classe.

b) un renforcement de l'appui à l'apprentissage des langues

Cette action s'inscrit notamment dans le cadre de la relance académique des filières professionnelles avec, en particulier, le développement des stages en entreprise à l'étranger et l'ouverture de sections européennes en lycée professionnel (hôtellerie, automobile). La mobilité des étudiants de STS, elle aussi, est encouragée. On note une augmentation des appariements actifs et des échanges individuels franco-allemands, de même que des sections européennes. L'académie encourage également la délivrance de certifications étrangères avec l'aide financière de la Région (en 2003, 247 inscrits au *Cambridge*, 215 à l'Institut Goethe et 105 au *Cervantes*) ; le coût pour les familles est ainsi ramené à 15 euros ; dans les sections internationales, le financement des inscriptions à ces examens est entièrement pris en charge par les villes de Châlons-en-Champagne et de Reims. Qui sont cependant les candidats à ces certifications, en dehors des sections internationales, et que révèlent d'autre part ces certifications du niveau des élèves en langue ? Voilà deux questions pour lesquelles on ne dispose pas, actuellement, d'éléments de réponse.

c) un développement global des partenariats européens

On note par ailleurs la mise en œuvre de partenariats nord-sud pour renforcer l'éducation à la solidarité avec les pays en voie de développement et des projets à dimension internationale dans le cadre des itinéraires de découverte (IDD), des travaux personnels encadrés (TPE) et des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP). D'une manière générale, la participation aux programmes européens va s'élargissant ; ainsi, entre 2001 et 2004, on constate une augmentation du nombre de projets présentés :

- *Comenius* 1.a (projets scolaires) : de 14 à 26 ;
- *Comenius* 1.b (projets linguistiques) : de 3 à 9 ;
- *Comenius* 2.2.c 1^{er} degré : de 3 à 71 (en cours pour 2004-2005) ;
- Visites *Arion* : de 7 à 23.

A partir de chiffres communiqués par l'Agence *Socrates-Leonardo* à Bordeaux et relatifs aux partenariats *Comenius* réalisés en 2002-2003 en France, les données concernant l'académie de Reims sont les suivantes :

- participation des élèves : académie de Reims, 0,82 %, total général, 0,72 % ;
- participation des enseignants : académie de Reims, 0,71 %, total général, 0,57 % ;
- mobilité des élèves : académie de Reims, 0,07 %, total général, 0,05 % ;
- mobilité des enseignants : académie de Reims, 0,54 %, total général, 0,40 %.

L'académie de Reims arrive ainsi en 4^{ème} position sur l'ensemble des académies pour ce qui concerne la participation des élèves aux partenariats *Comenius*, l'objectif fixé par la

Commission pour la période 2007-2013 étant d'avoir, au minimum, 10 % de la population scolaire participant à ces projets *Comenius*.

Seuls, les projets *Comenius* 2.2.c second degré ont connu une baisse en 2003-04 (3) après une relative hausse l'année précédente (13). Ces bourses de formation continue pour le second degré semblent encore trop peu connues et vont faire l'objet d'une attention particulière de la part des services académiques dans les mois à venir. En revanche, le franc succès des projets *Comenius* pour le premier degré s'explique par la généralisation des langues à l'école primaire et, en particulier, par les actions de formation des conseillers pédagogiques en langue du premier degré (Ardennes et Marne notamment) en direction des personnels habilités ou en cours d'habilitation. Les deux langues concernées sont l'anglais et, dans une moindre mesure, l'allemand. Les projets scolaires et linguistiques, quant à eux, bénéficient d'une meilleure information au niveau académique, grâce à la constitution d'un réseau de relais départementaux et d'enseignants expérimentés. Ceci conduit à une prise de conscience de plus en plus grande de l'importance des financements européens ; à cela, il faut enfin ajouter la simplification des procédures, souhaitée depuis longtemps. Le même travail d'information est conduit en direction des chefs d'établissement et cadres rectoraux dans le cadre des visites *Arion* ; malheureusement, le nombre de bourses offertes est inférieur à la demande.

L'enrichissement humain, professionnel, culturel et linguistique tiré de tous ces projets est indéniable, à la fois pour les élèves et les équipes éducatives, et ils doivent être encouragés ; néanmoins, il est difficile d'en mesurer aujourd'hui la portée réelle, car il s'agit d'un investissement à long terme et l'évaluation de leur impact n'est ni aisée, ni encore formalisée. L'ambition du délégué académique aux relations internationales et à la coopération est de développer le travail d'information de proximité, en particulier en direction des professeurs du second degré.

3.3.) la politique d'action culturelle

Pour ce qui concerne la politique d'action culturelle, on peut dire que l'impulsion académique a clairement profité du plan pour les arts et la culture lancé par les ministres de l'éducation nationale et de la culture en décembre 2000. En toute logique, c'est son dispositif phare, la classe à PAC, qui est aujourd'hui présenté comme l'indicateur représentatif de l'action engagée ; et, en données brutes, il est effectivement impressionnant. L'académie annonce en effet « *trois fois plus de structures (classes à PAC, ateliers artistiques, résidences d'artistes) qu'en moyenne nationale au regard du nombre d'élèves scolarisés* » et assure que « *20%, voire 25 % des élèves scolarisés sont engagés dans un projet artistique et culturel* » soit, pour l'année 2002-2003, près de 40 000 élèves. Les moyens budgétaires exceptionnels dégagés par l'Etat et la recherche systématique de partenariats avec les collectivités territoriales ont dégagé des financements permettant d'associer un grand nombre d'artistes ou professionnels de la culture à la mise en œuvre de ces projets. Toutes les conditions semblaient donc réunies pour inscrire cette dynamique dans la durée après une période initiale devant permettre de définir, d'expérimenter et d'asseoir ces partenariats au bénéfice de l'éducation artistique des élèves. La situation constatée semble cependant bien plus contrastée que ne pouvait le laisser entendre la présentation initiale.

Le développement massif de ces dispositifs n'a certainement pas été entouré de toutes les réflexions nécessaires concernant leur articulation à ce qui se faisait déjà et continue à se faire depuis. La question centrale, dont la prise en compte effective conditionne la pérennité

de ces dispositifs dans une politique d'académie et d'établissement, de l'articulation des dispositifs d'action culturelle aux enseignements en général et artistiques en particulier a été très insuffisamment prise en compte. En témoigne ce propos récurrent aussi bien dans les textes émanant du rectorat que dans le contrat liant l'administration centrale à l'académie, évacuant les enseignements au prétexte qu'ils « *visent avant tout l'acquisition des notions d'un programme* » lorsque ces nouveaux dispositifs s'appuient sur « *la conception de contenus de médiation grand public* ». A moins de considérer les « programmes » comme des coquilles formelles vides de contenus, estimer que la pédagogie ne concerne aucunement la médiation des connaissances et des œuvres qui en témoignent, voilà une facilité qui, lorsque le volontarisme politique et les moyens spécifiques deviennent plus discrets, fragilise rapidement les efforts entrepris.

L'association des collectivités territoriales apparaît inégale, tant en termes de définition d'une politique contractuelle d'éducation artistique et culturelle qu'en volume budgétaire mobilisé. Ce constat, conséquence d'un déficit de concertation... ou d'une concertation engagée sur de mauvaises bases, est aisément explicable vu les responsabilités culturelles et d'éducation artistique d'ores et déjà assumées par les collectivités et dont la prise en compte doit être une des bases d'une collaboration efficace avec l'Education nationale. Ceci explique aussi certainement que certains grands événements culturels qui jalonnent l'année scolaire et qui sont largement financés par les collectivités territoriales, n'aient, jusqu'à présent, pas donné lieu à des actions fortes visant un rayonnement académique.

Les relations avec la DRAC sont loin de manifester la sérénité nécessaire au développement d'une politique qui devrait, pourtant, solidement l'y associer. Au volontarisme des uns visant la multiplication des dispositifs emblématiques s'est opposé l'exigence des autres, plus soucieux de qualité que de quantité. Quelles que soient les logiques qui président à l'action des deux partenaires, n'était-il pas possible, plus qu'un compromis, de construire une démarche consensuelle s'attachant de tous les points de vue aussi bien à la qualité artistique des intervenants qu'à celle des productions éventuelles comme à la rigueur des démarches pédagogiques ?

Les discussions entreprises concernant la formation et l'accompagnement des acteurs ainsi, bien sûr, que l'évaluation des résultats obtenus, devraient aboutir à des décisions lisibles qui permettront de sortir enfin de ces difficultés et de conforter les collaborations.

Au début de l'année scolaire 2003-2004 et au sein même du système éducatif apparaissait, d'une part un pilotage centralisé au rectorat par la DAAC au détriment des responsabilités départementales, d'autre part des relations distendues, sinon tendues, entre les corps d'inspection et cette même DAAC⁶⁹. Depuis et au sein de l'administration académique, une action de « débureaucratization », de décentralisation et de concertation dans la gestion des dossiers « *a été mise en œuvre et paraît avoir produit ses premiers effets* ». Gageons que sa poursuite permettra de convaincre collectivités territoriales et services déconcentrés de l'Etat de s'associer plus fortement au développement de l'éducation artistique et culturelle.

On sait les politiques d'éducation artistique délicates à mettre en œuvre en raison de la multiplicité des acteurs qui peuvent légitimement souhaiter s'y associer, et tout aussi délicates à maintenir en raison du poids des habitudes comme des contraintes qui pèsent sur les

⁶⁹ ceci pouvant du reste largement expliquer les difficultés du dialogue, particulièrement avec les communes et départements.

contenus enseignés et le fonctionnement du système scolaire. Une opportunité politique et budgétaire - toujours bienvenue - doit être aussi l'occasion d'une réflexion approfondie, ouverte et transparente visant à structurer l'action en ne laissant personne au bord du chemin. L'académie de Reims, fortement engagée dès son annonce dans la concrétisation du plan pour les arts et la culture dispose aujourd'hui des atouts lui permettant d'en tirer tous les bénéfices.

C) des effets significatifs mais limités, notamment en raison des modalités du pilotage académique

En 2003, on a constaté que tous les indicateurs de réussite des élèves avaient « bougé ». Mais ce bilan doit être nuancé si l'on s'interroge sur le long terme : les structures créées sont-elles viables dans la durée ? la réussite finale des élèves tant en termes d'insertion professionnelle qu'en termes d'études longues sera-t-elle au rendez-vous ? et, surtout, les inflexions apportées aux comportements des acteurs sont-elles durables, si l'on prend en considération les réticences qui ont pu être constatées ?

1) une évolution positive, mais fragile, de certains indicateurs de réussite des élèves

1.1.) des résultats incontestables, en termes d'indicateurs

A partir de l'évolution des principaux indicateurs, on peut considérer que chacun des trois objectifs prioritaires de la politique académique a été atteint.

a) la lutte contre les sorties sans qualification

- au collège

Les sorties sans qualification ont bien été enrayerées et il n'y aurait plus aucune « sortie sans solution » d'élèves de collège, d'après la responsable du SAIO⁷⁰. La politique qui consistait à retenir les élèves les plus fragiles dans le système scolaire a donc porté ses fruits. Le taux de sortie du collège était de 5,5% d'une classe d'âge en 1998-1999 ; il n'était plus que de 2,3 % en 2002. En particulier, le nombre des sortants pris en charge par la MGI a diminué plus que de moitié en deux ans. On peut cependant relever que cette politique a été menée en prenant en compte uniquement des solutions internes à l'Education nationale ; la voie de l'apprentissage ou les orientations vers des lycées agricoles, par exemple, semblent avoir été perçues comme des solutions concurrentes plutôt que des solutions complémentaires.

En amont, le pourcentage d'élèves orientés vers les SEGPA à l'issue du premier degré, demeure sensiblement supérieur à la moyenne nationale. Les effets de structures sont à retenir : 40% des collèges publics ont des SEGPA contre 28 % au niveau national. Certes, les effectifs d'élèves accueillis en SEGPA ont diminué : de 5,8 % en 2000-2001 à 5,4 % en 2003-2004 ; mais ils restent supérieurs à la moyenne nationale (3,8 %). En particulier, les Ardennes

⁷⁰ sont recensées toutes les « solutions », en collège, en lycée professionnel ou dans l'enseignement agricole, comme en apprentissage ou dans l'enseignement privé.

continuent d'avoir un pourcentage excessif d'élèves en SEGPA : 6,2 %. Il faut souligner cependant que, à l'issue de la 6^{ème}, un véritable effort a été fait pour diminuer les réorientations vers les SEGPA : le pourcentage d'élèves est resté supérieur à la moyenne nationale (3%) mais a, cependant, diminué de 6% à 4% de 2000 à 2003. L'académie est consciente depuis longtemps de ce problème d'orientation excessive vers les SEGPA mais il demeure ; le fonctionnement du premier degré demanderait, de ce point de vue, à être examiné de près⁷¹.

En collège, la fluidité des parcours scolaires est beaucoup mieux assurée pour la grande majorité des collégiens : la part des élèves en retard en 3^{ème} était de 39,3% en 2000, elle a baissé de 5,8 points ; la part des élèves en retard de deux ans et plus a baissé de 14 points ; les taux de redoublement, qui sont restés stationnaires en France, ont régulièrement baissé en Champagne-Ardenne (diminution de 3 points par rapport à 1999 à l'issue de la 6^{ème}) ; les taux ont également baissé à la fin de 5^{ème}.

Comme cela a été analysé ci-dessus⁷², des modalités diversifiées ont été mises en place en 4^{ème} et en 3^{ème} pour permettre une prise en charge pédagogique adaptée des élèves. Le taux de redoublement a baissé en 4^{ème}, mais le passage en 3^{ème} en collège également a chuté de 3,8 points entre juin 2002 et juin 2003 au profit des 3^{èmes} préparatoires à la voie professionnelle en LP (ex-3^{èmes} technologiques 8,1%) et des autres modalités en collège (4,3%). En trois ans, le nombre d'élèves en 3^{èmes} préparatoires à la voie professionnelle, dont la vocation était notamment « *d'éviter des redoublements inefficaces et les sorties sans qualification* » s'est accru de 114% en constituant désormais 12,7% des élèves de classe de 3^{ème}. Le nombre des divisions est passé de 35 à la rentrée 2000 à 48 à la rentrée 2003. Il est manifeste que, pour ces élèves, le palier d'orientation est avancé d'un an ; mais, selon les propos du précédent recteur, « *on place ainsi des jeunes en situation de réussite en LP, on leur évite un redoublement et on leur ouvre la perspective de réussir un CAP ou un BEP* ».

- au lycée professionnel

Un nouveau dynamisme a indiscutablement été impulsé au bénéfice de la voie professionnelle, qui se traduit par une baisse significative des sorties sans qualification et une augmentation des effectifs en lycée professionnel malgré la baisse démographique : développement des 3^{èmes} préparatoires à la voie professionnelle implantées en LP et en collège, ouverture de CAP et de BEP, de baccalauréats professionnels (tout élève ayant réussi un BEP doit pouvoir être inscrit en baccalauréat professionnel) et l'ouverture de STS dans 3 LP et de 2 nouvelles demi-sections à la rentrée 2003-2004. De nombreux CAP (17 depuis 2000) ont été ouverts⁷³ ; ainsi, certains CAP dits « d'insertion » auront accueilli jusqu'à 50 % d'élèves issus de SEGPA. Un constat opéré en juin 2003 indique que les effectifs des LP ont augmenté de 532 élèves depuis la rentrée précédente, dont 223 en première année, soit une augmentation de 2,5 % et de 309, soit 4,5% en 2^{ème} année, effet des ouvertures de sections de la rentrée 2002⁷⁴. En trois ans, les effectifs scolarisés en 1^{ère} et 2^{ème} année de lycée

⁷¹ rappelons que les résultats de l'évaluation de 6^{ème} accusent un pourcentage de réussite inférieur de 3 points en français et de 4 points en mathématiques par rapport à la moyenne nationale.

⁷² cf. II B)2).

⁷³ cf. II B).

⁷⁴ comme on le constate dans le tableau ci-dessous, ce ne sont pas les 3^{èmes} générales qui fournissent au lycée professionnel des contingents nouveaux d'élèves, mais les 3^{èmes} technologiques, déjà implantées majoritairement en LP dans l'académie de Reims et les troisièmes d'insertion ; les SEGPA fournissent aussi un contingent important pour les nouvelles sections de CAP ouvertes.

professionnel ont augmenté de 39,7% (de 1317 à la rentrée 2000, à 1840 à la rentrée 2003), sans que cela se traduise par une baisse corrélative des passages en 2^{nde} GT et malgré une forte diminution des effectifs de la classe d'âge.

Ainsi, les sorties sans qualification ont baissé et l'accès au niveau IV a progressé pour les titulaires des CAP et de BEP ; mais les sorties restent trop élevées en cours d'étude et les conditions d'insertion des élèves sur le marché du travail sont toujours mal connues.

b) l'accès au niveau du baccalauréat

Les résultats visés ont, pour l'essentiel, été atteints, en termes de flux et d'indicateurs :

- poursuites d'études post-BEP

La politique d'accès et de réussite au niveau IV n'a pas encore eu tous les résultats escomptés bien que le taux de poursuite d'études ait fortement augmenté, pour l'essentiel vers le baccalauréat professionnel. Même si l'entrée en baccalauréat professionnel ne donne lieu à aucune sélection, beaucoup d'élèves quittent le lycée professionnel à ce niveau car, dès l'obtention d'un BEP, ils préfèrent commencer à travailler ou préparer un baccalauréat professionnel en apprentissage. L'académie, qui avait 7,4 points de retard pour les suites d'études post-BEP par rapport à la moyenne nationale en 2000-2001, a dépassé la moyenne nationale dès la rentrée 2003-2004. Il convient de noter en effet que la part des 1^{ères} d'adaptation est et demeure sensiblement inférieure à la part nationale, même si l'écart tend à diminuer ; leur développement ne figure d'ailleurs pas dans les priorités académiques⁷⁵. Tout se passe comme si le choix de la voie professionnelle était, en grande partie, irréversible, sauf pour 10% environ de titulaires du BEP et pour ceux des bacheliers professionnels qui accèdent à un BTS : leur nombre a, certes, sensiblement augmenté durant la période considérée mais, en proportion, l'effectif reste très faible⁷⁶. Même dans les cités scolaires, la poursuite d'études dans la voie technologique ne paraît pas être encouragée.

- dans la voie générale et technologique des lycées

Alors que les résultats au baccalauréat professionnel ont rejoint la moyenne nationale, l'objectif que poursuit l'académie est d'obtenir durablement au baccalauréat général et au

	2001	2002	2003	2004
Passage de la 3 ^{ème} glé à 2 ^{nde} pro	23%	23%	22%	21%
Passage 3 ^{ème} techno à 2 ^{nde} pro	64,5%	65%	66%	67%
Passage 3 ^{ème} techno à 1 ^{ère} CAP	9,5%	11%	11%	11%
Passage term. BEP à 1 ^{ère} bac pro	34,5%	39%	43%	45%

⁷⁵

Evolution des taux de passage en 1^{ère} d'adaptation et en 1^{ère} professionnelle

	2000 Académie	2000 National	2001 Académie	2001 National	2002 Académie	2002 National	2003 Académie	2003 National
1 ^{ère} pro	31	35,1	34,5	36,8	38,2	38	42,2	38,6
1 ^{ère} adapt	9,5	12,8	8,9	12,8	9,6	12,3	10,1	12
TOTAL	40,5	47,9	43,4	49,6	47,8	50,3	52,3	50,6

⁷⁶ 140 sur 773 dans les sections industrielles, et 204 sur 1633 dans les sections tertiaires, pour l'année scolaire 2002-2003.

baccalauréat technologique des résultats analogues à ceux de la France, et de combler le retard de l'académie en ce qui concerne le taux d'accès au baccalauréat.

Les orientations en fin de 3^{ème} générale vers la 2^{nde} générale et technologique restent très contrastées selon les districts et les établissements. Le taux évolue en dents de scie, depuis 3 ans, tant en France que dans l'académie qui, cependant, en 2003, a enregistré une nette progression : le taux de passage en 2^{nde} GT y est passé de 53% en 1998 à 60,6 % en 2003, soit un taux légèrement inférieur à la moyenne nationale (60,%) , alors que l'écart initial était de 3,7 point. L'objectif de l'académie demeure de réduire les disparités entre établissements et départements (59 % de taux de passage en 2^{nde} GT en Haute-Marne pour 61,6 % dans l'Aube ; mais l'écart était de 4,3 % l'année dernière)⁷⁷. Les taux de redoublement à l'issue de la 2^{nde} GT, pour leur part, n'ont cessé de diminuer (15,2% en 2001 et 13,6% en 2003) et ils sont inférieurs au taux de redoublement en France. Les taux de passage en 1^{ère} (80,2%) observés en 2003 dans l'académie sont régulièrement supérieurs, depuis 3 ans, à ceux de la France entière. Quant aux taux de réorientation, ils sont supérieurs d'un point à la moyenne nationale mais restent faibles (6,2%), surtout si l'on tient compte de la faiblesse des taux de redoublement.

Les objectifs fixés pour l'orientation vers la série S ont été atteints avec un taux de décisions d'orientation de près de 30% (27,1% en juin 2002)⁷⁸. Le phénomène s'observe dans les quatre départements où les orientations, réalisées souvent au détriment de la section ES, ont été effectuées conformément aux instructions rectorales. La section L, bien que le précédent recteur ait fait explicitement de son développement une priorité, bénéficie d'un taux d'orientation d'à peine 10%. Les objectifs poursuivis demeurent de conforter les passages en S et d'améliorer les taux de passage en L, ce qui signifie que la série ES est délibérément « sacrifiée » ; ceci mérite vraiment réflexion, alors même que les entreprises de Champagne-Ardenne affichent un besoin en cadres commerciaux de haut niveau et que la RMS (« *Reims Management School* », ancienne *Ecole supérieure de commerce de Reims*) jouit d'une excellente réputation dans les milieux économiques, recrutant ses étudiants dans la France entière. Par ailleurs, les efforts sont poursuivis, et à juste titre, pour maintenir les taux d'entrée en 1^{ère} STI ; le développement des 3^{èmes} « sciences de l'ingénieur » a d'ailleurs explicitement pour finalité de préparer cette orientation⁷⁹.

c) le développement des formations post-baccalauréat

L'académie enregistre la plus forte hausse d'effectifs dans le post-baccalauréat des lycées publics en France (+ 4,8%). Cela est dû en partie à l'inscription volontariste de bacheliers professionnels en STS ; ils y bénéficient d'une formation adaptée en 1^{ère} année, dans la perspective de valoriser la voie professionnelle. Cela correspond aussi à une

⁷⁷ le taux de passage en seconde générale ou technologique était inférieur à 53% en 1998 (moyenne nationale : 56,7%), il est, en 2002, très proche de la moyenne nationale (56,6% contre 56,7%).

⁷⁸ à la rentrée 2003 : augmentation du taux d'entrée en 1^{ère} S de 10% (par rapport à RS 2002) avec soutien en 1^{ère} (tutorat, groupes de besoin, individualisation des parcours, contractualisation avec les élèves)

⁷⁹ les effectifs de l'option MPI (mesures physiques et informatique) ont progressé de 76,8% de 2000 à 2003, (passant de 882 à 1560) sachant que 58 % des élèves ayant choisi cette option en seconde passent en 1^{ère} S.

- en trois ans, les effectifs de l'option ISI ont progressé de 7,9 % (passant de 1640 à 1771 élèves *prévus*) et l'on note que 68% des élèves ayant suivi cette option passent en 1^{ère} S ou STI (579 à 520) ;

- l'option « informatique et système de production », en revanche, a vu ses effectifs, déjà faibles, décroître ;

- à la rentrée 2002, augmentation de 16% du taux de passage vers la 1^{ère} STI dans le lycée expérimental de Reims où, sur la base d'un contrat, l'on affecte en 1^{ère} STI des élèves qui auraient dû redoubler la 2^{nde} (expérience étendue à 5 autres établissements à la rentrée 2002 et encore élargie à la rentrée 2003).

préférence certaine des familles et des jeunes de cette région pour des études supérieures courtes, pas trop loin du domicile des parents ; l'université de Reims, perçue comme très lointaine et difficile d'accès - à la fois au plan géographique et au plan symbolique - semble encore « réservée », pour une large part, à une élite sociale. Dans le domaine des CPGE, la hausse de 2% des effectifs résulte en fait d'une augmentation fortement encouragée des effectifs de 1^{ère} année (+ 10%) alors que les effectifs avaient chuté de 5,5% en 2^{nde} année, en 2002.

1.2.) des résultats à nuancer, compte tenu des taux d'abandon, de la désaffection de certaines formations porteuses d'emploi et des incertitudes concernant l'insertion professionnelle des jeunes ou la poursuite effective d'études longues

Ces résultats sont, à tous égards remarquables. Même s'il est trop tôt pour dire si les élèves ainsi conduits à poursuivre une formation professionnelle accèdent en nombre significatif à la qualification visée, on peut considérer en tous cas que leurs chances d'y accéder sont fortement augmentées. Encore faut-il que les taux d'abandon restent limités et que les structures créées accueillent un nombre raisonnable d'élèves. Or, à cet égard, les chiffres fournis par l'académie sont assez préoccupants.

a) des taux d'abandon préoccupants

Certes, on l'a vu, les effectifs des lycées professionnels ont augmenté à la rentrée 2003 ; mais on constate une proportion importante d'abandons en 1^{ère} année de CAP. En 2002-2003, 456 élèves étaient inscrits en 1^{ère} année de CAP tertiaire et 299 l'année suivante ; le nombre des abandons est particulièrement élevé, par exemple, pour le CAP « employé commerce multi-spécialités » : 154 en 1^{ère} année et 45 en 2^{ème} année.

On note par ailleurs que :

- l'effectif des classes de 3^{ème} préparatoire à la voie professionnelle reste stable, les ouvertures effectuées en collège n'ayant eu aucune incidence ;
- si les effectifs augmentent de 75 unités en 1^{ère} année de CAP, 192 élèves inscrits l'année précédente en 1^{ère} année ne se retrouvent pas en 2^{ème} année en 2003 ;
- les effectifs diminuent légèrement à l'entrée en BEP et près de 300 élèves (6%) abandonnent en cours de formation ;
- les BEP expérimentaux en un an n'accueillent que 68 élèves pour 82 places créées ;
- l'ouverture de 4 nouveaux baccalauréats professionnels n'a permis d'accueillir que 80 élèves supplémentaires et le taux des abandons est encore plus élevé qu'en BEP (11%, soit environ 200 élèves) ;
- les BTS ouverts en lycée professionnel connaissent, eux aussi, un taux d'abandon important, supérieur à 20%.

b) des taux d'occupation très contrastés

Globalement, le taux d'occupation paraît très satisfaisant en CAP (96,4%) et satisfaisant en BEP (92,3%) ; mais il est préoccupant en baccalauréat professionnel, où 76,6 % seulement des places sont occupées. Ces moyennes cachent, en réalité, des situations très contrastées : dans chaque département, on compte quelques sections de CAP ou de BEP dont les effectifs sont inférieurs à 10 élèves, surtout en 2^{ème} année. Des effectifs insuffisants en baccalauréat professionnel sont monnaie courante, mais on relève des effectifs inférieurs à

10 élèves dans plusieurs LP, et même, dans deux établissements, inférieurs à 5. On pourrait croire que ces situations se rencontrent surtout à la périphérie de l'académie, dans les zones les moins denses et qu'elles sont liées à des situations locales particulières ; or on a la surprise de constater que c'est dans la Marne qu'elles sont les plus fréquentes ; c'est dans ce département que l'on trouve les situations les plus « atypiques », notamment dans des établissements des deux grandes agglomérations.

On notera enfin que le terme de « taux d'occupation » utilisé dans les documents académiques désigne en fait le ratio places occupées / élèves affectés (que l'on nomme plus couramment « taux de fréquentation ») et que le nombre d'élèves affectés est souvent inférieur, dans certaines spécialités peu demandées, aux places disponibles. L'académie peut ainsi afficher des « taux d'occupation » très satisfaisants, alors même que le nombre de places vacantes est souvent considérable. Au demeurant, la présence des élèves dans les structures ne suffit pas à garantir leur réussite et ces chiffres devront être complétés par une analyse des résultats aux examens et, ultérieurement, de l'insertion professionnelle des diplômés et non diplômés.

Seul un suivi attentif de cohortes permettrait donc de procéder à une évaluation rigoureuse de la politique académique, intégrant le devenir des élèves dans le système scolaire et en dehors, notamment en apprentissage. Une des conditions de son succès est, en tous cas, réalisée : la mise en place d'une offre de formation élargie et diversifiée. Il est clair cependant que, si cette condition est nécessaire - et si elle constitue un préalable -, elle n'est pas cependant suffisante. Les procédures d'orientation et d'affectation doivent en effet conduire à l'affectation d'un nombre suffisant d'élèves dans ces sections⁸⁰ ; il faut désormais que les élèves poursuivent avec succès la formation professionnelle ou les études longues dans lesquelles on les a engagés, de façon parfois très volontariste.

c) les résultats aux examens

La mesure de l'efficacité de la politique académique passe donc par l'analyse des résultats aux examens. C'est d'autant plus nécessaire dans le cas de l'académie de Reims que l'objectif premier - explicite - de cette politique a été de faire en sorte que les performances scolaires soient améliorées, que les taux de réussite, généralement inférieurs aux moyennes nationales, s'en rapprochent, voire les dépassent. Même si, dans les bilans élaborés par le rectorat, le regard a surtout été porté sur les taux de passage et de poursuite d'étude, on ne peut s'en contenter : il serait vain de « faire passer en 2nde GT » des élèves qui se seraient spontanément dirigés plutôt vers la voie professionnelle, ou à qui leurs enseignants déconseillent la poursuite d'études, si c'est pour les voir échouer ensuite au baccalauréat ou, pire, quitter le lycée sans même atteindre la classe terminale.

Il est trop tôt pour procéder à une analyse significative des résultats aux examens des élèves dont le parcours scolaire s'est inscrit dans le cadre de la politique mise en œuvre à partir de la rentrée 2000 ; et l'on sait bien que ces résultats doivent, eux aussi, être interprétés avec précaution. On se contentera donc d'observer quelques tendances :

- pour ce qui concerne le BEP, le taux de réussite a légèrement baissé de 2000 à 2002, la baisse étant principalement imputable au secteur de la production dont les résultats restent sensiblement inférieurs aux moyennes nationales⁸¹ ;

⁸⁰ c'est ce qui est analysé ci-après en C)2).

⁸¹ succès BEP : *Production* : 2000 : 66 % (national : 68,7) ; 2002 : 65,1 (national : 67,6) ;

- les résultats au baccalauréat général sont plus significatifs : si les sessions 2001 (78,2%) et 2002 (78,1%) marquent un léger recul par rapport aux sessions 2000 (79,5%) et 1999 (78,8%), 2003, en revanche, est caractérisée par une nette progression (81,9%, soit une progression de 3,8 points par rapport à l'année précédente) ; on note toutefois que, bien qu'ils les aient légèrement dépassés en 1999, ces résultats sont à nouveau sensiblement inférieurs aux moyennes nationales⁸² ; il semble même que l'écart s'accroisse. Les résultats du baccalauréat général devront donc être, les années prochaines, analysés avec soin, notamment en ce qui concerne la section S pour laquelle le « volontarisme » a été le plus accentué ;

- les résultats du baccalauréat technologique connaissent des fluctuations plus importantes encore : 78,2% en 1999, 80,2% en 2000, 78,1% en 2001, 75,8% en 2002, 78,7% en 2003 qui rendent, pour l'instant, tout commentaire aléatoire : il est trop tôt pour déceler une tendance durable, l'importance des fluctuations constatées étant, en elle-même, déjà préoccupante ;

- en revanche, les résultats du baccalauréat professionnel sont, depuis 2001, régulièrement supérieurs aux moyennes nationales d'au moins trois points ; mais peut-être faut-il mettre ces résultats en corrélation avec le faible développement des classes d'adaptation dans l'académie, les lycées professionnels gardant leurs meilleurs élèves ; c'est un des éléments de la politique de valorisation de la voie professionnelle.

d) des possibilités d'insertion professionnelle mal connues

Concernant les possibilités effectives d'insertion professionnelle des jeunes diplômés, une interrogation subsiste. La réserve - pour ne pas dire plus - manifestée à l'égard des approches « adéquationnistes » que certains acteurs de l'orientation ont déplorée dans les discours de l'ARIFOR et de la Région, le scepticisme exprimé à l'égard de la pertinence et de l'utilité de l'enquête IVA (Insertion dans la vie active des sortants de lycée) dont le taux de réponse, même s'il s'est beaucoup amélioré en 2003, ne dépasse pas 50%, peuvent laisser supposer que l'insertion professionnelle des jeunes n'est pas - en tous cas explicitement - au cœur des préoccupations des responsables académiques à la rentrée 2003. Plus précisément, leur intérêt pour l'insertion professionnelle ne paraît pas aller jusqu'à conditionner les évolutions de la carte des formations. Si l'on s'en tient à l'analyse des arguments donnés dans les documents de présentation de la politique académique en tous cas, ces évolutions semblent dictées exclusivement par le souci de rapprocher les valeurs des indicateurs académiques de celles des moyennes nationales.

La difficulté à anticiper, dans un univers économique incertain, les fluctuations du marché du travail et de la demande de qualification sont souvent mises en avant ; mais il est patent que même la connaissance de l'état présent de la demande n'est pas assurée. Car, si l'on excepte les brochures de l'ONISEP et la « Lettre du SAIO », aucune communication n'est organisée vis à vis des familles et des enseignants sur la situation réelle de l'emploi, branche par branche. Ni les services académiques de l'information et de l'orientation, ni les autres services de l'Etat, ni les partenaires économiques eux-mêmes ne semblent s'être investis ou sont investis dans une communication de ce type, l'accent étant plutôt mis sur les cursus de formation et les structures qui les proposent, à l'exception des travaux relativement confidentiels et limités à certains secteurs de l'Observatoire permanent de l'emploi et des qualifications (OPEQ). Le seul acteur impliqué dans cette mission est une association,

Services : 2000 : 76,2% (national : 77,6) ; 2002 : 76,3 (national : 76,7).

⁸² *pour 2000* : Reims 79,5%, national : 79,8% ; *pour 2001* : Reims : 78,2%, national : 79,4% ; *pour 2002* : Reims : 78,1%, national : 80,3 ; *pour 2003* : Reims : 81,9%, national 83,6%.

l'ARIFOR, qui a pris la succession du CARIF et qui regroupe la plupart des acteurs de la formation professionnelle, seul l'ONISEP y participant au titre de l'Education nationale.

e) une stratégie ambiguë vis-à-vis de l'enseignement supérieur

La politique volontariste de création de sections de techniciens supérieurs et d'affectation dans ces classes et en CPGE fait de l'académie de Reims celle où la proportion de bacheliers poursuivant leurs études en DEUG est la plus faible, et en baisse constante (8461 étudiants en 1^{ère} année de DEUG en 1996, 5353 en 2002 et un peu plus en 2003), alors que les entrées en IUT restent stables et augmentent en STS⁸³. Dans la France entière, le nombre de premières inscriptions à l'université a augmenté de 4,9% entre la rentrée 1997 et la rentrée 2002, mais il a baissé de 8,6% à Reims. Désormais, les STS représentent, on l'a vu⁸⁴, 61% de l'offre de formation technologique supérieure et près du quart de l'ensemble des formations post-baccalauréat offertes dans l'académie de Reims⁸⁵. Les chiffres sont encore plus spectaculaires si l'on prend en considération les « primo-entrants » : en 2003, ils sont 3230 à l'université (hors IUT), 2160 en STS et 1245 en IUT.

Le tarissement du recrutement traditionnel de l'université ne manque pas d'inquiéter : les efforts faits dans le second degré pour éveiller des vocations scientifiques seront de peu d'effet si une part significative des bacheliers S ne s'oriente pas vers des études scientifiques longues. Certes, les CPGE, drainent, on peut le supposer, les « meilleurs » d'entre eux, mais, si l'on excepte le pôle « emballage et conditionnement », de création relativement récente, l'absence d'école d'ingénieurs dans le champ industriel dans l'académie (l'ENSAM et l'UTT ayant une stratégie purement nationale) fait que ceux qui réussissent à intégrer une école d'ingénieurs poursuivront leurs études - et sans doute leur vie professionnelle - en dehors de la région. En outre, l'élargissement du recrutement en STS et le maintien des flux d'entrée en IUT a pour effet de faire encore baisser le niveau moyen des étudiants de DEUG... De fait, les lauréats du DEUG (2^{ème} année) sont très peu nombreux dans certaines disciplines⁸⁶. Même si, dans le secteur tertiaire, la volonté de donner aux bacheliers STT la possibilité de poursuivre des études à leur mesure ne saurait être contestée, on peut s'interroger sur le peu d'initiatives prises par l'université pour permettre aux meilleurs d'entre eux de s'engager dans des études longues.

L'université a pris le parti de s'adapter à cette situation en développant les licences professionnelles (au nombre de 17, et, pour 8 d'entre elles, mises en œuvre en partenariat avec les lycées⁸⁷ techniques où sont implantées les STS qui fournissent l'essentiel des candidats à ces licences) et, surtout, en facilitant la délivrance du DEUG aux titulaires de BTS et de DUT et en adaptant certaines licences pour les rendre accessibles à ces étudiants atypiques, mais majoritaires en deuxième et troisième cycle à Reims. Ce parti-pris réaliste se révèle assez bien adapté à la situation régionale mais il contribue à encourager les bacheliers à choisir la

⁸³ les chiffres sont encore plus parlants si l'on s'intéresse aux 1ers vœux d'orientation post baccalauréat : en 2003, 20,3% souhaitent s'inscrire en DEUG, 17% en IUT, 6% en CPGE et 39,2% en STS ; il est clair que, sur ce plan, la politique académique est en phase avec la demande sociale.

⁸⁴ cf. II, B)2).

⁸⁵ en 2002, les effectifs de STS représentent 23% des inscrits en 1^{ère} année d'enseignement supérieur (ils étaient 16,8 % en 1995), les CPGE 6,1 %, et les DUT 14,9%. Le taux d'inscrits en université n'est donc plus que de 56,1%, alors qu'il était de 66,4% en 1995 ; de 2001 à 2002, il a baissé de 2% ; le mouvement s'est poursuivi à la rentrée 2003.

⁸⁶ 51 en lettres modernes, 7 en lettres classiques, 12 en philosophie, mais aussi 51 en anglais, 63 en histoire, 42 en sciences de la matière, 62 en MIAS, 4 en STPI, mais 204 en sciences de la vie et 165 en STAPS.

⁸⁷ dont un lycée agricole.

« sécurité » d'un diplôme à « bac + 2 », puisque les possibilités de poursuivre, le cas échéant, des études supérieures existent réellement. A l'évidence, l'université de Reims-Champagne-Ardenne n'est pas en mesure, dans beaucoup de disciplines, de fournir à la région les diplômés qui sont nécessaires à son développement. Pour s'en tenir aux besoins du système éducatif, on voit mal comment l'académie va pouvoir, dans quelques années, recruter les centaines d'enseignants dont elle aura besoin pour compenser les départs à la retraite⁸⁸. L'IUFM, on l'a vu⁸⁹, peine à recruter ; pour bien des disciplines, il ne dispose pas dans la région d'un vivier suffisant et la propension des étudiants de l'IUFM - y compris dans le domaine scientifique - à s'orienter plutôt vers le professorat des écoles que vers celui des lycées et collèges rend tout à fait préoccupantes les perspectives de recrutement des futurs certifiés dans ces disciplines.

Le risque de voir le flux des bacheliers s'inscrivant en DEUG diminuer au point d'empêcher l'université de remplir ses missions traditionnelles est finalement de même nature que celui qui concerne les affectations en 2nde GT lorsque l'offre de formation professionnelle se diversifie et s'amplifie en période de baisse démographique. Si la diminution effective des sorties sans qualification permet, dans l'enseignement secondaire, d'éviter que l'équilibre d'ensemble ne soit menacé, il semble bien qu'il n'existe pas, au niveau du baccalauréat, une marge d'augmentation suffisamment importante pour les suites d'études, sans doute parce que le nombre d'emplois au niveau III n'augmente que très lentement dans la région. Ce point mérite en tous cas toute l'attention du recteur, des directeurs d'IUT et du président de l'URCA.

On mesure ici la difficulté de concevoir et de mettre en œuvre une politique volontariste centrée sur quelques objectifs clairs qui sont, de ce fait, nécessairement partiels. Le risque de remettre en cause des équilibres globaux assez fragiles, qui garantissent la pérennité du système dans son ensemble, n'est pas négligeable. En résumé, les progrès réalisés, bien que très significatifs, paraissent donc assez fragiles ; parmi les facteurs d'explication de cette fragilité, plusieurs méritent un examen particulier :

- le scepticisme, voire les réticences d'acteurs du terrain dont le rôle est essentiel dans la mise en oeuvre d'une telle politique : les acteurs de l'orientation et de l'affectation des élèves ;
- l'insuffisance de la communication, tant interne qu'externe ;
- un certain déficit de dialogue dans le pilotage académique ;
- l'insuffisance de la concertation avec les principaux partenaires institutionnels : les autres services de l'Etat, les collectivités territoriales, les acteurs économiques.

⁸⁸ en outre, l'IUFM de Reims ne prépare guère au CAPET (deux CAPET « généraux » seulement) et ne propose aucune préparation au concours de PLP alors même que la physionomie très particulière de l'enseignement post-baccalauréat dans l'académie de Reims (et le partenariat possible avec l'ENSAM de Châlons-en-Champagne et l'université de technologie de Troyes) pourrait conduire l'IUFM de Reims à développer un pôle de compétence technologique ou professionnel. Il est vrai que ces formations se rencontrent plutôt dans les académies où étaient implantées des ENNA mais, les années passant, l'argument de l'absence d'antériorité perd de sa pertinence. Voir à ce sujet les développements concernant le recrutement et la formation initiale des enseignants dans l'académie de Reims.

⁸⁹ cf. II, A) 2.1.).

2) des dysfonctionnements dans le processus d'orientation

Dans une académie dont les performances scolaires sont longtemps restées préoccupantes, l'impulsion récente donnée par le précédent recteur et poursuivie par son successeur a permis une évolution positive de certains indicateurs⁹⁰ ; en effet, la politique d'offre de formation menée a porté ses fruits. Cependant, cette politique s'est surtout attachée à transformer *l'offre* de formation et on peut se demander si elle s'est suffisamment préoccupée de faire évoluer *la demande* ; il ne semble pas qu'une véritable politique d'éducation à l'orientation ait été menée. Lorsque le précédent recteur, dans son *Plan d'actions pédagogiques 2003-2006*, fixe douze chantiers prioritaires et retient dix outils privilégiés, il ne fait mention, à aucun moment, de l'éducation à l'orientation dont un pilotage plus participatif aurait peut-être pu contribuer efficacement au succès de sa politique. En cette matière, l'académie de Reims n'est pas un cas particulier, car l'orientation demeure sans doute un élément de fragilité dans notre système scolaire.

Pourtant, la Région de Champagne-Ardenne est une des rares régions à avoir inscrit l'information à l'orientation au contrat de Plan Etat-Région (2000-2006). Des crédits importants (environ 150 000 Euros) sont consacrés, chaque année, tant par la Région que par l'Etat, à l'organisation, en particulier, de forums sur les métiers. Mais si la Région a toujours entretenu, en ce domaine, d'excellentes relations avec la DRTEFP, il n'en était pas de même avec le rectorat, jusqu'à une période récente.

Le contrat signé entre l'académie de Reims et l'administration centrale du ministère de l'Education nationale, le 5 mai 2002, faisait également référence à l'orientation : il prévoyait comme axe stratégique premier : « *L'enseignement professionnel, voie de promotion pour les jeunes champardennais* » et un accompagnement de cet axe par l'administration centrale sous forme de « *présence des 'espaces-projets' dans les CIO pour permettre de développer un accompagnement des équipes pédagogiques et des élèves, en particulier en LP, afin d'éviter les sorties prématurées* », l'administration centrale s'engageant à maintenir les moyens de la mission générale d'insertion (MGI).

2.1.) les difficultés des services de l'orientation : un certain « malaise » de la profession qui dépasse, assurément, les limites de cette académie

Pour mener à bien ses activités, le service académique de l'information et de l'orientation (SAIO) dispose, dans les quatre départements de l'académie, de 16 centres d'information et d'orientation (CIO)⁹¹, placés chacun sous la direction d'un directeur de CIO, de 90 postes de conseillers d'orientation-psychologues (COP) et de 38 postes administratifs. Au plan quantitatif, les CIO et les conseillers d'orientation psychologues remplissent leurs missions dans des conditions comparables à celles que l'on constate dans la plupart des académies⁹². Il convient toutefois de souligner les relations étroites que le service entretient

⁹⁰ cf. ci-dessus.

⁹¹ parmi les 16 CIO, 7 sont, pour leur fonctionnement, à gestion départementale : Charleville-Mézières, Troyes, Châlons-en-Champagne, Epernay, Reims 1, Langres et Saint-Dizier tandis que les autres sont à la charge de l'Etat. Dans chaque département, l'IA-DSDEN a auprès de lui un IEN-IO. Au niveau académique, la CSAIO, qui est également déléguée régionale de l'ONISEP ainsi que responsable de la Mission générale d'insertion (MGI), a réuni autour d'elle⁹¹ un service d'une dizaine de collaborateurs. Elle estime que ce service, composé d'agents de qualité, presque tous titulaires, récemment nommés, est à dimension humaine et qu'il permet une excellente collaboration avec les quatre IEN-IO présents dans les départements.

⁹² en 2001-2002, le SAIO a réalisé 51 300 actions individualisées et 10 700 actions collectives. Les actions individualisées sont majoritairement des entretiens-conseils des COP auprès des élèves. Elles ont lieu surtout

avec la mission générale d'insertion (MGI) qui lui assure quelques moyens de fonctionnement supplémentaires. Dans le cadre de la MGI, les CIO reçoivent les jeunes de 16 ans et plus qui se trouvent sans solution à la rentrée scolaire : 1270 jeunes ont, selon les cas, bénéficié d'entretiens individuels ou collectifs. L'information est également dispensée à distance, par téléphone, courrier ou courriels. L'action du SAIO peut s'appuyer sur les ressources humaines de la MGI qui dispose d'une équipe importante de 10 titulaires (placés sur des postes de la loi quinquennale) et de 18 contractuels⁹³. Les CIO mènent également un certain nombre d'actions en partenariat avec les GRETA, les missions locales, l'ANPE, les chambres de commerce et d'industrie, les chambres des métiers, les entreprises, les associations, etc.

Lors de la réunion académique des directrices et directeurs de CIO, le 9 septembre 2003, aucune difficulté particulière n'avait été relevée : tous les postes étaient pourvus, les congés de maternité remplacés ; tous les CIO devaient recevoir prochainement des crédits de fonctionnement MGI, crédits majorés par rapport à l'année précédente ; chaque CIO était conforté dans son activité de « point-relais conseil » ; une réflexion était engagée sur les programmes d'activité des CIO, au service des établissements et au service du public ; le SAIO, en tant que centre de ressources, envisageait de mutualiser, au bénéfice des CIO, tous les outils utilisés par les COP.

Le bassin de formation est la zone considérée comme pertinente pour la mise en cohérence du dispositif d'aide à l'insertion et à la lutte contre les sorties sans qualifications. Avant l'arrivée du précédent recteur, la MGI était structurée autour « *d'Espaces projets* », prévus dans le contrat entre l'académie de Reims et l'administration centrale ; mais le recteur avait supprimé ces « *Espaces projets* » qui étaient devenus des lieux de relégation systématique pour les élèves indésirables et il avait fait mettre en place, par la MGI, des « *pôles de ressources d'insertion en bassin* » (PRIB), animés conjointement par un chef d'établissement et le(s) directeur(s) de CIO ; les PRIB sont tous réunis deux fois par an à l'échelon rectoral. Un dispositif de veille baptisé GAIN - « *Groupe d'Aide à l'Insertion* » - est constitué à l'échelle de l'établissement sous la responsabilité du chef d'établissement.

Alors que, apparemment, toutes les conditions sont réunies pour un fonctionnement satisfaisant des services d'orientation, la réalité apparaît pourtant autre. Le CSAIO et les quatre IEN-IO sont sans doute représentatifs du « malaise » qui, au-delà des limites de l'académie, traverse la profession ; ces personnels regrettent qu'une véritable politique d'éducation à l'orientation ne soit pas relancée, sachant que la profession souffre d'un indiscutable déficit d'image. La circulaire de 1997 est encore en vigueur, même si elle n'est

(60%) dans les établissements scolaires publics et, pour une part importante, en présence des parents. Ces entretiens varient de 30 minutes à une heure et peuvent donner lieu à un bilan individuel. Ce sont les élèves en fin de cycle mais également les élèves les plus en difficulté qui sont demandeurs d'entretiens individuels : 85 % des élèves de 3^{ème} de collèges publics ont bénéficié d'au moins un entretien avec un COP, 64 % des élèves de terminale de baccalauréat, 44 % des élèves de terminale professionnelle, 37 % des élèves de terminale BEP et 44 % des élèves de 2^{nde} GT. Parmi les actions collectives en direction des élèves, des parents et des équipes pédagogiques, la très grande majorité a été effectuée en établissement et quelques-unes (550) au CIO, qui est également un centre de ressources documentaire, notamment ONISEP, sur les métiers et les formations. Les COP participent aux réunions de l'établissement auquel ils sont rattachés : conseils de classe (2 750), réunions de concertation (1 430), etc.

⁹³ L'organisation académique est la suivante : un correspondant académique MGI et 4 mi-temps correspondants départementaux ; l'établissement support de la MGI est un GIP, la mise en œuvre des actions de la MGI relève de la commission académique technique spécialisée (CATS). Les différents coordonnateurs MGI reçoivent des lettres de mission établies sur la base d'un temps de travail de 36h sur 39 semaines. Dans les cellules de veille, des professeurs peuvent recevoir des HSE. De façon générale, la MGI bénéficie des moyens et ressources provenant de l'Etat et des fonds européens (FSE).

pas réellement appliquée, et le rapport Simon-Caroff de juin 1988 fait toujours autorité. On constate une certaine « frilosité » des services d'orientation et un contraste entre la modestie qui semble souvent caractériser la mise en œuvre des procédures d'orientation et, d'un autre côté, le volontarisme des objectifs fixés au plan académique pour la réussite des élèves. On peut penser que le dispositif académique d'animation, somme toute traditionnel⁹⁴, de ce réseau, qui reste cloisonné par départements, n'a pas été suffisant, compte tenu des inflexions fortes données par le recteur.

Il faut rappeler toutefois les difficultés auxquelles sont confrontés tous les services d'orientation des diverses académies. En premier lieu, la formation actuellement donnée aux COP ne les prépare pas à être toujours des acteurs efficaces sur le terrain. Chacun regrette la formation trop exclusivement psychologique des directeurs de CIO et, *a fortiori*, des COP. Ces agents ont été formés à une pratique individuelle et non collective de leur fonction ; en outre, leur formation demeure trop exclusivement centrée sur l'institution scolaire ; la problématique de l'emploi et de l'insertion professionnelle, la connaissance de la situation économique y tiennent trop peu de place. La Cour des comptes, dans son rapport de 2003, s'en est d'ailleurs fait l'écho : « *les conseillers d'orientation psychologues (COP) sont recrutés par un concours ouvert aux seuls titulaires d'un diplôme sanctionnant une formation en psychologie, en application du décret du 20 mars 1991 portant statut des COP* », alors que la diversification des qualifications des COP et des directeurs de CIO serait éminemment souhaitable. On en arriverait au paradoxe suivant, constaté en Champagne-Ardenne comme ailleurs : les contractuels embauchés sont « meilleurs » que les titulaires dans la mesure où ces contractuels ont eu des expériences professionnelles diversifiées.

Par ailleurs, le temps de service des COP ne leur permet plus maintenant d'assurer l'ensemble des services qu'une académie serait en droit d'attendre. Ainsi la réduction de temps de travail a entraîné l'équivalent de la suppression de 8 équivalents temps plein (ETP) dans l'académie de Reims. En outre, à la suite des mouvements du printemps 2003, les COP ont obtenu une réduction de leurs horaires légaux : leur ORS⁹⁵ ne serait plus qu'à 27h30 (au lieu de 29h) par semaine, leur quart-temps de formation étant compris, de fait, dans ces 27h30. A diverses reprises, des interlocuteurs ont regretté que les COP ne soient pas suffisamment présents dans les établissements⁹⁶, en particulier lors des conseils de classe, et ont souligné leur insuffisante connaissance du tissu économique et des métiers auxquels ils devraient préparer les élèves.

On touche ainsi de près, dans cette académie, le malaise de toute une profession et le décalage qui peut exister entre les attentes et les besoins du système scolaire en matière

⁹⁴ le dispositif d'animation se limite, au plan académique, à un séminaire de rentrée, si l'on excepte le débat collectif suscité par les perspectives de décentralisation. Ce débat a conduit à l'organisation, à la rentrée 2003, d'un séminaire spécifique organisé pour relancer l'activité des CIO et pour conforter leurs directeurs fragilisés à la suite des mouvements du printemps dernier. L'objectif fixé est de relancer une politique de projet avec les directeurs de CIO dans les mesures où les services d'orientation se trouvent confrontés à des situations nouvelles :

- l'affirmation de la dimension régionale ;
- le cadre admis de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ;
- la validation des acquis de l'expérience ;
- l'ouverture des services sur l'extérieur dans le cadre de la MGI.

On peut également relever l'organisation, l'année dernière, d'un stage de gestion de projets à l'intention des directeurs de CIO et des COP, inscrit dans le programme académique de formation (PAF).

⁹⁵ obligation réglementaire de service.

⁹⁶ l'organisation de leur temps de travail est critiquée lorsqu'ils passent par exemple trois heures dans une classe de 6^{ème} au détriment des élèves de 3^{ème} de l'établissement.

d'orientation et la réalité des actions que peuvent mener les personnels d'orientation, compte tenu de leur formation, de leur idéologie et de leur temps de travail disponible.

2.2.) un processus d'orientation interne au système éducatif insuffisamment maîtrisé

a) des procédures originales d'affectation

Depuis l'année scolaire 2000-2001, des procédures académiques nouvelles ont été mises en place pour l'orientation et l'affectation des élèves en lycée professionnel, à l'entrée en 2^{nde} professionnelle et en 1^{ère} année de CAP et, également, à l'entrée en 2^{nde} générale et technologique. L'objectif est de mieux répondre et plus précocement aux demandes des familles et d'utiliser à plein les capacités d'accueil en LP. Ainsi, deux méthodes ont été mises en œuvre pour faciliter les affectations en LP et éviter de décourager les candidats hésitants ou peu motivés :

- la pré-affectation après le conseil de classe du deuxième trimestre permettant de rassurer les élèves et les familles quant à la possibilité de trouver une place en lycée professionnel, de mieux prendre en compte la demande sociale en ajustant avant l'été les structures à la demande ;
- la sur-affectation pour prévenir les désistements tardifs.

Ces mesures ont indiscutablement produit les effets recherchés mais au prix d'un surcroît de travail pour les établissements et les services en charge de l'affectation et au prix d'un désinvestissement certain du troisième trimestre de la classe de 3^{ème}, vivement critiqué par les équipes pédagogiques des collèges.

Pour limiter la charge de travail, la circulaire académique pour l'orientation au titre de la rentrée 2004⁹⁷ a préféré s'en tenir à l'anticipation du calendrier par rapport aux procédures habituelles et à la pratique généralisée de la sur-affectation qui avait été largement approuvée. Les vœux définitifs sont ainsi recueillis en mai après le conseil de classe du second trimestre. L'anticipation du calendrier présente des avantages tant pour les familles que pour les établissements d'accueil et les établissements d'origine, les CIO et les inspections d'académie qui ont ainsi le temps d'examiner les situations délicates. En conséquence, le nombre des élèves « sans solution » a considérablement baissé. Le bilan des taux d'appel de la décision des conseils de classe de la part des familles est également positif⁹⁸.

b) des dysfonctionnements dans le processus continu d'orientation à l'intérieur du système éducatif

Les objectifs fixés par le précédent recteur ne sauraient être contestés et, à présent, le recteur inscrit son action dans la continuité de la stratégie menée dans l'académie, telle qu'elle est définie dans le « *projet d'actions pédagogiques 2003-2006* », auquel il choisit de se référer. Dans la circulaire de préparation à la rentrée 2004 déjà citée, il s'attache à fixer, pour

⁹⁷ cf. document SAIO/2003/circulaire 14/CMT/FD.

⁹⁸ les taux d'appel observés dans l'académie sont très inférieurs à ceux que l'on constate pour la France entière : en 2003, près de 6 élèves pour 1000 ont fait appel de la décision du conseil de classe (au lieu de 15 pour 1000 en France) et ce taux est en baisse régulière depuis plusieurs années ; les familles obtiennent satisfaction dans 54 % des cas, donc plus souvent qu'en 2002 (50,8 %) ; c'est le taux le plus élevé depuis 1996.

chacun des cycles et des voies de formation, des objectifs spécifiques destinés à mettre en œuvre ce projet d'actions spécifiques, dans un souci de mise en cohérence. Il insiste, en particulier, sur :

- « *la meilleure lisibilité à assurer entre les modalités pédagogiques diversifiées proposées en 4^{ième} et en 3^{ième}, dans le but d'une meilleure articulation entre les différentes voies du second cycle : générale, technologique et professionnelle....;*
- *la réduction des ruptures de scolarité en cours de formation et les abandons avant l'obtention du diplôme (...)* ;
- *l'encouragement des élèves des classes terminales à s'orienter vers les filières les plus porteuses de réussite au regard du diplôme qu'ils préparent et l'accompagnement à assurer au mieux dans la phase de transition entre le lycée et l'enseignement supérieur (...)* ».

Dans cette circulaire, l'accent est mis sur la nécessaire continuité du processus d'orientation de l'élève à l'intérieur du système scolaire. C'est sans doute sur ce point que les progrès les plus sensibles restent à accomplir : pour accompagner l'élève tout au long de ce processus dans sa scolarité, il faudrait que, aux différents niveaux du système et d'abord dans les classes et dans les établissements scolaires, dans le cadre des bassins, à l'échelle départementale comme à l'échelon académique, une même conviction anime tous les acteurs au service d'une politique académique cohérente. Or est plutôt frappé par l'ampleur des discordances constatées, qui ne peuvent que se traduire par des dysfonctionnements.

-- dans les établissements

Nombreux sont les acteurs investis d'une responsabilité en matière d'orientation dans les établissements (chefs d'établissements, COP, professeurs principaux, professeurs, conseillers d'éducation...) mais leur coordination effective est rarement assurée. En matière d'orientation, le projet d'établissement tout comme les lettres de mission des chefs d'établissement ne font, en général, pas référence à des objectifs exprimés en des termes suffisamment précis et opérationnels pour pouvoir faire l'objet d'une évaluation. Il n'y a pas non plus de lien entre les moyens attribués aux établissements et les efforts faits en matière d'orientation (à l'exception, notable toutefois, de l'attribution d'HSA pour l'accueil de nouveaux publics en S ou STI). On fait reproche aux chefs d'établissement comme aux COP de ne pas utiliser les indicateurs IPES et même, dans certains cas, de ne pas les connaître du tout. Le COP ne joue, en tout cas, pas le rôle de conseiller en matière d'orientation auprès du chef d'établissement qui n'est même pas toujours prévenu de son passage dans l'établissement ; il (ou elle) organise son temps et tient des permanences en fonction d'autres critères que celui de l'intérêt de l'établissement.

Plus préoccupant encore est le manque de conviction manifesté explicitement par certains COP à l'égard des orientations fixées par le recteur : dans l'académie de Reims, il a fallu persuader certains conseillers du bien-fondé du passage en 2^{nde} GT d'un nombre accru d'élèves. D'après des propos entendus par l'équipe d'évaluation, certains COP se seraient montrés réticents à appliquer cette politique en invoquant « *la souffrance éventuelle d'individus que l'on allait confronter à des degrés d'exigence scolaire qu'ils ne pourraient atteindre* ».

Pourtant, d'une façon générale, selon l'avis de la CSAIO, le travail des CIO et des COP en liaison avec les professeurs principaux serait jugé bon : il serait meilleur en collège qu'en LP et en LEGT. Les avis des autres acteurs sont plus contrastés : l'équipe d'évaluation

a entendu des chefs d'établissements et des élèves se dire très satisfaits de l'aide en matière d'orientation apportée par les COP; mais ils font aussi, sur le terrain, l'objet de nombreuses critiques : on leur reproche d'être insuffisamment présents dans les conseils de classe, de ne pas avoir, d'une manière générale, assez de temps à passer auprès des élèves, en particulier au moment des paliers d'orientation. Et, surtout, les élèves leur font « grief » de ne pas toujours avoir la connaissance fine des formations dispensées dans les établissements, des métiers auxquels ils pourraient se préparer et de la situation de l'emploi. Il serait, en tous cas, injuste de faire reposer uniquement sur les COP la responsabilité des dysfonctionnements du processus d'orientation, cette responsabilité, on le voit déjà au niveau de l'établissement, est en effet largement partagée.

De fait, dans l'académie de Reims, comme dans la plupart des autres, ce sont plus les professeurs (et les professeurs principaux) que les personnels d'orientation qui ont un rôle prépondérant dans le processus d'orientation. Nombreux sont ceux qui ont clairement manifesté, au cours des nombreux entretiens menés avec des équipes d'enseignants dans les établissements visités, leur incompréhension des orientations fixées par le recteur, voire leur réticence à les mettre en œuvre dès lors qu'il s'agit de les appliquer à leurs propres élèves (ou à leurs futurs élèves). Des professeurs se sont plaints de ce que le rectorat incitait davantage de jeunes à demander leur passage en 2nde générale et technologique, considérant qu'on faisait passer en 2nde des élèves qui n'avaient pas le niveau. Bien que le maintien des faibles taux de réorientation et redoublements à l'issue de la classe de 2nde semble indiquer que ces craintes des professeurs n'étaient, en général, pas fondées, ces réactions doivent cependant être prises en considération car le succès d'une telle politique passe par la conviction des équipes enseignantes ; elles doivent apporter aux élèves concernés du soutien non seulement scolaire mais également personnel, sachant que, dans bien des cas, leur milieu social d'origine ne les porte pas et qu'ils peuvent se décourager rapidement.

Pour leur part, les professeurs de lycée professionnel n'ont pas apprécié de voir arriver, dans leur classe, des élèves faibles, en particulier issus de SEGPA, qui, précédemment, quittaient le système scolaire sans qualification ; ainsi, pour certaines filières, les lycées professionnels apparaissent-ils désormais comme plus sélectifs que les LEGT ; ils sont d'abord attachés à l'image de réussite que le lycée professionnel devrait donner.

Si l'augmentation des taux de passages en 1^{ère} S a été un succès, elle ne s'est pas faite cependant sans quelques états d'âme. Pour certains élèves, pour certains parents, le passage « *forcé* » en S a été vécu comme une orientation contraire à leur vocation. Certains chefs d'établissement, pour leur part, ont parfois eu le sentiment qu'on leur imposait des élèves qui « n'avaient pas leur place » dans les lycées d'enseignement général et technologique.

-- dans le cadre du bassin

D'une manière générale, les bassins d'éducation et de formation n'ont pas fonctionné, dans le domaine de l'orientation, comme on aurait pu le souhaiter, à l'exception du bassin de Charleville-Sedan. Selon la circulaire du 20 juin 2001, les bassins devaient constituer un échelon d'animation de proximité au service de l'action pédagogique et l'orientation constituait pour eux un thème de travail privilégié. De fait, l'activité des différents bassins a été très inégale, dépendant beaucoup de la qualité des animateurs⁹⁹. Dans un contexte difficile de baisse démographique, les chefs d'établissement ont eu prioritairement le souci de sauvegarder les structures existantes et les relations entretenues avec les entreprises locales.

⁹⁹ cf. ci-dessus.

Seul, le bassin de Charleville a réussi à mettre en œuvre une véritable stratégie d'éducation à l'orientation, en faveur des formations industrielles et à aider les familles à faire preuve de davantage d'ambition pour leurs enfants. En tout cas, les directeurs de CIO, sauf exception, n'ont pas été en mesure de jouer, au sein des bassins, le rôle de relais de la politique académique d'orientation qu'on aurait pu attendre d'eux.

-- le cadre académique et les fortes disparités départementales

Les taux de passage sont en général très variables d'un département à l'autre. C'est dans la Haute-Marne qu'on redouble le plus. La chute démographique est la plus forte dans ce département, caractérisé aussi par la survivance, dans certains collèges, d'un véritable palier d'orientation à la fin de la 5^{ème}. L'Aube s'écarte également sensiblement des moyennes académiques ; c'est en particulier dans l'Aube que les taux de passage en 2^{nde} GT sont les plus élevés.

On a déjà signalé précédemment le cloisonnement de ce service pourtant « académique » ; les constats opérés soulignent la nécessité d'en développer l'animation et de s'attacher à faire en sorte que l'ensemble des opérateurs de l'orientation, en premier lieu les directeurs de CIO et les COP, mais aussi les professeurs principaux et les chefs d'établissement soient suffisamment convaincus du bien-fondé de la politique académique pour en être des vecteurs efficaces.

c) la recherche de l'égalité des chances entre les garçons et les filles

Bien que cet objectif ait été systématiquement repris dans les circulaires de rentrée en matière d'orientation, tous les moyens n'ont peut-être pas été mobilisés pour peser sur les mentalités en ce domaine. Dans tous les cas, les faits ont résisté aux efforts déployés en faveur de davantage d'égalité des chances entre les filles et les garçons. On compte près de trois fois plus de garçons que de filles en 3^{ème} technologique ; ces dernières demandent et obtiennent proportionnellement plus souvent le passage en CAP et moins souvent en BEP que les garçons. Les filles obtiennent cependant beaucoup plus que les garçons le passage en 2^{nde} générale et technologique (7 points d'écart). Les garçons sont plus attirés par la voie professionnelle et sont au moins deux fois plus nombreux que les filles à entrer en apprentissage. En CAP, on retrouve 4,8 % de filles dans les sections « production » et 78,1 % dans le secteur « service ». Les pourcentages sont du même ordre pour les BEP (8 % en production et 70 % en service). Dans les lycées d'enseignement général et technologique, les pratiques de l'orientation maintiennent, malgré les efforts demandés, les grandes inégalités existantes entre les filles et les garçons : en 2003, 50% des garçons passent en 1^{ère} S ou en 1^{ère} STI pour seulement 26 % de filles. Bien que les filles soient davantage passées en S en 2003, (parfois à orientation forcée : 25,2% contre 22,3% en 2002), elles s'orientent toujours beaucoup plus que les garçons dans les séries ES, STT et, surtout, L et SMS.

2.3.) les critiques extérieures à l'Education nationale émanant des milieux économiques et des collectivités territoriales

a) les milieux économiques

Les milieux économiques de la région témoignent souvent, on l'a indiqué ci-dessus d'une insatisfaction concernant la qualification des jeunes venant de l'Education nationale et beaucoup continuent de faire majoritairement confiance à l'apprentissage et restent, en tout

cas, attachés à des formations initiales courtes. Ils sont encore nombreux à être convaincus que le jeune doit entrer le plus tôt possible sur le marché du travail car « *l'école ne sait pas former les jeunes dont l'entreprise a immédiatement besoin* ». L'image des branches industrielles traditionnelles reste mauvaise tant auprès des familles que des élèves. Les efforts faits pour adapter l'offre de formation n'ont malheureusement pas été accompagnés d'un travail suffisant d'amélioration de l'image des métiers porteurs d'emploi.

b) les collectivités territoriales

Les représentations souvent négatives à l'égard de l'Ecole de certains élus de Champagne-Ardenne ont déjà été amplement décrites précédemment¹⁰⁰ ; on se bornera ici à préciser l'attitude adoptée par le précédent exécutif régional en matière d'information et d'orientation. Comme dans d'autres registres, depuis plus de vingt ans, la Région a préféré faire le choix de construire son propre réseau d'information sur la formation et l'orientation plutôt que de soutenir celui de l'Etat et de coopérer avec ses services spécialisés, alors qu'elle n'était pas, on l'a vu, en désaccord avec les principaux objectifs fixés par le recteur. Alors que des crédits avaient été inscrits au contrat de Plan Etat/Région en faveur de l'information à l'orientation, le précédent exécutif régional a préféré mener une politique propre, sans grande concertation, à vrai dire, avec le rectorat. En conséquence, les différents réseaux existants, offerts en particulier aux jeunes en grande difficulté scolaire, ont vécu séparés, voire concurrents. Ni le SAIO, ni la MGI n'ont été soutenus, dans leur action, par les élus ou les services régionaux ; seule la publication des brochures de l'ONISEP a été financièrement aidée. La Région a peu à peu bâti sa propre politique pour venir en aide aux publics les plus défavorisés, qui a été perçue par le rectorat comme ayant pour objectif la promotion de l'apprentissage dans les CFA privés et de l'expérience de « l'Ecole de la deuxième chance », financée sur fonds régionaux et européens. Il est vrai que, dans l'organisation mise en place par la précédente majorité du conseil régional, ces actions étaient conduites par le service – et des élus - en charge de l'apprentissage et de la formation professionnelle et non par ceux qui, en charge des lycées, se trouvaient être les interlocuteurs habituels du rectorat.

En mai 2000, la Région a mis en place l' « Association Régionale pour l'Information sur la Formation et l'Orientation » (ARIFOR) qui prenait la succession du CARIF, créé 18 ans auparavant. A l'origine, il s'agissait de mettre en œuvre la collaboration Etat/Région, inscrite au contrat de Plan, pour développer l'information en direction des adultes demandeurs d'emploi. Si les relations de cette association ont toujours été bonnes avec la DRTEFP, le rectorat et l'ARIFOR ont eu des points de désaccord concernant, en particulier, la construction du CFA de Châlons-en-Champagne. Aujourd'hui, l'ARIFOR, dont le président était, jusqu'aux dernières élections régionales, le président de la commission emploi-formation professionnelle-apprentissage du Conseil régional, mobilise une équipe d'une vingtaine de personnes. Elle est co-financée par l'Etat et la Région ; elle publie un magazine et anime un site portail. Le 29 janvier 2004, le recteur a participé à l'inauguration de ses nouveaux locaux ; son discours a insisté sur la mission de service public que remplit l'ARIFOR et sur le partenariat entre le rectorat et l'ARIFOR, « *qui a existé, qui existe et qui existera...* » ; il a par ailleurs manifesté le souhait qu'une convention de partenariat, déterminant les actions communes à entreprendre et de méthodes de travail à adopter, soit bientôt signée. Il est un fait que, aujourd'hui, l'ARIFOR s'occupe davantage d'information que d'orientation. Les forums de métiers organisés à l'initiative de la Région (et financés dans le cadre du contrat de Plan Etat-Région, à parité) connaissent des succès croissants et, pour la

¹⁰⁰ cf. I, 2.3.).

première fois, cette année, l'Education nationale y a participé à part entière, et non uniquement à travers les GRETA.

Si l'on constate un changement de discours de la part du rectorat, il en est de même du côté de la Région. Après les élections régionales de mars 2004, le président de Région nouvellement élu¹⁰¹ a fait part à l'équipe d'évaluation de son intention de mettre en place des groupes de réflexion pour travailler, avec le rectorat, à l'élaboration d'un schéma prévisionnel des formations et de son intérêt personnel pour les questions de l'orientation.

2.4.) le résultat pour l'élève et sa famille

On ne peut, dans une académie comme celle de Reims, que regretter l'absence d'un discours et de pratiques communs à tous les acteurs qui, à l'intérieur du système éducatif comme à l'extérieur, participent au processus d'orientation ; on doit aussi relever le défaut de synergie de l'ensemble des compétences et des moyens disponibles ; cette situation laisse les élèves et leurs familles assez désemparés. En fait, sur le terrain, on acquiert l'impression qu'un état d'esprit de résignation est peut-être plus présent chez les adultes, spécialement chez ceux qui devraient contribuer à le combattre résolument comme les professeurs principaux et les personnels d'orientation, que chez les élèves eux-mêmes. Les jeunes semblent beaucoup plus disposés à la mobilité – géographique, mais aussi culturelle - que les adultes ne le disent¹⁰². Beaucoup semblent tout à fait disposés à se projeter dans de nouveaux métiers, dès lors qu'on leur en fait une présentation attractive, de nature à les faire « rêver » et dès lors que les formations proposées permettent à chacun de suivre le parcours de formation qui lui convient le mieux¹⁰³ ; ils ne répugnent alors ni à se déplacer, ni à accepter l'internat.

Le fait que, en matière d'orientation, les jeunes soient souvent livrés à eux-mêmes¹⁰⁴ peut donc s'avérer, paradoxalement, un facteur d'évolution positive, à condition toutefois qu'une véritable éducation à l'orientation, systématique et cohérente avec la stratégie académique, soit mise en œuvre au collège. Des éléments encourageants en la matière ont été présentés à l'équipe d'évaluation, mais manifestement il reste encore beaucoup de chemin à faire. Sauf exception, l'image des métiers reste très floue, à tous les niveaux, dans l'esprit des élèves. Les jeunes prétendent, dans leur ensemble, ne pas trouver les informations qu'ils recherchent auprès des services d'orientation. Ils disent obtenir davantage d'informations

¹⁰¹ lui-même, originaire de l'Education nationale et ancien professeur à l'INETOP (Institut national d'études du travail et d'orientation professionnelle), connaît bien les « forces » et « faiblesses » des services d'orientation ; il ne devrait pas chercher à « remettre en cause » le statut des COP, mais on peut sans doute attendre, de sa part, une attention marquée à ce domaine de l'orientation.

¹⁰² nombreux ont été les jeunes rencontrés dans des établissements aussi différents que le lycée François 1^{er} à Vitry-le-François ou le lycée polyvalent de Bazeilles, près de Sedan, à nous expliquer leur désir de mobilité - « on s'ennuie à Vitry-le-François » - ou leur plaisir, comme à Bazeilles, d'avoir obtenu l'établissement et la formation de leur choix.

¹⁰³ un exemple d'orientation réussie pour les élèves nous paraît devoir être souligné : il s'agit de l'orientation des 30 élèves inscrits dans la formation du BT « collaborateur d'architecte » présente au lycée Arago à Reims. Cette formation connaît un réel succès auprès des élèves car elle fonctionne comme un véritable « ascenseur social » : elle accueille, pour un tiers de ses effectifs, des élèves issus de BEP, qui pourront ensuite poursuivre leurs études, dans l'établissement, en STS « Etude, économie et construction » ; avec ce BTS, les meilleurs d'entre eux pourront faire des études d'architecte et s'installer comme certains de leurs aînés architectes ont réussi à le faire. Cette réussite tient à plusieurs facteurs : l'image très positive du métier, la forte motivation des élèves recrutés au niveau régional, voire national, le travail concret demandé aux élèves sur des projets réels, l'équipe de professeurs solides et la qualité des relations pédagogiques, le lien avec les familles, le soutien fort de la profession et l'insertion professionnelle garantie.

¹⁰⁴ on a été surpris d'apprendre que, dans un collège de Haute-Marne, 98% des élèves de 3^{ème} remplissaient eux-mêmes leur dossier d'orientation à la fin de 3^{ème}.

concrètes et pouvoir « *se faire une idée* » de ce qu'ils auront envie de faire plus tard dans les journées « Portes ouvertes » des établissements scolaires et dans le cadre des forums des métiers organisés dans chaque département. Ces forums sont, de fait, de plus en plus fréquentés par les classes avec leurs professeurs sans que l'on puisse vraiment évaluer leur impact. Mais on peut regretter que les jeunes ne soient pas davantage aidés dans leur choix de carrière, principalement les jeunes issus des milieux les plus défavorisés. Chaque établissement défend ses formations, comme des « parts de marché » et le jeune doit trouver lui-même les critères pertinents pour choisir entre les différentes formations offertes.

Certains professeurs, présents depuis trop longtemps dans leur établissement, sont gagnés par une sorte de découragement, tandis que des COP continuent encore à rechercher, pour les élèves, « *les conditions de leur bonheur par leur épanouissement personnel* » plutôt que de leur conseiller une formation conduisant à un emploi. Un directeur de CIO a encore expliqué à l'équipe d'évaluation, il y a quelques mois, qu'il était hostile à une adéquation « formation-métier » telle que le Conseil régional semblait, à ses yeux, la défendre.

C'est dans ce contexte qu'une politique volontariste a été menée, au sein du système éducatif, pour combattre cet état d'esprit et faire évoluer les pratiques d'orientation, notamment en faveur de l'enseignement professionnel et technologique, de l'orientation en 2nde GT et dans les filières scientifiques. L'avenir dira si, comme le craignent beaucoup d'enseignants et certains chefs d'établissements, on n'est pas allé trop vite, trop loin, au risque de compromettre une évolution durable des comportements. C'est en effet les résultats aux examens, les poursuites d'études ou une insertion professionnelle réussie qui, seuls, permettront de dire, pour chacun des élèves, si l'orientation prononcée était pertinente.

Il convient en tout cas de noter que le système ne s'est pas doté de beaucoup de souplesse pour corriger les parcours engagés : les possibilités de réorientation (1^{ères} d'adaptation notamment) ont été volontairement peu développées dans l'académie de Reims, le baccalauréat professionnel apparaissant aux yeux du précédent recteur comme une meilleure préparation, pour un titulaire de BEP, à un éventuel BTS que la préparation d'un baccalauréat technologique, après une 1^{ère} d'adaptation. De même, le manque de souplesse des programmes des options technologiques en 2nde, qui excluent toute adaptation aux spécificités de l'établissement, y compris dans le cadre du « lycée des métiers », constitue sans doute un frein à leur développement et donc à l'augmentation des flux vers les formations technologiques industrielles. Mais surtout, on l'a vu, les principaux acteurs de l'orientation ne se sont pas appropriés les objectifs définis ou, s'ils les ont admis en termes généraux et théoriques, n'ont pas su - ou n'ont pas cru pouvoir - les appliquer à leur pratique dans les conseils de classe. Une attention insuffisante a sans doute été portée à la mobilisation des relais du système, qui, pour pouvoir s'impliquer personnellement dans le processus de réussite des élèves auraient dû être *convaincus* du bien-fondé des efforts à faire plutôt que de se les voir imposer par des instructions rectorales perçues comme des « *oukases* »¹⁰⁵.

Seul un management vraiment participatif du projet académique, appuyé sur une véritable stratégie d'éducation à l'orientation, pourra permettre à l'Ecole de vaincre les lourds déterminismes qui entravent les efforts consentis pour la réussite des élèves et à l'orientation d'être véritablement, selon le mot d'un directeur de CIO de l'académie, « *un anti-destin* »

¹⁰⁵ cf. ci après les développements sur le pilotage « pédagogique » de l'académie.

3) un dialogue insuffisant dans la mise œuvre du « projet académique »

En moins de quinze ans, la culture du « projet pédagogique » s'est largement répandue à tous les échelons de notre système éducatif : du « projet d'établissement » au « projet académique », de la « contractualisation » entre l'administration centrale et les académies à la « stratégie ministérielle de réforme » (SMR), des nouvelles modalités pédagogiques (TPE, IDD, PPCP) à la « formation tout au long de la vie », tout concourt en effet à ce que le cadre unitaire de l'action éducative, revendiqué et investi à tous les échelons, soit bien celui d'un « projet » qui inscrive dans le temps la poursuite d'objectifs nettement identifiés et explicités. Une telle culture partagée d'une certaine forme de pilotage devrait alors contribuer, dans l'académie de Reims comme dans toutes les autres, à une diffusion plus efficace des orientations académiques.

A Reims, le « *Projet d'actions pédagogiques 2003-2006* » évoqué précédemment¹⁰⁶ identifiait 12 « chantiers » et 10 « outils » qui, au-delà des ambiguïtés de dénomination, ont eu le mérite d'avoir posé la plupart des objectifs qui sous-tendent l'action éducative de l'académie ; on se reportera à la deuxième partie et à l'annexe 1 pour en connaître plus exactement les contenus. Le consensus dont il est aujourd'hui l'objet, semble-t-il, ne peut cependant suffire à sa mise en œuvre tant la nature des objectifs poursuivis comme les modalités d'action qu'il implique recouvrent une grande diversité de situations et de problématiques.

Si le projet est maintenant explicitement posé par un document de référence, les outils de sa diffusion et de sa mise en œuvre pourraient certainement être sensiblement améliorés. Repère fondateur de la politique éducative académique, ce projet devrait en effet être mieux connu et investi par l'ensemble des acteurs internes et, d'une autre façon, par les partenaires extérieurs, qu'il s'agisse des services déconcentrés de l'Etat, des collectivités territoriales ou de l'ensemble des représentants du tissu économique et social de la région. Fixant les objectifs de la politique éducative, un « projet académique » doit s'attacher en effet, à Reims comme dans d'autres académies, à fédérer les initiatives, mettre en synergie les moyens, mobiliser les services et les cadres du système dans une organisation qui soit lisible et tangible. Interroger la mise en œuvre du projet académique pose alors inévitablement la question de la structuration et de l'efficacité du pilotage pédagogique.

3.1.) un certain « déficit » quant au « pilotage pédagogique » : un projet académique inégalement partagé

Si le projet académique est apparu à l'équipe d'évaluation comme inégalement partagé, cela tient sans doute d'abord, pour une part, à un certain « déficit » en matière de communication, tant en interne que vers l'extérieur du système éducatif ; de ce point de vue, les observations des inspections générales incitent à la prudence tant le « projet » de l'académie semble relativement méconnu au-delà du cercle restreint de ses initiateurs et rédacteurs.

¹⁰⁶ cf. deuxième partie, B)1) : la formalisation d'un « projet » pour l'académie : le « *Projet 2000-2003* » et son prolongement sur la période « *2004-2006* ».

a) le « déficit » en matière de communication tant en interne que vers l'extérieur du système éducatif

Au fur et à mesure que l'on se rapproche de la « classe », force est d'observer que le projet académique semble de plus en plus ignoré : les professeurs, même lorsqu'ils devraient être très directement interpellés par l'un ou l'autre des objectifs poursuivis, ignorent la plupart du temps cette référence ; quant aux chefs d'établissement ou directeurs d'école, s'ils connaissent son existence, ils (et elles) ne lui accordent manifestement pas toute l'importance qu'il pourrait avoir. A partir de ce constat, quelle impression tire-t-on des supports et actions de communication ?

S'agissant en premier lieu des supports écrits, ils semblent peu nombreux ; une publication trimestrielle intitulée *Réussir* demeure, du point de vue de sa diffusion, encore assez limitée, semble-t-il. De plus, ces supports écrits ont le plus souvent l'aspect de documents « administratifs » destinés à une diffusion interne. Si une exception notable - et intéressante, pour sûr - mérite toutefois d'être soulignée, à savoir la réalisation des deux documents de présentation de la stratégie académique et de bilan de la période 2000-2003, l'équipe d'évaluation a noté cependant que des interlocuteurs tels que le préfet de Région, par exemple, de même que le SGAR, en ignoraient l'existence...

Le site *Internet*, en second lieu, apparaît au plan académique comme bien conçu, ergonomique et fonctionnel, même si les mises à jour des pages les plus fréquemment interrogées (les fiches de présentation des établissements), sont plutôt tardives et si « l'actualité » - le calendrier des opérations qui rythment l'année scolaire (inscriptions, orientation, affectations, mouvements des personnels, CTP académiques...), les orientations prises par le recteur de même que les nominations intervenues récemment - n'apparaissent guères présentes.

Quant à la relation avec la presse, au-delà des traditionnelles conférences de presse de rentrée, elle a donné l'impression d'être plutôt conçue sur un mode « défensif » tant au niveau rectoral que dans les inspections académiques. Car si l'on compare avec d'autres académies, le vecteur de la presse quotidienne régionale semble peu utilisé ; c'est le directeur de cabinet du recteur, qui est chargé, semble-t-il, de centraliser l'ensemble des relations avec la presse, avec le concours d'une chargée de mission. Certes, la présence du recteur dans les manifestations publiques est correctement relatée ; mais il ne nous a pas été donné de trouver dans la presse régionale un véritable article de fond, même au moment du « débat public » organisé à l'initiative du ministre. Le fait est, en tout cas, que les élus, les chefs des autres services déconcentrés de l'Etat, les préfets et sous-préfets eux-mêmes semblent assez mal informés des évolutions récentes de l'appareil éducatif en Champagne-Ardenne, des chantiers en cours, des réformes et des perspectives.

D'une façon plus générale, en matière de communication, on ne perçoit pas une démarche qui serait suffisamment « offensive » de la part des acteurs académiques, ni qui assure une cohérence suffisante des diverses initiatives, même s'il convient de souligner le professionnalisme et la qualité des productions récentes. Les plus actifs sont sans doute les établissements eux-mêmes, qui autant que l'équipe d'évaluation a pu en juger, disposent en général d'une plaquette de présentation, souvent d'un site *Internet* facilitant notamment l'information des familles et dans certains cas, le dialogue, parfois encore de documents plus élaborés destinés en priorité aux membres du conseil d'administration et à des partenaires privilégiés.

b) une adhésion insuffisante des acteurs du terrain

Ce relatif déficit en matière de communication a eu pour conséquence - assez logiquement - une adhésion insuffisante des acteurs du terrain au « projet académique ». On relève ainsi que les projets d'école ou d'établissement y font très peu référence, plus souvent occupés à rechercher une spécificité improbable à des objectifs généraux qui n'ont pas besoin de projet pour fonder l'action éducative (« *faire réussir tous les élèves* »), ou bien trouver un lien de pure forme entre les actions diverses menées dans l'établissement (ateliers, clubs, voyages, remédiation, diversification en 3^{ème}, alternance, etc.). Lorsque l'on remonte dans la chaîne de pilotage, les inspecteurs en charge de la pédagogie, qu'il s'agisse du 1^{er} ou du 2nd degré, semblent plus préoccupés de satisfaire comme ils peuvent à la lourdeur et à l'exigence de leurs charges que de trouver les moyens appropriés d'une déclinaison effective du projet académique.

En contrepoint de ces observations critiques, il nous faut souligner cependant combien reste forte l'attente des acteurs de terrain concernant, d'une part des repères pour les actions qu'ils entreprennent, d'autre part une structuration lisible, durable et efficace de ce pilotage. C'est certainement à cette condition que se développeront des réponses pertinentes aux demandes d'accompagnement de proximité qui soit assuré par l'encadrement académique. Ce besoin diffus est aussi la contrepartie d'une autonomie croissante des acteurs, celle des établissements bien entendu, mais également celle des corps d'encadrement qui, passant du contrôle de conformité à ce qui s'apparente davantage à un contrôle de qualité - laquelle profite aussi de leur investissement préalable -, attendent légitimement des axes clairs permettant de s'y investir.

c) la question du suivi de ce projet par les cadres intermédiaires du système éducatif

Troisième point à considérer de façon plus approfondie : la question du suivi de ce projet par les cadres intermédiaires du système éducatif. Les douze « chantiers » et les dix « outils » du projet académique 2003-2006 se sont déclinés en effet en autant de « groupes de pilotage » placés sous la responsabilité de divers personnels nommés par le recteur. De l'aveu même des responsables académiques, souvent relayés par les participants à ces groupes, ils se sont davantage révélés comme des instances de réflexion plutôt que de pilotage qui, souffrant de l'absence d'objectifs clairs, partagés et réalistes, ne pouvaient élaborer des stratégies, les mettre en oeuvre et, *a fortiori*, en évaluer l'impact. En outre, leur nombre important sur des thèmes qui fréquemment se recoupaient n'a pu que renforcer un sentiment mitigé sur leur utilité.

A cela s'ajoutent les missions spécifiques confiées aux corps d'inspection et rappelées par le plan de travail académique pour l'année scolaire 2003-2004. Lorsque certaines sont induites sinon renforcées par les demandes de l'administration centrale concernant le suivi de certains dossiers (suivi du collège, mise en place et suivi des TPE, éducation prioritaire, suivi des langues vivantes, TICE), d'autres ont une légitimité plus immédiatement académique (plan de rénovation des sciences et technologies à l'école, suivi des enseignements artistiques, ECJS). Le suivi de ce projet est rendu plus confus encore lorsque les pilotes « chantier projet » et « commission spécifique PTA » sont différents pour un objet très sensiblement équivalent (*Plan de rénovation des sciences et de la technologie* et *Revaloriser les sciences et la technologie*, par exemple).

A cette multiplicité de groupes et commissions organisée au niveau académique s'ajoutent les initiatives de même nature, et légitimes, des inspections d'académie. Sans coordination visible et concrète avec le niveau académique, cette profusion ne peut que renforcer le sentiment d'un pilotage relativement confus, mal identifié, et qui, à multiplier les instances, tend finalement à perdre de vue les propres objectifs qu'il poursuit. Notons enfin que, dans ce cadre et jusqu'à présent, les bassins d'éducation et formation fonctionnaient librement, sans cadrage ni contrainte, au risque d'ajouter bien malgré eux un peu plus de confusion *a contrario* des enjeux qui avaient présidé à leur création.

Les réflexions sur le pilotage pédagogique initiées durant cette année scolaire 2003-2004 par le recteur, après avoir identifié une partie de ces difficultés, ont permis de débiter un nécessaire travail de structuration qui devrait se développer dans la durée ; car les premières décisions arrêtées récemment réduiront dorénavant à 10 le nombre des groupes de pilotage du projet académique :

- difficultés sociales et apprentissages fondamentaux ;
- sciences et technologies ;
- langues vivantes étrangères ;
- action culturelle ;
- intégration scolaire ;
- accès à la qualification ;
- vie scolaire ;
- formation des personnels (enseignants, ATOSS, encadrement) ;
- réussite des élèves ;
- TICE.

Une telle organisation, plus resserrée, devrait permettre aux cadres intermédiaires un positionnement facilité dans le pilotage de l'académie. Mais, pour autant, pourra-t-elle, à elle seule, exprimer les priorités et les objectifs d'un « projet académique » ? Ces libellés ne renvoient-ils pas explicitement à des problématiques qui fondent l'action permanente de la politique éducative ? Que ce commencement de structuration prenne toute sa valeur implique donc probablement qu'il puisse s'inscrire dans une réflexion plus large qui débouche, ensuite, sur une organisation pérenne tant des moyens que des objectifs du pilotage pédagogique.

3.2.) l'insuffisante concertation avec des partenaires institutionnels majeurs

a) des difficultés manifestes à conduire des projets avec les autres services de l'Etat

L'institution scolaire ne recherche pas suffisamment auprès des autres services de l'Etat des compétences ou des concours susceptibles de contribuer à l'action éducatrice ; de ce fait, on a souvent le sentiment que les services et les établissements du l'Education nationale pensent pouvoir trouver, en leur sein, l'ensemble des ressources nécessaires à l'accomplissement de leur mission et qu'ils n'éprouvent pas le besoin d'inscrire leur action dans une stratégie plus globale de l'action de l'Etat. Le débat public organisé à l'automne 2003 a été l'occasion de renouveler l'intérêt des autres services de l'Etat pour les problématiques de l'Ecole ; pourtant, il ne semble pas, en Champagne-Ardenne, avoir été le déclencheur d'une dynamique nouvelle de communication inter-institutionnelle, même si des

contacts nouveaux ont pu être établis, notamment entre les sous-préfets d'arrondissement et des chefs d'établissement.

Il est trop tôt pour dire si le décret 2004-374 du 29 avril 2004 « *relatif aux pouvoirs des préfets, à l'organisation et à l'action des services de l'Etat dans les régions et les départements* » modifiera de façon sensible, dans cette académie comme ailleurs, les relations entre les services académiques et les autres services de l'Etat ; la structuration des services de l'Etat en « pôles régionaux » ne devrait pas, en tout cas, avoir d'incidence notable compte tenu de la composition du pôle « éducation et formation » qui devrait ne regrouper que les services du rectorat et dont le responsable devrait être le recteur.

Sans entrer dans une analyse exhaustive des relations que les services et établissements de l'Education nationale entretiennent avec ceux qui relèvent des autres ministères, on peut relever cependant quelques exemples significatifs de l'état actuel des coopérations .

a1) avec les services et établissements relevant du ministère de l'Agriculture

Les relations entre les services sont manifestement bonnes ; le recteur est régulièrement représenté aux réunions du CREA et aussi aux réunions, moins formelles, qui sont organisées en cours d'année. Compte tenu des objectifs prioritaires retenus par l'académie (diminuer les sorties sans qualification et augmenter les taux d'accès au niveau IV et en STS), les intérêts des deux ministères sont naturellement convergents. Une coordination fine des ouvertures et fermetures de CAP, sous statut scolaire ou en apprentissage, et des ouvertures de baccalauréats professionnels, des BTS, voire de licences professionnelles, dans les deux types d'établissements, aurait pu contribuer de façon significative au succès de cette politique dans une région encore très rurale où les maisons familiales et rurales (MFR) constituent une alternative au lycée professionnel encore très prisée des familles. A la rentrée 2003, les relations entre les deux administrations semblaient pourtant vécues sur un mode d'autant plus concurrentiel que, en l'absence de Programme régional de développement des formations professionnelles (PRDF)¹⁰⁷, il n'existe pas de cadre de référence permettant d'apprécier la pertinence de projets concurrents. Il est vrai que la baisse démographique incite chaque administration et les chefs d'établissement à tenter de conserver, voire d'augmenter leur « part de marché », sans nécessairement mettre au premier plan l'intérêt de l'élève.

On note toutefois que certains diplômes du ministère de l'Education nationale sont préparés dans des établissements agricoles (CAP « fleuriste » au lycée professionnel agricole de Fayl-Billot, par exemple) sans que cela semble avoir posé problème. On note également que certains équipement lourds peuvent être mis en commun entre deux établissements (création d'une restauration commune entre un collège et un LPA, sur le terrain du lycée professionnel agricole), et que de telles initiatives pourraient être prises ailleurs, pour améliorer le fonctionnement - et peut-être même assurer la survie - de quelques petits établissements. Il est vrai que le mérite de ces décisions courageuses revient aux collectivités territoriales compétentes ; mais la démarche pourrait inspirer des rapprochements pédagogiques.

Au plan pédagogique et éducatif également, la coopération avec l'enseignement agricole pourrait être fructueuse. En ce qui concerne l'animation de la « vie lycéenne », l'exemple des professeurs d'enseignement socio-culturel, qui consacrent entre un tiers et la

¹⁰⁷ cf. ci-dessous.

moitié de leur service à l'animation de clubs et d'activités gérés, pour l'essentiel, par les élèves, pourrait néanmoins inspirer utilement des réflexions sur l'animation et l'encadrement de la vie scolaire, sur le décloisonnement des disciplines et sur une approche plus globale de l'action éducatrice, même s'il ne peut certainement pas être transposé tel quel aux établissements de l'Education nationale¹⁰⁸. On note au demeurant avec intérêt que, en mai dernier, une perspective de partenariat centrée sur l'action éducative, la vie scolaire et la formation des enseignants a été esquissée avec la DRAF ; il est prévu qu'elle soit approfondie au cours du dernier trimestre 2004.

a2) avec les services relevant du Travail et des Affaires sociales

Avec la direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, le travail en commun, principalement axé sur la formation professionnelle continue des adultes, semble fructueux. Le DAFCO est le principal interlocuteur de la DRTEFP et des directions départementales. La coopération semble particulièrement active et réussie dans le domaine de la validation des acquis de l'expérience (VAE) ; il est à noter, par exemple, que les GRETA et l'AFPA collaborent au sein de la Cellule régionale d'information sur la VAE. Les services académiques (toujours la DAFCO) participent régulièrement aux réunions du Service public de l'emploi en région (SPER) et ils sont partie prenante dans un projet de « Cité des métiers », encore en gestation, porté par la Région et l'Etat. En ce qui concerne, en revanche, la formation initiale et, plus spécialement la carte des formations, les échanges existent certes, au sein de l'Observatoire permanent de l'emploi et des qualifications (OPEQ), où le rectorat est régulièrement représenté ; mais on ne perçoit pas l'émergence d'une stratégie commune et concertée, par exemple pour lutter contre les sorties sans qualification.

Avec la direction régionale des affaires sanitaires et sociales, les échanges concernant la carte des formations sont assez fréquents ; mais c'est dans ce domaine que les incertitudes paraissent les plus importantes au regard des débouchés et des poursuites d'études.

a3) avec la direction régionale des affaires culturelles (DRAC)

La question de l'action culturelle à l'école ayant été traitée par ailleurs, on se contentera ici de s'étonner que des synergies réelles et durables aient été aussi peu développées, alors même que les ministres concernés avaient fait du développement de l'action culturelle en milieu scolaire une priorité nationale et en avaient fixé les modalités dans un protocole fortement médiatisé, et que le précédent recteur avait fait, ces dernières années, de l'action culturelle dans les établissements une des priorités du projet académique¹⁰⁹. Le directeur régional des affaires culturelles a eu lui-même à cœur de mener à bien cette coopération et d'y consacrer une part substantielle de son budget d'intervention. Certes les dispositions prévues par le protocole ont été mises en place ; mais les critiques à l'égard du partenaire ont été nombreuses, de part et d'autre : les collaborateurs du DRAC « reprochent » aux services académiques de « vouloir faire du chiffre » au détriment de la qualité des projets, d'éparpiller les moyens sans véritable évaluation de l'utilisation qui en est faite et, surtout, de soumettre au dernier moment aux experts de la DRAC les projets à

¹⁰⁸ on constate, en effet, au delà des difficultés statutaires, que leurs horaires de présence dans l'établissement - le soir, le mercredi après-midi - et leurs modalités d'intervention rendent difficile leur intégration à l'équipe éducative, qui profite donc très peu de leur expérience et de la connaissance qu'ils ont des élèves en dehors du contexte scolaire.

¹⁰⁹ cf. deuxième partie, B) 1.1).

examiner, sans leur laisser vraiment le temps de procéder à un examen suffisamment attentif des dossiers¹¹⁰.

Pour leur part, les collaborateurs du recteur regrettent que l'agrément de la DRAC ne soit donné, d'après ce qu'ils indiquent, qu'avec parcimonie et que le souci - dont la légitimité n'est pas contestée cependant - de la qualité freine les initiatives des établissements. Ils regrettent aussi, d'une façon plus générale, d'être considérés plutôt comme des prestataires de services, des experts certes reconnus mais que l'on sollicite ponctuellement, plutôt que comme des partenaires à part entière avec lesquels pourrait être élaborée, conjointement, une véritable politique culturelle en milieu scolaire. Il semble toutefois que, dans ce domaine, les relations soient en nette amélioration ; une convention devrait être signée entre le rectorat, la DRAC et sans doute la Région, redéfinissant le cadre de la coopération entre les deux administrations.

a4) avec les services déconcentrés de la Jeunesse et des sports

Dans ce secteur également, si les relations sont perçues comme bonnes entre le rectorat et la direction régionale de la jeunesse et de sports, il est difficile néanmoins de parler d'un véritable partenariat, de projets conjoints et, encore moins, de politique commune, ni même concertée. Et pourtant, jusqu'au dernier remaniement ministériel, la direction de la jeunesse faisait encore partie intégrante du ministère « de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche » et les services déconcentrés « Jeunesse et sports » étaient placés, pour le champ « jeunesse », sous l'autorité du même ministre que les services académiques. Force a été de constater que c'est sur le champ « jeunesse », précisément, que les difficultés les plus grandes pouvaient être identifiées.

Ainsi, l'organisation de la « journée de l'engagement », conçue au plan ministériel comme une occasion d'associer les services de Jeunesse et sports et les services académiques à la préparation de manifestations qui devaient se dérouler dans les établissements scolaires, s'est finalement traduite par l'organisation de... deux opérations distinctes. Il est vrai que toutes les associations traditionnellement agréées par le ministère de la Jeunesse et des sports ne le sont pas nécessairement par le ministère de l'Education nationale¹¹¹. Un projet d'atelier relais, d'autre part, avait été élaboré par le rectorat avec la Fédération des œuvres laïques et transmis ensuite aux services de Jeunesse et sports avec une demande de financement ; mais ces derniers n'ont pas accepté d'être simplement les financeurs et ils ont souhaité être partie prenante dans l'élaboration du projet, qui a été renégocié en conséquence.

Dans le domaine du sport, en revanche, les relations paraissent très satisfaisantes, qu'il s'agisse des relations du CREPS avec les établissements où sont scolarisés les jeunes sportifs de haut niveau, ou encore des relations avec les IA-IPR ; certes, elles sont anciennes, bien rôdées, et les compétences des services Jeunesse et sport ne sont pas contestées en la matière, notamment en ce qui concerne les relations avec le mouvement sportif.

Les relations entre les directions départementales de la Jeunesse et des sports et les inspections académiques paraissent satisfaisantes¹¹², notamment dans l'élaboration et le suivi

¹¹⁰ transmission en juin de projets démarrant à la rentrée...

¹¹¹ certaines associations confessionnelles ou de défense des droits des homosexuels par exemple.

¹¹² si l'on excepte, ponctuellement, des difficultés relationnelles.

des contrats éducatifs locaux, même si le manque d'implication des IEN est relevé dans deux des départements¹¹³.

A ces questions de fond, s'ajoutent parfois quelques différends sur des questions de forme (papier à en-tête, logos...)¹¹⁴, qui prêteraient finalement à sourire si elles ne se traduisaient pas par des dysfonctionnements préjudiciables aux actions entreprises elles-mêmes.

En résumé et d'une façon générale, il semble que la collaboration des services académiques avec les autres services de l'Etat soit caractérisée par une certaine difficulté à les considérer comme de véritables partenaires, porteurs, eux aussi, de missions de service public et de politiques nationales qu'ils ont à mettre en œuvre dans le contexte local. La tentation est grande pour l'Education nationale, compte tenu du « poids » qu'elle représente et de son monopole pour organiser toutes les activités qui se déroulent dans le cadre des établissements scolaires publics, « d'instrumentaliser » l'autre service, de solliciter, lorsqu'une circulaire interministérielle le prévoit, son approbation et surtout ses financements, mais rarement, en revanche, de l'associer en amont à la définition des projets et, encore moins, à la définition d'une politique concertée. Cette attitude pourrait sans doute évoluer sur l'impulsion du recteur de l'académie ; mais elle est si profondément ancrée dans les mentalités, à tous les échelons de la hiérarchie, que l'on peut craindre que cette évolution - nécessaire - soit lente.

b) une collaboration encore à construire avec les collectivités territoriales

A l'égard des collectivités locales, l'attitude est-elle fondamentalement différente ? De fait, il semble qu'elles ne soient pas considérées comme des acteurs à part entière de l'éducation ; la compétence que la loi leur a pourtant reconnue en la matière paraît être limitée, dans l'esprit de nombre d'acteurs du système éducatif, à la fourniture de matériels et de financements. Toute concertation avec les collectivités locales sur des options éducatives majeures paraissait, jusqu'à une date récente, exclue.

b1) avec les municipalités

Ainsi, avec les municipalités, la concertation paraît se limiter, dans la grande majorité des cas, aux aspects annuels de la carte scolaire ou à la mise en place des regroupements pédagogiques. Pourtant, le développement de services périscolaires pourrait faire l'objet d'une stratégie concertée avec les communes ou les structures de coopération intercommunale dans cette région, qui, du point de vue de l'origine socio-culturelle des enfants, apparaît comme particulièrement défavorisée.

En ce qui concerne les contrats éducatifs locaux, si la ville de Reims, parmi d'autres, n'a pas souhaité s'y engager, c'est parce que ses responsables pensaient que l'Etat leur imposerait des normes d'encadrement¹¹⁵ qui renchériraient trop le coût ; or la municipalité de Reims avait voulu que les prestations offertes soient gratuites pour les familles. Il semble également que la crainte de voir l'Etat chercher à imposer sa politique, sollicitant les moyens des communes et des autres partenaires sans accepter pour autant de partager le choix des orientations et la responsabilité de leur mise en œuvre, aient aussi joué un rôle dissuasif.

¹¹³ Marne et Aube.

¹¹⁴ pourtant clairement réglées par circulaire interministérielle...

¹¹⁵ celles des centres locaux sans hébergement.

b2) avec les départements

En ce qui concerne les départements, si tous les quatre accordent une priorité à l'éducation et assument incontestablement - et souvent en y consacrant une part importante de leurs ressources - les responsabilités que leur a confiées la loi, certains ont manifestement eu à cœur d'aller au delà de leurs obligations légales. Le cas de la Marne qui, à bien des égards, fait figure de département exemplaire, notamment en ce qui concerne les regroupements pédagogiques dans le premier degré, a déjà été longuement développé.

Même si les relations avec les inspections académiques sont considérées, globalement, comme satisfaisantes, les élus regrettent dans certains cas une absence de concertation en amont des décisions. Ils regrettent aussi parfois que les partenariats ne soient pas toujours formalisés dans des conventions qui préciseraient les responsabilités respectives de chacun des acteurs. Ils regrettent, dans l'un des départements, de ne pas disposer d'indications suffisamment précises sur l'évolution pédagogique (faut-il ou non câbler les établissements ?) ou les nouvelles exigences de telle ou telle discipline (EPS notamment) au moment de l'élaboration des programmes de construction et de rénovation ; ils citent l'exemple d'installations sportives qu'il a fallu modifier en fonction de la spécialité d'un enseignant nouvellement nommé, ou celui d'une SEGPA supprimée alors que les locaux venaient d'être construits. Dans un autre département, les sentiments manifestés par les élus ou les responsables administratifs à l'égard de l'institution scolaire sont tels qu'il paraît assez hypothétique de compter sur le Conseil général pour valoriser l'institution et la réussite scolaires aux yeux des élèves et de leurs familles. Dans un troisième département, des relations relativement « dégradées » entre le Conseil général et l'Education nationale sont en train de se rétablir grâce à l'action du nouvel inspecteur d'académie qui a su renouer opportunément les fils d'un dialogue constructif.

b3) les relations avec la Région

En ce qui concerne les relations avec la Région, elles sont caractérisées par un dialogue difficile qui a rendu, jusqu'à présent, peu probable la construction d'une stratégie globale - et concertée - d'éducation, de formation et de qualification des jeunes en Champagne-Ardenne. En outre, malgré la qualité des relations personnelles entre les recteurs successifs et les présidents du Conseil régional, plusieurs incidents protocolaires ont périodiquement manifesté que, à l'évidence, de lourdes incompréhensions subsistaient sur les rôles respectifs des acteurs. Il faut convenir que ces difficultés s'inscrivent sur un fond de défiance des responsables politiques locaux et des milieux économiques à l'égard de l'Ecole¹¹⁶ qui doutent - c'est peu dire - de sa capacité à assurer la réussite individuelle des élèves et à satisfaire les besoins de l'économie locale.

-- le contrat de Plan Etat-Région

Le contrat de Plan Etat-Région n'évoque, de fait, que marginalement l'enseignement secondaire (sauf en ce qui concerne l'enseignement agricole qui est présent au titre de la « mise en place de formations qualifiantes et des programmes d'action des établissements d'enseignement agricole ») et, de plus, dans trois chapitres différents :

¹¹⁶ cf. première partie, 2.3.).

- les « établissements d'enseignement secondaire » sont associés à l'enseignement supérieur et à la recherche pour le développement d'un réseau de communication à haut débit, lui-même sous-ensemble d'une action visant à « accompagner le développement de la vie universitaire dans la région », au sein du chapitre intitulé « Renforcer l'attractivité de la région Champagne Ardenne » ;

- par ailleurs, « la présence d'œuvres et d'artistes dans les établissements scolaires »¹¹⁷ doit permettre de contribuer à « favoriser le développement et la démocratisation de la vie culturelle » et, ainsi, à « Développer les territoires » ;

- enfin, dans la perspective de « développer l'information, l'orientation, la prévision sur l'emploi et l'amélioration des performances des organismes de formation, (...) sera également améliorée (...) la mission habituelle d'orientation de l'Education nationale des jeunes pendant leur scolarité mais également lorsqu'ils quittent le système scolaire sans qualification »¹¹⁸.

On perçoit bien que les négociateurs du contrat de Plan Etat-Région n'ont pas souhaité faire du développement de la formation initiale sous statut scolaire, qu'il s'agisse de la formation professionnelle, technologique ou générale, un élément d'une stratégie régionale, alors que l'enseignement supérieur fait l'objet, lui, d'un chapitre spécifique et d'un ensemble coordonné d'actions. Les questions sur lesquelles le dialogue pourrait être fructueux sont pourtant nombreuses : celle des internats et des cités scolaires, certains aspects de la vie lycéenne (soutien aux « maisons des lycéens », politique en matière de manuels scolaires et d'outils pédagogiques), le développement des TICE (équipement, maintenance des matériels, formation des personnels, innovation pédagogique), l'action culturelle, le devenir de certains lycées professionnels, etc.

Mais c'est surtout sur la question de la gestion prévisionnelle de la carte des formations, en liaison avec les partenaires économiques, et sur celle de l'apprentissage que l'absence de dialogue et la méfiance réciproque ont produit, ces dernières années, les effets les plus négatifs. On note toutefois avec satisfaction que, tant du côté du rectorat que de la Région, l'intention d'instaurer une véritable coopération sur ces deux sujets est maintenant clairement exprimée, et ce au plus haut niveau.

-- une concertation qui est restée largement formelle, jusqu'à présent, sur la carte des formations

Jusqu'à présent, le schéma prévisionnel des formations, qui inclut celles sous statut scolaire et celles relevant de l'apprentissage, adopté par la Région en 1989, est resté un document très général et abstrait, non opérationnel, malgré une révision en 1994 et une autre en 2000, destinée à couvrir la période 2000-2006 ; le caractère très général des orientations fixées dans le *schéma prévisionnel des formations*, le manque d'analyse précise des besoins prévisibles par branche - imputable, semble-t-il, au faible engagement des milieux professionnels dans cette démarche - explique sans doute que ce *schéma*, bien que formellement voté, soit considéré, par la plupart des interlocuteurs, comme inexistant ; aucun de nos interlocuteurs ne s'y est d'ailleurs explicitement référé. Ce n'est pas très surprenant lorsque l'on examine les conditions dans lesquelles il a été élaboré : jusqu'à une date récente, la Région n'avait pas procédé (ou fait procéder) à une analyse prospective systématique,

¹¹⁷ action dotée de 7MF, dont 3,5 de l'Etat (2 au titre du ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie), 1,75MF de la Région pour les lycées, 1,75 MF des départements pour les collèges).

¹¹⁸ action dotée de 3MF du ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie sur un total de 148 MF pour l'ensemble des actions « information, orientation », dont 65 venant de l'Etat.

branche par branche, de l'évolution prévisible de l'emploi et des qualifications attendues. Le rectorat, pour sa part, avait produit et transmis à ses interlocuteurs des études pour préparer les concertations avec la Région et les branches professionnelles dans la perspective de l'élaboration, puis de la mise à jour des schémas prévisionnels des formations ; ces études étaient le fruit de groupes de travail internes aux services académiques, associant notamment des IA-IPR et des IEN-ET ; mais ces travaux, organisés en fonction des filières de formation et non des secteurs d'activité, utilisant parfois une nomenclature des métiers différente de celle utilisée par la Région, ne semblent pas avoir été le moins du monde pris en compte. Certes, la Région, comme du reste les services de l'Etat, bénéficie des études conjoncturelles ou sectorielles conduites par l'OPEQ¹¹⁹. Mais il semble bien que, parmi les services de la Région, ceux qui sont chargés de la formation professionnelle soient les principaux utilisateurs de ces données et que leur interlocuteur, pour l'Education nationale, soit presque exclusivement le DAFCO. Le cloisonnement interne des services, dans les services académiques et dans ceux du Conseil régional, ne facilite pas la prise en compte de ces études pour une élaboration concertée de la carte des formations professionnelles initiales.

A proprement parler, ce schéma n'apporte pas d'éclairages en termes de flux souhaitables de formation par grandes filières, sauf pour l'apprentissage. Il convient néanmoins de souligner que les trois objectifs qu'il définit - développer les CAP sous statut scolaire, y compris pour les jeunes filles, afin d'endiguer le phénomène des sorties sans qualification, promouvoir l'élévation générale du niveau de qualification, renforcer les pôles de compétence des établissements - sont très proches de ceux qui avaient été définis par le précédent recteur¹²⁰. On peut en particulier souligner que, contrairement à une bonne partie des milieux économiques, la Région s'est toujours montrée favorable à des poursuites d'étude à des niveaux IV et III et qu'elle n'a pas contesté les créations récentes de formations tertiaires de niveau V, le développement d'activités tertiaires étant perçu par les responsables politiques (plus que par les responsables économiques, semble-t-il) comme une nécessité dans cette région marquée par le déclin des industries traditionnelles. Les actions engagées par la Région pour la mise en œuvre de ce schéma (soutien à la mobilité des élèves et à leurs projets, éducation à l'orientation, modernisation des établissements, soutien aux stages à l'étranger, « passe-culture », soutien à l'achat des manuels scolaires, carte *Lycéo*, fonds sociaux lycéens...) sont cohérentes avec les objectifs qui viennent d'être rappelés ; il en est de même pour la rénovation, par le rectorat, de la carte des formations.

Et pourtant, cette absence de dialogue sur les perspectives concrètes d'évolution des différentes filières se traduit dans les opérations annuelles de mise à jour et même de réorganisation de la carte des formations : les décisions d'ouverture et de fermeture de sections - y compris de créations de formations tout à fait nouvelles dans un établissement - sont prises par le rectorat sans concertation avec la Région, en général en janvier mais parfois à une date si tardive (juin) que celle-ci éprouve alors de grandes difficultés pour mettre en place avant la rentrée les équipements requis. Elle s'en plaint, portant aux yeux des enseignants et des parents la responsabilité des insuffisances en matière d'équipement. Cette situation ne dissuade pourtant pas la Région de procéder à des investissements considérables en faveur des lycées ; mais, compte tenu des moyens qu'elle y consacre, on peut

¹¹⁹ elle bénéficie aussi d'une étude du Conseil économique et social régional, de travaux conduits par BIPE-Conseil, d'un contrat d'objectifs « métallurgie », ainsi que des données fournies par le rectorat dans le domaine de l'orientation et des projections d'effectifs.

¹²⁰ c'est peut-être moins net pour le troisième de ces objectifs que pour les deux premiers ; mais on peut considérer que le dispositif « Lycée des métiers » et les plates-formes technologiques visent bien le renforcement des pôles de compétence.

raisonnablement penser qu'une véritable concertation permettrait d'en augmenter sensiblement l'impact.

La Région, cependant, n'a jamais élaboré pour sa part de véritable « Programme régional de développement des formations professionnelles des jeunes » (PRDF), tel qu'il est prévu par l'article L 214-12 du *Code de l'éducation*, se contentant d'exercices annuels et partiels de programmation : chaque année des décisions sont prises à partir de deux documents élaborés par les services de la Région un « *Programme régional des formations professionnelles qualifiantes* », élaboré avec les branches professionnelles, et un « *programme des formations pré-qualifiantes* » à l'élaboration duquel sont également associées les missions locales et les bassins d'emploi. Bien que ces deux programmes concernent, pour l'essentiel, les moins de 26 ans, les services académiques ne sont pas associés à leur élaboration. Les contrats de qualification, d'adaptation ou d'orientation ne figurent pas dans ces programmes et il existe par ailleurs un plan régional de développement de l'apprentissage ainsi qu'un autre pour la formation professionnelle continue.

En octobre 2003, le vice-président du Conseil régional chargé de la formation professionnelle avait fait part à l'équipe d'évaluation de son intention de mettre en chantier un « véritable PRDF », pluriannuel et couvrant l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle¹²¹ ; une chargée de mission avait été désignée à cet effet. Elle semble avoir travaillé seule et les premiers résultats de ses travaux, dont certains collaborateurs du recteur ont pu avoir connaissance, paraissent avoir suscité de leur part plus de perplexité que d'intérêt ; ils ont paru, en tous cas, relativement sommaires et généraux, difficilement utilisables pour un exercice de programmation ou de rénovation de la carte des formations scolaires. Le nouveau président du Conseil régional a clairement fait connaître son intention de démarrer dès la rentrée 2004 une concertation approfondie, dans un premier temps avec le rectorat - et sans doute les autres services « formateurs » de l'Etat - et, ensuite avec les acteurs économiques.

¹²¹ l'article L 214-13 du Code de l'éducation dispose en effet, notamment, que :

« I- Le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes a pour objet la programmation à moyen terme des réponses aux besoins de formation, permettant un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation (...).

Il prend en compte (...) les dispositions relatives à la formation professionnelle qui figurent au schéma prévisionnel des formations des collèges, des lycées, des établissements d'éducation spéciale (...).

Il définit un plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique d'information et d'orientation.

II- Le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes couvre l'ensemble des filières de formation des jeunes préparant l'accès à l'emploi, notamment :

- 1) La formation initiale préparant un diplôme de formation professionnelle délivré par l'Etat ou à une formation complémentaire d'initiative locale ;
- 2) L'apprentissage ;
- 3) Les contrats d'insertion en alternance (...)
- 4) Les actions de formation professionnelle continue en faveur des jeunes à la recherche d'un emploi.

III- Le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes est élaboré par le conseil régional en concertation avec l'Etat (...); (il) est approuvé par le conseil régional après consultation du représentant de l'Etat dans la région et des autorités académiques concernées, des partenaires économiques et sociaux de la région ainsi que du conseil économique et social régional. »

-- la difficile question de l'apprentissage

On a vu ci-dessus¹²² que la question de l'apprentissage a été, ces dernières années, un point de désaccord radical entre la Région et le rectorat, les relations entre les deux modes de formation professionnelle initiale étant vécues sur un mode non seulement concurrentiel, mais même conflictuel. Malgré la qualité des relations entretenues entre le service académique de l'apprentissage et la Région (qui continue à lui confier le contrôle financier, pour son compte, des CFA), l'absence de concertation sur les ouvertures de sections conduit à des incohérences onéreuses de la carte des formations et à une perte globale d'efficacité. La Région était, jusqu'à la mise en place du nouvel exécutif, nettement hostile à la création de CFA publics dans les lycées professionnels, alors qu'elle les acceptait dans les lycées professionnels agricoles où, il est vrai, leur existence est explicitement prévue par la loi de programmation de l'enseignement agricole. On peut souligner, en outre, que l'absence de fichier commun des apprentis et des élèves rend impossible tout suivi complet de cohorte, et donc une analyse rigoureuse du devenir des collégiens et des sorties sans qualification ; tous les acteurs paraissent conscients de cette lacune regrettable, qui devrait être rapidement comblée.

3.3) les relations avec les partenaires économiques : méconnaissance réciproque et malentendus, malgré le succès des plates-formes technologiques

Les relations entre l'Ecole et les entreprises, on l'a évoqué précédemment¹²³, s'inscrivent dans un climat de méfiance réciproque et de représentations dévalorisantes - « *l'Ecole ne sait pas préparer aux métiers* », « *les études ne mènent à rien* » et, en écho, « *les entreprises ne voient que leur intérêt immédiat et à court terme* », « *elles exploitent les jeunes* ». Dans ce contexte, les plates-formes technologiques offrent un exemple d'autant plus remarquable de coopération apparemment réussie, alors que la concertation en matière d'analyse des besoins de formation est, elle, presque inexistante.

a) les plates-formes technologiques constituent un champ de coopération apprécié

En Champagne-Ardenne, 4 plates-formes technologiques centrées sur des lycées technologiques et professionnels et des départements d'IUT ont été mises en place dans le cadre du contrat de Plan Etat-Région ; une cinquième devrait prochainement voir le jour¹²⁴. Elles visent explicitement - et exclusivement - le transfert de technologie. Les moyens et les compétences des EPLE et éventuellement des IUT, adossés à des laboratoires universitaires, à des écoles d'ingénieurs, à des centres techniques et au réseau régional de développement technologique, sont mis à la disposition des PME-PMI. Ces établissements assurent ainsi la promotion de leur mission de soutien au développement et de transfert de technologie. Les plates-formes, conçues sur un concept commun, fonctionnent en réseau.

La coopération dans le domaine des formations, y compris pour l'analyse des besoins de formation, n'entre pas dans le champ de leurs compétences. On peut, certes, espérer que les contacts établis dans le cadre des plates-formes constitueront, à terme, un cadre approprié pour des concertations plus larges englobant notamment la question de la carte des

¹²² cf. deuxième partie, B) 2).

¹²³ cf. première partie, 2.2.).

¹²⁴ les plates-formes technologiques existantes sont les suivantes :

- génie industriel et transitique à Saint-Dizier et Vitry-le-François (septembre 2000) ;
- mise en œuvre des matériaux à Charleville-Mézières (juin 2001) ;
- transformation du bois à Chaumont (juin 2001) ;
- génie industriel et productique à Châlons-en-Champagne (janvier 2002).

formations, de l'orientation et du devenir des élèves. Ce sera sans doute le cas pour ce qui concerne les lycées et les relations que les chefs d'établissement peuvent établir avec des entreprises ; les contacts qu'ils nouent favorisent en effet l'insertion professionnelle de leurs élèves et valorisent les filières de l'enseignement technologique. C'est moins vrai, semble-t-il, au niveau du rectorat, où le partage des rôles distingue - de façon sans doute trop nette - l'élaboration de la carte des formations, qui relève du secrétariat général, de la gestion de la relation école/entreprise, confiée, comme le dispositif « lycée des métiers », au DAET ; une telle séparation des rôles ne contribue guère à la mise en œuvre d'une stratégie académique et cohérente de l'enseignement professionnel.

b) dans le domaine des formations, une réelle difficulté à prendre en compte les attentes et les besoins des acteurs économiques

La prise en compte des attentes des entreprises en matière de formation n'apparaît pas, en tout cas explicitement, comme la préoccupation majeure des acteurs académiques, ni en ce qui concerne la rénovation de la carte des formations, ni en ce qui concerne les procédures d'orientation¹²⁵, même si certains établissements se sont manifestement préoccupés de satisfaire les besoins des entreprises de leur voisinage. D'une façon générale, d'ailleurs, la prise en compte des possibilités réelles d'insertion professionnelle ne semble pas être l'axe principal des analyses menées au sein de l'académie, qu'il s'agisse des sorties au niveau V, au niveau IV, voire au niveau III. Le souci manifesté publiquement par le précédent président du Conseil régional, et en des termes pourtant très nuancés, de mieux articuler les formations aux métiers et à la situation de l'emploi avait été perçu par un directeur de CIO comme la manifestation d'un « *adéquationnisme* » insupportable et cet état d'esprit semble assez largement partagé dans les services chargés de l'information et de l'orientation.

Le fil conducteur des ambitions académiques reste la réussite scolaire de l'élève, l'élévation générale du niveau de formation et de qualification et on suppose, bien entendu, que l'insertion professionnelle sera l'aboutissement normal d'un cursus réussi ; mais la prise en compte *a priori* de la situation de l'économie et de l'emploi régional, de leurs évolutions prévisibles pour tenter d'y adapter l'outil de formation ne paraît pas faire partie des préoccupations des services académiques. Dans les textes et brochures académiques, les références aux entreprises ou aux organismes consulaires sont assez rares et on n'y trouve pas vraiment trace¹²⁶ de l'analyse de la situation de l'emploi par secteur d'activité et pas davantage de son évolution. Certes, les études produites par l'Observatoire permanent de l'évolution des qualifications (OPEQ, ancien OREF) ou par la direction régionale de l'INSEE sont connues et prises en compte, mais pas au point d'induire une modification substantielle de l'offre de formation. Mais il est vrai qu'il faudrait, pour cela, que la Région intègre les conclusions de ces travaux dans un véritable schéma prévisionnel des formations et les fasse compléter pour couvrir le champ de l'ensemble des secteurs d'activité ; on a vu ci-dessus ce qu'il en était.

On peut néanmoins s'étonner du peu de concertation institutionnalisée avec les milieux économiques concernant l'implantation de nouvelles filières professionnelles ou l'avenir des filières existantes. La chambre régionale de commerce et d'industrie regrette, par exemple, que l'implantation des licences professionnelles se soit faite sans concertation avec les instances représentatives au niveau régional des professions concernées ; les groupes de travail mis en place pour la plupart des filières semblent n'avoir concerné que des acteurs du

¹²⁵ cf., ci-dessus, C)2).

¹²⁶ en tous cas, dans les documents remis par le rectorat.

système éducatif et s'être surtout intéressés à l'évolution des diplômes et aux poursuites d'études possibles. Il est vrai que, dans le même temps, les acteurs économiques paraissent, dans leur majorité, assez peu soucieux de prospective en matière d'emploi et d'évolution des qualifications ; les responsables académiques ne manquent pas de souligner l'absence d'initiatives prises par les branches en la matière¹²⁷. Ces questions sont donc laissées à la concertation locale, au niveau des établissements plutôt que des bassins de formation, ce qui ne favorise guère la prise en compte des innovations ni des évolutions économiques à moyen et long terme. A défaut de disposer d'informations partagées sur la situation et les perspectives d'évolution de l'emploi par secteur d'activité et par branche, les acteurs du monde éducatif ne peuvent fonder leurs choix que sur leurs convictions intimes, puis tenter de faire partager ou d'imposer leurs certitudes.

Il convient toutefois de noter une évolution sensible au cours des derniers mois : le dernier *Forum régional des métiers et de leurs formations* a été marqué, pour la première fois, en février dernier, par la présence du recteur à l'inauguration et par une présence forte des services académiques et des lycées techniques et professionnels. L'inauguration, récemment, des nouveaux locaux de l'ARIFOR a représenté une autre occasion, pour le recteur, de manifester, par sa présence et par son discours, la volonté de l'Education nationale de voir des relations nouvelles se mettre en place, tant avec les représentants des milieux économiques qu'avec la Région.

¹²⁷ l'ampleur et le succès du *forum des métiers et de leurs formations* n'apporte qu'un démenti apparent à cette appréciation : la satisfaction des besoins immédiats de recrutement est, certes, au cœur des préoccupations des chefs d'entreprise et de leurs représentants (chambres consulaires, MEDEF, branches...) mais la projection dans l'avenir, l'analyse de l'évolution des métiers, les démarches innovantes et anticipatrices ne paraissent pas être, dans la majorité des secteurs, à l'ordre du jour.

Troisième partie

Des « leviers d'action » pour soutenir l'ambition scolaire et favoriser la réussite des élèves

1) une mobilisation nécessaire de l'ensemble des acteurs du système au service du « pilotage pédagogique »

Comment définir la problématique d'ensemble de la notion de « pilotage pédagogique » ? Peut-être en considérant que si la pédagogie est tout ce qui contribue à la transmission des connaissances, c'est bien alors l'ensemble de l'action académique qui est concernée par le pilotage pédagogique. C'est certainement dans cette acception qu'il faut comprendre ce qui, dès novembre 1996 à l'occasion du premier séminaire national organisé à Marseille sur cette question, apparaît dans de nombreuses contributions¹²⁸ : le pilotage pédagogique d'une académie exige à sa tête un « recteur - pédagogue ». Il n'empêche, la qualité d'un enseignement dépendra toujours de la relation entre le maître et l'élève ou, plus généralement de la cohérence des actions dont l'élève est très directement destinataire, témoin ou acteur. A ce titre, asseoir le pilotage sur ceux et celles qui, par fonction, sont quotidiennement amenés à observer ces situations reste une exigence fondatrice d'un pilotage pédagogique de qualité.

Du « recteur - pédagogue » au professeur dans la relation pédagogique singulière qu'il entretient quotidiennement avec ses élèves, c'est tout un faisceau de liens qui existe, dont les logiques propres tendent à l'autonomie. Ces relations, si l'on y prend pas garde, peuvent être source de dérives car la problématique du « pilotage pédagogique » atteint, de fait, une grande complexité tant les acteurs concernés sont nombreux, investis et structurés dans des modalités d'action spécifiques à chaque domaine de compétence. Comment alors identifier et

¹²⁸ cf. plus particulièrement, sur ce sujet, les deux publications suivantes : « *Le pôle pédagogique académique, Séminaire des recteurs* », Marseille, 21-22 novembre 1996, Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie ; « *Le pilotage pédagogique partagé de l'établissement public local d'enseignement* », Séminaire de la direction de l'encadrement et de la direction de l'enseignement scolaire, Ecole supérieure de l'Education nationale (ESEN), Poitiers, 12,13 et 14 novembre 2003 ; cf. notamment dans cet ouvrage : « *Présentation du séminaire* » par Marc Fort (IGEN) ; « *Propositions des académies pour la mise en place d'un pilotage partagé : synthèse des travaux d'ateliers* », par Rémy Sueur (IGAENR) ; et « *Pilotage pédagogique et corps d'inspection* », par Dominique Borne, doyen de l'inspection générale de l'Education nationale.

promouvoir tout au long de la chaîne de responsabilité des « nœuds de pilotage » visant à assurer l'efficacité et la cohérence des actions initiées par l'autorité académique ?

Les outils d'ores et déjà disponibles et surtout les réflexions entreprises sur cette question durant l'année scolaire 2003-2004 sur la base du projet académique précédemment mis en œuvre permettent d'envisager l'approfondissement de quelques pistes afin de renforcer ainsi la cohérence et l'efficacité du pilotage pédagogique de l'académie.

1.1.) plusieurs illustrations de la complexité du « pilotage pédagogique »

a) les projets d'établissement, d'école, de circonscription : des exercices encore trop souvent formels, comme dans d'autres académies

Les projets d'établissement et projets d'école, comme a pu l'observer l'équipe d'évaluation, restent souvent dans l'académie de Reims - comme ailleurs au demeurant - des exercices trop formels qui peinent à fédérer des énergies et dynamiser une politique sur des objectifs partagés par toute une équipe éducative. Ils se cantonnent le plus souvent à un rappel plus ou moins articulé, d'une part des grands objectifs de l'action pédagogique en général, d'autre part des initiatives propres à l'établissement relevant bien souvent d'un cercle périphérique aux enseignements à proprement parler. Force est de constater qu'ils s'approprient rarement les objectifs du projet académique, soit en en proposant une mise en œuvre spécifique, soit en explicitant les moyens que l'école, la circonscription ou l'établissement se donnent pour atteindre les objectifs fixés. C'est donc que le pilotage pédagogique du projet académique n'atteint pas sa cible principale. Il est alors légitime de s'interroger sur les conditions nécessaires et méthodes à mettre en œuvre pour remédier à cette situation.

Un établissement scolaire fonde son action sur les missions générales du service public d'éducation. Que son projet d'établissement rappelle, par exemple, qu'il faille « *assurer à tous une formation pour chacun* », « *assurer un suivi global des élèves* » ou « *améliorer la vie au collège* » est certainement nécessaire mais ne recouvre explicitement aucun aspect concret des objectifs pluriannuels de l'académie. Les priorités et objectifs de la politique académique se perdent alors dans les sables d'un exercice obligé, qui, pour avoir ses vertus dans le périmètre resserré de l'unité d'enseignement, ne joue pas le rôle qui peut être le sien dans le pilotage pédagogique de l'académie. Pourtant, les lettres de mission signées par le recteur et adressées aux chefs d'établissement pour trois ans peuvent constituer un levier important pour la mobilisation des acteurs de terrain¹²⁹, en leur proposant une déclinaison opérationnelle et ciblée des objectifs à atteindre. Au demeurant, c'est bien dans cette perspective que les lettres qui ont été établies en 2003-2004 font référence, expressément, au projet académique.

Dans le faisceau de chaînes du pilotage pédagogique, le maillon du projet d'école, de circonscription ou d'établissement pourrait donc devenir l'interface privilégiée entre les corps d'encadrement porteurs du projet académique, d'un côté, et les acteurs du quotidien éducatif au plus près des élèves, de l'autre.

b) le fonctionnement actuel des bassins de formation

Créés par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les « bassins de formation » ont été progressivement expérimentés dans un nombre croissant d'académies et, aujourd'hui sont

¹²⁹ cf. infra.

généralisés. La circulaire du Ministre de l'Education nationale en date du 20 juin 2001 est venue préciser leur rôle et les conditions indispensables à leur réussite ; elle souligne qu'ils n'ont en aucun cas vocation à devenir un niveau administratif ou hiérarchique supplémentaire, leurs missions s'inscrivant, d'après cette circulaire, autour de trois pôles principaux :

- au service du pilotage pédagogique, en premier lieu ;
- en tant que cadre de la gestion déconcentrée des ressources humaines, ensuite ;
- et, en outre, comme l'instrument de partenariats de proximité et d'une information précise des usagers.

Dans quelle mesure la réalité actuelle des bassins dans l'académie de Reims correspond-t-elle à ces préconisations ? Quelle est leur cohérence territoriale, quel sont les thèmes de travail privilégiés et leur dispositif d'animation, sont-ils des points d'appui pour les différentes équipes académiques ?

- la question de la cohérence du maillage territorial

Si l'on compte actuellement 10 bassins de formation¹³⁰, il est permis de s'interroger sur la pertinence de l'existence de trois bassins dans le département des Ardennes dont la population est relativement faible en nombre et qui connaît un déclin ininterrompu depuis une quarantaine d'années. Cela dit, l'idée d'un « maillage territorial cohérent » ne renvoie évidemment pas au seul niveau de population des bassins de formation. A cet égard, certains des acteurs rencontrés par l'équipe d'évaluation ont souligné que les bassins de formation de l'académie ne correspondent pas aux bassins d'emploi de la Région Champagne-Ardenne. Alors même que, dans son récent rapport sur le système éducatif, la Cour des comptes indique que « *le périmètre (des bassins de formation) recouvre le plus souvent la carte des bassins d'emploi de l'INSEE* », il existe cependant là une difficulté d'ordre plus général dans la mesure où le bassin de formation ne peut que constituer une subdivision infra-départementale¹³¹.

- les thèmes de travail

Les travaux qui y sont menés semblent à ce jour assez hétérogènes. Il est intéressant, à cet égard, de se reporter à la note établie en date du 22 avril 2004 par la secrétaire générale adjointe de l'académie sur le fonctionnement desdits bassins. Ceux de Charleville-Sedan, de la Vallée de la Meuse et d'Eprenay y sont décrits comme très dynamiques. Celui de Reims semble avoir trouvé sa « *vitesse de croisière* » après d'importantes difficultés. Les autres apparaissent plus à la peine, notamment ceux qui souffrent d'une trop petite taille comme Rethel-Vouziers ou Romilly. Quatre thématiques de travail ressortent de cette enquête :

- orientation/insertion, qui est actif dans neuf bassins (tous sauf Rethel) ;
- ressources/insertion, actif dans huit bassins (tous sauf Chaumont et Romilly) ;
- liaisons école/collège et collège/lycée, actif dans huit bassins (tous sauf Revin et Troyes) ;

¹³⁰ Charleville-Sedan, Rethel-Vouziers, Revin-Givet (Vallée de la Meuse), Troyes-Bar-sur-Aube, Romilly, Châlons-Vitry, Eprenay, Reims, Chaumont-Langres et Saint Dizier-Joinville.

¹³¹ les « bassins d'emploi », eux, ne connaissent pas ce type de frontières : ils sont parfois inter-départementaux, voire inter-académiques, tel le « triangle » Vitry-le-François/Saint-Dizier/Bar-le-Duc, qui s'étend sur des secteurs de la Marne, de la Haute-Marne et de la Meuse, concernant donc deux académies, celles de Reims et de Nancy-Metz ; la cohérence entre bassins de formation et bassins d'emploi, dès lors, ne peut qu'être relative.

- offre de formations aux personnels, actif dans six bassins (tous sauf Revin, Rethel, Chaumont et Charleville).

Les autres pôles existant dans certains bassins de formation de l'académie ne sont jamais actifs dans plus de trois d'entre eux (c'est le cas de la liaison école/entreprise, présent à Epernay, Chaumont et Saint-Dizier). Un pôle « pratiques professionnelles » est présent à Epernay et à Reims. L'activité d'autres groupes de travail n'est relevée que dans un seul des dix bassins.

- les modalités d'animation

La circulaire de 2001 pose comme conditions à la réussite des bassins de formation la nécessité qu'ils bénéficient d'un dispositif d'animation souple et cohérent et qu'ils représentent un cadre d'appui pour les différentes équipes académiques. Dans l'académie de Reims, certaines difficultés dont les conséquences sont bien entendu difficiles à mesurer, semblent exister à ces niveaux, la distribution et la définition des rôles entre chefs d'établissement, IEN et IA-IPR n'apparaissant pas toujours très claires ni aux différents acteurs, ni à l'observateur. Dans le même temps où certains cadres du rectorat considèrent que les IA-IPR « *se sont répartis* » les bassins, d'autres affirment pour leur part que c'est le précédent recteur qui a décidé de l'organisation mise en place... Ces derniers soulignent d'ailleurs que certains bassins sollicitent peu les IA-IPR qui leur sont rattachés, refusant implicitement de cette manière « *le regard du recteur* ». De plus, comme l'indiquaient déjà les résultats d'une enquête réalisée en 2002, il apparaît que certains IA-IPR sont peu disposés à assumer la charge de « correspondant de bassin », du moins, semble-t-il, dès lors qu'elle est un tant soit peu institutionnalisée ; en effet, ils se retrouvent mieux dans une fonction de « consultants », à la pleine disposition des bassins pour répondre aux chefs d'établissement et les aider en matière d'IDD, de TPE, de formation des personnels ou sur les évaluations, par exemple. Enfin, notons que des cadres du rectorat ont pu indiquer à l'équipe d'évaluation que les proviseurs, au travers des bassins, chercheraient avant tout à « *sauvegarder leurs établissements* »... On peut donc s'interroger sur « *la souplesse et la cohérence* » du dispositif d'animation des bassins dans l'académie de Reims, et notamment sur le fait de savoir si le rôle dévolu aux IA-IPR dans ce cadre n'a pas été à la fois mal vécu par les parties concernées et porteur du risque de voir le bassin considéré comme un échelon administratif supplémentaire, ce qui contreviendrait à l'esprit comme à la lettre de la circulaire de juin 2001.

On peut tirer plusieurs conclusions de la mise à plat qui a été faite au cours des derniers mois de l'activité des bassins :

- l'activité des différents bassins, effectivement, est très inégale, celui de Charleville-Sedan « méritant » sans doute la mention spéciale qui lui était décernée dès 2002 ;
- l'activité des bassins est dominée par les questions liées à l'orientation et à l'insertion, seules la liaison école/collège/lycée, qui fait partie du pilotage pédagogique et la formation des personnels, incluse dans la GRH de proximité correspondant aux missions définies par la circulaire de 2001.

Ainsi, c'est donc un « constat mitigé » qui a été dressé, puis présenté récemment par le rectorat à l'occasion d'un séminaire des corps d'inspection organisé le 26 mai 2004, plusieurs points ayant été plus particulièrement soulignés :

- l'hétérogénéité des fonctionnements des différents bassins selon leur taille et leur histoire ;
- la légitimité insuffisante des animateurs ;
- quatre domaines dans lesquels les bassins jouent bien leur rôle : l'information des élèves et des familles, l'orientation, la MGI et la vie scolaire ;
- trois domaines dans lesquels ils sont plus déficients : la pédagogie, la GRH et l'offre de formation ;
- la présence insuffisante du premier degré ;
- la définition insatisfaisante du rôle des inspecteurs « correspondants » de bassin.

c) le rôle des « groupes de pilotage académique »

Les dix groupes de pilotage précédemment rappelés¹³² balaiant à eux seuls à peu près l'intégralité de la politique académique. Chacun d'entre eux renvoie implicitement à des missions permanentes de services ou de catégories de personnels, mais contient également des objectifs fixés par le recteur visant à répondre à des difficultés spécifiques rencontrées et identifiées, ou bien encore à des choix d'actions à mener prioritairement dans tel ou tel domaine.

Spécifier ce qui relève de l'une et de l'autre de ces catégories contribuerait certainement à renforcer la lisibilité de l'ambition de l'académie en l'inscrivant au cœur de ses missions de service public. Cette recherche de lisibilité poursuivrait alors un double enjeu, l'un, interne, influant très directement sur l'efficacité du pilotage pédagogique, l'autre, externe, contribuant à renforcer auprès des partenaires de l'Ecole l'identité de la politique mise en œuvre.

Prenons deux exemples qui paraissent significatifs de ce point de vue :

c1) le thème « Réussite des élèves » retenu pour l'année scolaire 2003-2004

Le premier exemple est l'un des thèmes retenus pour organiser l'année scolaire 2003-2004 : « Réussite des élèves ». Chacun conviendra qu'il s'agit là d'une mission fondamentale de l'Ecole et que, à ce titre, elle est l'objet d'une attention de tous et à chaque instant. Ne pourrait-on alors définir les outils que l'académie doit en permanence mobiliser et utiliser pour y parvenir, de même que les indicateurs auxquels elle doit porter une attention constante, et, par ailleurs, ce qui relève d'actions ponctuelles, d'une mobilisation particulière, voire exceptionnelle, de tous les acteurs concernés, visant par exemple à remédier à une difficulté identifiée ou à atteindre un objectif particulier ? Au titre de la première catégorie, et comme l'envisagent aujourd'hui les responsables académiques, l'analyse permanente des évaluations des élèves, celle des résultats de l'orientation ou les indicateurs de performance des établissements trouveraient ici toute leur place. Cet ensemble de missions assurerait une fonction de *veille permanente* offrant en continu une photographie des réalités académiques de ce point de vue et serait alors de nature à éclairer le recteur sur les éventuelles difficultés susceptibles de faire l'objet d'une action plus soutenue. Au titre de la seconde catégorie et, à la lumière des analyses portées par ce rapport, une priorité pourrait, pour une durée déterminée, être donnée au pilotage des modalités de l'orientation des élèves, à l'évaluation de ses résultats comme à l'élévation du niveau de qualification, et la réduction du nombre de sorties du système sans qualification.

¹³² cf. II, C) 3.1.) c.

On voit bien alors le potentiel fédérateur d'une telle approche qui pourrait se traduire ainsi : « *La réussite des élèves est une préoccupation permanente du service public d'éducation et l'académie de Reims est particulièrement attentive aux indicateurs qui en témoignent ; à ce titre et sur les trois ans qui viennent, l'académie mobilisera ses compétences et énergies pour :*

- *optimiser l'information, les modalités et les résultats de l'orientation des élèves ;*
- *élever le niveau de qualification ;*
- *réduire le nombre de sorties sans qualification. »*

A l'intérieur du système éducatif, au-delà des acteurs immédiatement concernés par ce chantier, nous pouvons facilement imaginer nombre de relais susceptibles de transformer cette intention en préoccupation permanente et partagée. Des personnels de l'information et de l'orientation aux corps d'inspection du second degré, nombre de responsables pourraient être impliqués dans ce dossier dès lors que les bassins d'éducation et de formation ou les établissements eux-mêmes seraient engagés, à travers leurs projets, à s'investir sur cette question.

c2) la prévention de l'illettrisme : trois niveaux de pilotage, en fin de compte, pour un même dispositif envisagé au niveau académique

Second exemple, le pilotage de la prévention de l'illettrisme et, plus largement, le pilotage du premier degré. Le premier degré constitue, dans l'académie de Reims comme dans toutes les autres, une priorité en quelque sorte naturelle ; mais les constats évoqués précédemment mettent en évidence, ici plus qu'ailleurs, les faiblesses du premier maillon de la scolarité. L'académie a décidé, en conséquence, de faire de l'élévation du niveau des élèves à l'entrée en 6^{ème} le premier de ses chantiers d'actions pédagogiques pour 2003-2006. Si un tel objectif s'imposait d'évidence, il était plus difficile de déterminer les actions à conduire pour l'atteindre : l'expérience menée en Haute-Marne en cycle III avec des groupes à effectifs réduits n'avait en effet, selon le bilan du plan 2000-2003, « *permis aucune amélioration détectable* ». C'est la raison pour laquelle l'académie a fait un autre choix consistant « *à redéployer et à développer l'essentiel de ses moyens d'intervention complémentaires au niveau du cycle II, et plus particulièrement en cours préparatoire* » et à faire ainsi de ce chantier celui de la mise en œuvre de la politique nationale de prévention de l'illettrisme. L'objectif central porte donc sur la maîtrise de la langue à travers l'expérimentation « *des classes de CP à effectifs réduits ou à encadrement renforcé, notamment en français* ». La mise en place de ces dispositifs, conçus au mois de juin 2003 pour la rentrée de septembre, s'est faite de manière très pragmatique tant pour le choix des écoles que pour l'affectation des moyens :

- recours aux maîtres supplémentaires en CP déjà existants, dans les Ardennes ;
- dans l'Aube, réorientation en CP des moyens de TEMA (« travailler en équipe mieux et autrement ») ;
- dans la Marne utilisation de postes G ou de remplacement disponibles ;
- en Haute-Marne réorientation des postes du dispositif ARTE.

Le premier constat qui s'impose sans surprise selon le bilan d'étape de décembre 2003¹³³ est celui des différences considérables observées d'un dispositif à l'autre, dans le

¹³³ selon ce bilan d'étape, sont concernés dans l'académie 12 CP à effectifs réduits, 102 CP renforcés par un maître, 80,5 renforcés par un assistant d'éducation. Il n'y a pas de CP à effectifs réduits dans l'Aube et les Ardennes. C'est donc la formule du CP renforcé qui a été massivement retenue. Elle offre l'avantage essentiel

temps consacré par les maîtres supplémentaires à leurs interventions en CP. Les choix pédagogiques, d'autre part, divers eux aussi, ne paraissent pas très clairement étayés ou théoriquement justifiés. C'est ce qu'observe un inspecteur de l'éducation nationale de l'Aube, à travers notamment la constitution des groupes d'élèves, hétérogènes dans certains cas, homogènes dans d'autres ; le choix fait par l'une des écoles évoquées dans son bilan de groupes de niveau homogène « *n'est* », dit-il, « *pas sans poser problème, d'autant plus que les élèves en difficulté sont pris en charge essentiellement par la maîtresse TEMA* ». Le risque de dérive ainsi repéré conduit à s'interroger sur les stratégies pédagogiques à privilégier pour l'aide aux élèves en difficulté. Les réflexions recueillies dans le « groupe de pilotage académique » convergent toutes vers la nécessité de ne plus se contenter des solutions pragmatiques qui ont prévalu dans l'urgence mais d'asseoir les projets sur des bases théoriques solides, sur la réflexion pédagogique, et sur l'accompagnement des équipes. C'est d'ailleurs bien l'ambition du pilotage mis en place dans l'académie puisque le groupe de pilotage constitué en juin 2003 a en effet pour mission :

- d'observer et analyser les différentes modalités de mise en œuvre ;
- de poser au niveau académique les questions suscitées par cette mise en œuvre et définir des modes d'investigation pour construire les réponses adaptées ;
- de mutualiser les expériences et les réussites ;
- de construire une évaluation partagée des dispositifs mis en place.

Quant au pilotage départemental, il a, lui, pour objectif d'assurer la régulation et le suivi des dispositifs, de favoriser la diffusion des observations et de concevoir les réponses, en matière de formation, aux attentes ou besoins des maîtres de CP. Les IA-DSDEN des Ardennes et de la Haute-Marne ont créé pour cela un groupe de pilotage spécifique ; celui de la Marne s'appuie sur le groupe déjà constitué pour la mise en œuvre des programmes de l'école ; et, dans l'Aube, le suivi se fait en conseil des IEN, élargi aux maîtres concernés.

Enfin, le pilotage interne, au sein de chaque circonscription, est organisé pour sa part sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Education nationale.

En résumé, il y a donc trois niveaux de pilotage pour le même dispositif. Certes, sous le même terme, sans doute commode, trouvent place les déclinaisons départementales et locales de la politique nationale et académique ; mais les risques de confusion ou de redondance existent cependant, plus particulièrement entre les niveaux académique et départemental.

A partir de cet exemple, mais aussi d'une manière plus générale, il faut convenir que le pilotage académique du premier degré se cherche encore ; car, à ce niveau, la problématique du pilotage et de l'accompagnement pédagogiques apparaît comme largement à construire, invitant notamment à considérer attentivement la place et le rôle des IEN. C'est d'ailleurs justement en raison des insuffisances constatées dans le premier degré qu'a été affiché dans le projet académique l'objectif de « *prendre appui sur un pilotage pédagogique du premier degré renforcé* ». En effet, l'animation pédagogique assurée par les équipes de

d'offrir une plus grande souplesse pédagogique, au prix cependant de quelques difficultés organisationnelles. C'est pourquoi les conseils de cycle ont bénéficié d'une certaine liberté pour élaborer leur projet pédagogique, déterminer les modalités de fonctionnement (organisation du travail des maîtres de soutien et constitution des groupes notamment), organiser l'aide aux élèves en difficulté et les liaisons avec le RASED. Les équipes départementales ont accompagné ces initiatives et font actuellement l'analyse des stratégies pédagogiques mises en œuvre dans les écoles.

circonscription est très inégale et pas toujours maîtrisée au niveau de l'IA : les Ardennes, l'Aube et la Haute-Marne n'ont pas connu de difficultés caractérisées ; dans les Ardennes, par exemple, les solidarités de l'encadrement sont mieux ancrées et l'animation pédagogique est au cœur de la concertation pratiquée en conseil d'inspecteurs ; l'exploitation des résultats des évaluations peut, dans un tel contexte, sous l'impulsion de l'inspecteur d'académie, donner lieu à des échanges intéressants entre les IEN et le doyen des IA-IPR. Mais l'équipe d'évaluation a été amenée à relever que la mise en œuvre du pilotage départemental s'était heurtée parfois aux réticences de certains IEN, en particulier dans la Marne, où quelques inspecteurs de l'Education nationale se distinguaient par une propension à « l'indépendance » à l'égard des inspecteurs d'académie successifs, au point de tenir des conseils parallèles et de développer leurs pratiques d'évaluation et de formation en marge de tout pilotage ; étrange positionnement que celui consistant à considérer qu'on ne relève pas directement du recteur et que l'on n'a pas de compte à rendre à l'inspecteur d'académie, dont on ne reconnaît, au mieux, que la compétence administrative... Mais, depuis la rentrée scolaire 2003 et à la faveur des changements intervenus, les choses s'améliorent considérablement, comme en témoignent les contenus et la tonalité nouvelle des « conseils » d'inspecteurs présidés par l'IA-DSDEN.

1.2.) propositions formulées par l'équipe d'évaluation visant à améliorer les conditions du pilotage pédagogique

a) réaménager la « géographie institutionnelle » du pilotage du système éducatif dans l'académie

a1) une politique qui soit « académique », certes, pour le premier degré, mais qui prenne pleinement appui sur l'implication de ses relais départementaux

Pour éviter autant que possible les difficultés évoquées précédemment et relatives au pilotage du premier degré, il paraît nécessaire de clarifier, en les articulant mieux d'une façon concertée et maîtrisée, les attributions des uns et des autres. Pour cela, il s'agit tout d'abord de recentrer le pilotage *académique* - qui pourrait dès lors s'exercer en un nombre limité de rencontres annuelles - sur l'élaboration des objectifs communs et du dispositif d'évaluation en matière de prévention de l'illettrisme ; il s'agit également de confier clairement aux inspecteurs d'académie la responsabilité de l'animation et du suivi des dispositifs, en confortant ainsi l'échelon départemental dans l'exercice de la responsabilité qui est naturellement la sienne sur le premier degré ; on sait en effet que l'animation pédagogique dans les écoles est essentiellement l'affaire des IEN. Il importe donc de renforcer leur implication, la cohérence et les solidarités entre circonscriptions, en s'appuyant plus explicitement sur les inspecteurs d'académie. La claire affirmation d'un cadrage académique fondé sur la définition des axes essentiels de l'action à conduire ne saurait être évidemment considérée comme une négation des responsabilités départementales mais, tout au contraire, comme une condition nécessaire à leur exercice cohérent et efficace¹³⁴.

Au-delà de cette question du pilotage du plan de prévention contre l'illettrisme, quelque essentielle qu'elle soit bien évidemment, on peut dire plus largement de la répartition institutionnelle des responsabilités aux niveaux académique et départemental qui confie, pour

¹³⁴ dans les départements, l'équipe d'évaluation a noté qu'un certain sentiment d'incompréhension s'exprimait, avec insistance parfois, sur le fait que la responsabilité du dossier de prévention de l'illettrisme, qui sollicite pourtant le plus directement les inspecteurs du premier degré, ait été confiée à un IA-IPR de lettres, étant souligné au demeurant que ses compétences comme son implication ne sont, assurément, nullement en cause.

l'essentiel, aux inspections académiques le premier degré et les collèges, en « réservant » les lycées au rectorat¹³⁵, qu'elle a créé des cloisonnements peu compatibles avec les exigences d'une action académique cohérente ; cette observation de portée générale vaut, entre autres, pour ce qui concerne l'académie de Reims :

- on peut ainsi s'étonner que l'école, dont pourtant l'importance fondamentale est par ailleurs affirmée, soit si peu présente au sein des services du rectorat : de fait, l'essentiel de l'information sur le premier degré ne fait pas l'objet, à ce niveau, d'un traitement susceptible de procurer les données d'ensemble utiles à un pilotage académique effectif ; de leur côté, les services rectoraux regrettent de ne pas recevoir des inspections académiques toute l'information utile ou, à tout le moins, une information fiable ;

- les inspecteurs d'académie, pour leur part, ont besoin d'être plus étroitement associés à la gestion des lycées et à l'évolution de la carte des formations, non seulement au titre de leur responsabilité sur l'affectation des élèves, mais aussi pour jouer leur rôle d'interlocuteurs reconnus et compétents auprès des établissements, des collectivités et des partenaires locaux.

C'est donc en matière de communication et d'information que des dispositions sont à prendre d'abord pour une meilleure articulation de l'action conduite dans les départements et l'académie. Deux domaines, parmi d'autres sans doute mais particulièrement significatifs, peuvent illustrer l'intérêt d'une plus claire organisation des responsabilités :

- celui des projets d'établissement, d'une part, pour lequel sont nécessaires l'impulsion et un cadrage académiques tout autant que la confirmation du suivi par l'inspecteur d'académie de tous les projets ;

- le fonctionnement des bassins d'éducation et de formation, d'autre part, évoqué précédemment ainsi que dans le point suivant.

Ainsi, la réaffirmation par le recteur du rôle de l'inspecteur d'académie comme responsable, au niveau départemental, de la mise en œuvre de la politique académique et nationale, n'est-elle pas une démarche superflue. Il s'agit en effet de mobiliser tous les échelons de responsabilité pour que l'impulsion ne soit pas exclusivement académique, ou « d'en haut », selon l'expression maintes fois entendue, mais qu'elle soit, pour gagner en efficacité, relayée et démultipliée par l'animation conduite sur le terrain. Les inspecteurs d'académie apprécient à cet égard les réunions bimensuelles autour du recteur, par lesquelles ils sont associés au pilotage académique, dans un climat où la confiance, à présent, paraît se renforcer ; le temps n'est pas si éloigné où ils pouvaient s'émouvoir que les IEN soient directement réunis par le recteur, mais les dernières réunions organisées dans chaque département ont été très positivement vécues.

A cet égard, le Plan de Travail Académique (PTA) ne pourrait-il pas constituer le document de référence fixant le cadre, les objectifs et les priorités, ainsi que les évolutions à conduire, de l'activité des inspecteurs du premier degré, en relation avec l'activité des autres corps d'inspection ? N'est-ce pas en effet sa raison d'être ? Il souffre malheureusement - on va y revenir de façon plus approfondie - de son caractère trop formel et les IEN, en raison justement de sa dimension académique, ne s'y trouvent guère impliqués, en tout cas moins distinctement que les IA-IPR ; les inspecteurs d'académie soulignent certes avec satisfaction qu'ils sont associés à son élaboration, mais ne peuvent encore le considérer comme un outil de pilotage utile.

¹³⁵ en dehors de l'affectation et, au moins partiellement, de la vie scolaire.

a2) faire des bassins de formation un cadre déterminant pour l'animation et le pilotage pédagogiques

A partir du constat évoqué plus haut sur le fonctionnement, jusqu'à présent, des bassins de formation, le rectorat a envisagé lors du séminaire du 26 mai 2004 trois axes afin d'améliorer l'efficacité de ces bassins :

- donner une double légitimité à l'animateur, qui serait proposé par le bassin avant d'être désigné par le recteur et l'IA-DSDEN ;
- faire reposer leur fonctionnement sur deux types de réunions : les unes à l'initiative du recteur et des IA-DSDEN, et les autres à l'initiative propre des chefs d'établissement ; la fonction des bassins, en effet, ne peut consister seulement à offrir « un espace d'autonomie » ou de convivialité aux chefs d'établissement quand bien même cette fonction-là n'est nullement négligeable parce qu'elle correspond à un besoin réel ; les bassins n'ont pas vocation pour autant à être placés hors du champ de responsabilité de l'autorité académique, et donc de son niveau de proximité par rapport à eux que représentent justement les IA-DSDEN ; de fait, ils pourraient constituer ainsi opportunément un vrai lieu d'animation pédagogique pour les responsables académiques comme pour les corps d'inspection ;
- établir un calendrier de réunions et des ordres du jour trimestriels au niveau des animateurs et de l'IA-DSDEN avec approbation du recteur ; les thèmes abordés pourraient résulter, selon le cas et de façon avant tout pragmatique, d'une auto-saisine du bassin ou être proposés par les autorités académiques.

Ces propositions paraissent tout à fait pertinentes, dans l'esprit de la circulaire de juin 2001; elles sont de nature, tout en sauvegardant le caractère particulier et l'autonomie des bassins, à permettre une certaine régulation de leur activité en précisant mieux les responsabilités de chaque intervenant. Les corps intermédiaires trouveront dans ce cadre une légitimité plus forte qu'actuellement à leur présence et à leur intervention. Plutôt que d'organiser une correspondance des corps d'inspection dans chacun des bassins, « correspondance » dont on a observé par ailleurs les limites et difficultés de mise en œuvre, il s'agirait bien d'apprécier bassin par bassin et réunion par réunion la pertinence de la présence de tel ou tel responsable académique ou départemental. Plutôt que l'illusion d'une présence systématique, quels que soient les sujets abordés, il conviendrait de rechercher l'efficacité d'une présence, certes discontinue, mais toujours ciblée.

Dans cette logique, le bassin d'éducation et de formation deviendrait ainsi à la fois un espace de mutualisation des expériences et de mise en cohérence des actions, mais aussi l'interface indispensable entre les différents maillons du pilotage (particulièrement entre ceux relevant du rectorat et des inspections d'académie) et les établissements scolaires.

b) repenser le plan de travail académique (PTA) des corps d'inspection autour de trois mots-clés : différenciation, lisibilité, allègement

Comme on l'a souligné précédemment, les corps d'inspection sont, de fait, au cœur même de l'organisation du pilotage pédagogique ; ils en sont les vecteurs principaux, aussi bien par leur expertise des réalités concrètes et contrastées du terrain éducatif que par leur capacité à diffuser d'une façon adaptée, et à chaque niveau du système, les axes, priorités et objectifs de la politique académique. En outre, les corps d'inspection sont particulièrement fondés à pondérer et contextualiser les indicateurs élaborés afin d'évaluer la mise en œuvre des projets. Reste que leurs missions, dépassant largement ces seuls aspects et s'étant

considérablement diversifiées ces dernières années, méritent, là encore, d'être observées avec attention au bénéfice d'une organisation plus performante du pilotage pédagogique.

Le plan de travail académique (PTA) qui pose annuellement les « *axes pour le travail académique des corps d'inspection* » est à cet égard un outil traditionnel que l'académie a opportunément commencé à interroger dans le but d'en améliorer l'efficacité. Comme le souligne le recteur dans son propos introductif, sa version actuelle « *revêt un caractère intérimaire. (...) Il est de nature à promouvoir la réflexion en perspective de l'élaboration du Plan de Travail Académique pour 2004 2005* ». En l'état, visant à couvrir aussi bien les missions fonctionnelles traditionnelles des inspecteurs que celles liées à la poursuite du projet académique 2003-2006 ou aux priorités de la politique nationale, réunissant dans un même document les spécificités propres aux différents corps et quelques bilans et objectifs quantitatifs, ce document aboutit à un texte plus formel qu'opérationnel, difficilement lisible, et qui peine à dégager des grands axes d'actions susceptibles d'être appréciés au-delà des personnels directement concernés. En outre, son deuxième chapitre est un « *rappel des axes prioritaires au Projet d'actions pédagogiques pour l'année 2003-2004* » qui renvoie lui-même aux « *priorités retenues dans l'académie en application de la politique nationale décidée par le ministre* » et, plus loin, aux « *chantiers privilégiés* » inscrits au « *projet d'actions pédagogiques 2003-2006* ». Ses annexes listent la répartition des responsabilités des IEN ET/EG et des IA-IPR concernant les bassins d'éducation, les « *commissions de suivi et groupes de travail* », les « *missions spécifiques* ». Dans cet ensemble, se glissent également les correspondants académiques de l'administration centrale sur un certain nombre de dossiers...

Pour qu'elle devienne un outil efficace du pilotage pédagogique, la réflexion engagée doit certainement se poursuivre en s'appuyant sur trois mots clefs : différenciation, lisibilité, allègement :

- **différenciation** : s'il peut être utile de rappeler à l'ensemble des inspecteurs et, plus largement, à l'ensemble des cadres de l'académie la diversité, l'articulation, voire la hiérarchie des missions statutaires des corps d'inspections comme leurs déclinaisons académiques, cette partie du PTA reste quasiment stable d'une année sur l'autre et devrait pouvoir bénéficier d'un statut à part, justifié par cette pérennité et la soulignant. A ce titre, c'est toute la « partie B » du PTA qui pourrait être intégralement reprise et enrichie de quelques indicateurs relatifs aux bilans annuels des inspections et animations. Cette première partie offrirait alors la trame principale du rapport d'activité des inspecteurs tel qu'il est d'ores et déjà prévu au chapitre A.1 du PTA : « *Principes et objectifs généraux du programme de travail académique* » - « *(...) à l'issue de l'année scolaire 2003-2004, les inspecteurs rédigeront un bilan de leurs activités qui fera le point sur l'état du ou des secteurs placés sous leur responsabilité, en référence aux objectifs et aux actions du présent programme de travail* ». Par ailleurs, et en concordance cette fois avec le projet académique et surtout les priorités retenues par le recteur pour chacun des groupes de pilotage précédemment évoqués, un descriptif précis des actions spécifiques qui seront engagées par les corps d'inspection dans ce cadre pourrait former le socle d'une deuxième partie mise à jour chaque année ; les *bilans d'activités* précédemment évoqués s'enrichiraient alors naturellement d'un développement sur ces axes prioritaires et actualisés chaque année ;

- **lisibilité** : comme on l'a déjà souligné, l'action quotidienne des corps d'inspection garantit la diffusion des objectifs de la politique académique et le partage de ses enjeux par tous les acteurs concernés. Qu'il s'agisse du suivi individuel des personnels enseignants et de

la participation à la gestion des ressources humaines, de l'évolution et l'évaluation des enseignements dans les établissements et les écoles, des actions d'animation ou de formation, dans tous les contacts qu'ils entretiennent avec les acteurs du terrain éducatif, les corps d'inspection portent et diffusent une ambition et une volonté, expriment concrètement un engagement, et fédèrent des énergies. En retour, la diversité de leurs prismes d'observation propose un éclairage unique et original aux décideurs académiques. Finalement, conseillers du recteur, ils sont aussi les vecteurs de son projet. Le PTA pourrait certainement davantage expliciter cette double mission afin d'éclairer tous les personnels sur le rôle spécifique et déterminant que les corps d'inspection jouent dans le pilotage pédagogique de l'académie ;

- **allègement** : les deux clefs précédentes permettent d'en envisager une troisième : un document allégé, aussi bien par la plus forte structuration de son propos que par l'identification de deux volets, l'un actualisé très régulièrement et l'autre quasiment stable d'une année sur l'autre. Une réflexion approfondie sur l'articulation des groupes de pilotage installés par l'académie et les différents collèges d'inspecteurs devrait également aller dans ce sens ; en effet, si ces groupes devaient devenir les unités de sens de l'action pédagogique et des priorités académiques, ce serait dans leurs cadres et sans doute sous une autre forme qu'actuellement que pourraient s'organiser les commissions de suivi et groupes de travail, les missions spécifiques ainsi que les correspondances de l'administration centrale.

Assurément, les missions d'impulsion, d'animation, d'accompagnement et d'évaluation menées par les corps d'inspection, en ce qu'elles contribuent à renforcer la qualité et l'efficacité des enseignements dispensés, sont une condition essentielle d'un pilotage pédagogique effectif. Par ailleurs, conférer à ces missions une légitimité particulière au regard des priorités du projet académique ajouterait une dimension opérationnelle immédiate à la volonté politique du « recteur - pédagogue ».

c) pour une approche en termes de « pôle pédagogique » qui associe largement tous les acteurs du pilotage pédagogique

Quelle que soit la place centrale des corps d'inspection dans le pilotage pédagogique, une acception élargie de cette notion implique d'y associer tous ceux et celles qui y contribuent ; et ils sont nombreux. Du rectorat aux inspections d'académie, des différents services et délégations (notamment la délégation académique aux enseignements techniques) à la GRH, beaucoup d'acteurs peuvent prétendre, légitimement, jouer un rôle - « leur » rôle - dans ce pilotage. L'histoire récente de l'académie a montré les limites du volontarisme venu du « recteur - pédagogue », ce volontarisme peinant, faute d'une structuration suffisante, à se retrouver dans des modalités opérationnelles, comprises et partagées, reconnaissant chaque cadre intermédiaire pour le rôle qui lui revient. Cet éclatement des responsabilités par *fonctions étanches* a eu pour corollaire la multiplication des « cadres-pilotes » ce qui, pour ne pas être forcément contre-productif, n'a pas cependant contribué à fédérer les énergies, voire à construire les synergies qui auraient été nécessaires.

Tenter d'y remédier dans le respect des responsabilités et domaines d'interventions de chacun pourrait alors passer par la création d'un *pôle pédagogique* qui, plutôt qu'une direction, un nouveau service ou une délégation à part entière, constituerait un espace de coordination et de mise en cohérence des initiatives et des responsabilités des divers acteurs académiques au service des orientations fixées par le recteur dans le cadre du projet pédagogique de l'académie. Ce pôle appuierait sa légitimité sur les corps d'inspection qui s'y

trouveraient tous réunis, tout en s'associant en tant que de besoin d'autres responsabilités fonctionnelles des services académiques.

On l'aura compris, l'organisation de ce pôle et ses modes de fonctionnement devraient être envisagés avec souplesse et pragmatisme :

- *souplesse*, car l'on n'aborde pas de la même façon la mise en œuvre d'une réforme touchant les contenus enseignés ou les modalités pédagogiques (programmes d'enseignement, TPE, PPCP, par exemple) et telle autre qui vise, par exemple, à faire évoluer l'offre de formation professionnelle en concertation avec les partenaires territoriaux et économiques ;

- *pragmatisme*, car c'est la capacité, sur chaque objectif poursuivi, à élaborer des indicateurs observables qui pourra rendre possible un pilotage effectif et ajusté au plus près des besoins du terrain éducatif.

Pour conclure sur ce point, il apparaît que la qualité du pilotage pédagogique dans l'académie de Reims dépendra, à terme, de la façon dont son organigramme fonctionnel pourra mettre en oeuvre une structuration par projets de l'action pédagogique.

d) le pilotage des TICE : un domaine typique d'application pour une démarche qui soit effectivement globale et qui s'attache à mobiliser l'ensemble des acteurs concernés

Le domaine des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation (TICE)¹³⁶ illustre assez clairement, nous semble-t-il, la nécessité de réunir dans la notion de « pilotage » telle qu'elle vient d'être explicitée, d'une part les objectifs et les besoins de l'action pédagogique, d'autre part certaines contraintes matérielles et la logique de la gestion administrative ; car, sur un tel dossier, les clivages réducteurs souvent dénoncés entre « le pédagogique », d'un côté, et « l'administratif », de l'autre, doivent s'estomper au profit d'une approche globale mettant en synergie les différentes compétences.

S'agissant des matériels informatiques, l'académie de Reims peut être considérée comme correctement équipée ; on pouvait d'ailleurs lire dans le n° 14 de sa revue *Réussir* qu'elle était « *au-dessus de la moyenne nationale* ». C'est plus particulièrement vrai dans les lycées grâce aux efforts constants de la Région, centrés aujourd'hui sur le programme de hauts débits *TELEMUS* qui desservira non seulement les établissements scolaires, mais aussi l'apprentissage et l'enseignement supérieur. Pour les collèges, la situation semble plus hétérogène, les Conseils généraux affichant cependant la volonté de permettre à tous les collégiens d'accéder aux nouvelles technologies. Le département des Ardennes s'engage ainsi dans une politique ambitieuse en la matière ; celui de la Haute-Marne veut, en quatre ans, équiper les collèges d'un « espace numérique de travail ». Dans le premier degré, par ailleurs, l'objectif de raccorder toutes les écoles à *Internet* n'est actuellement atteint que dans les Ardennes ; en Haute-Marne, il est réalisé à 93 % et devrait l'être complètement dès cette année ; dans la Marne, les grandes villes, depuis trois ans, font les efforts nécessaires et l'inspection d'académie, avec le concours de l'union des maires, cible son action vers les petites communes ; l'Aube apparaît un peu en retrait avec 73 % d'écoles élémentaires connectées et 12 % de maternelles ; la mise en place d'indicateurs de suivi par l'inspection académique devrait contribuer à accélérer les prises de conscience et faciliter les réalisations.

¹³⁶ les éléments essentiels de ce développement font largement écho à l'intervention sur ce sujet de l'inspecteur général Jean-Louis Durpaire (IGEN-groupe *Etablissements et vie scolaire*) lors de la réunion du groupe de pilotage académique qui s'est tenue le 18 mars 2004.

Ajoutons à ce tableau relatif aux trois types d'établissements scolaires que, dans leur grande majorité, les professeurs disposent d'un équipement personnel satisfaisant et qu'ils (et elles) maîtrisent le traitement de texte. Quant aux élèves, selon des estimations effectuées dans plusieurs établissements, il semble bien qu'ils soient plus équipés qu'on ne le pense en général : à Prauthoy (Haute-Marne), par exemple, un sondage effectué sur une classe de 4^{ème} montrait que 80 % des élèves avaient accès à un micro-ordinateur et 50 % à *Internet*.

On peut donc estimer que l'académie ne connaît pas un déficit d'équipement tel qu'il constituerait un frein important au développement des NTIC dans l'enseignement. Les retards en ce domaine tiennent plutôt à des raisons d'ordre culturel : la sensibilisation à l'utilisation et au rôle des TICE est restée insuffisante auprès des personnels ; beaucoup de chefs d'établissement, notamment, même si certains sont particulièrement conscients des enjeux, ne sont pas eux-mêmes utilisateurs de ces outils et peuvent donc éprouver quelques difficultés à les promouvoir.

Dans l'enseignement technologique et professionnel, les technologies sont bien utilisées, les usages semblant aller de soi. C'est dans l'enseignement général que l'intégration est moins avancée. Pourtant les initiatives se multiplient à tous les niveaux. Elles reposent le plus souvent sur un petit nombre d'enseignants convaincus et parfois isolés, tel ce professeur d'arts plastiques d'un collège rural utilisant l'informatique dans tous ses cours. Les IDD, les PPCP et les TPE sont encore le meilleur support de l'utilisation de ces technologies, avec l'appui des documentalistes ; l'équipe d'évaluation a pu voir dans plusieurs établissements visités des productions et des restitutions remarquables. Mais, en dehors de ces domaines transversaux, les disciplines d'enseignement général sont finalement peu et très inégalement concernées ; les différences tiennent pour une grande part à l'action des inspecteurs pédagogiques, particulièrement appréciée et déterminante dans ce domaine. De manière globale, on observe également un réel écart entre les usages en collège et en lycée. Le travail en réseaux d'établissements mériterait d'être développé davantage.

C'est donc une nouvelle dynamique qu'il convient d'impulser dans l'académie pour accéder à une nouvelle phase du développement de l'usage pédagogique des TICE :

- en premier lieu, il importe d'accompagner les plans d'équipement par une plus grande implication des personnels et particulièrement de l'encadrement ; il est possible à cet égard de tirer un meilleur parti de la prise de conscience qui se manifeste à travers les demandes de formation : 2834 candidatures enregistrées au PAF 2003-2004 sur les 40 modules proposés ;

- les ressources pédagogiques gagneraient ensuite à être mieux organisées ; en effet deux réseaux, CRDP et DATICE, implantés dans un même lieu, fonctionnent parallèlement et, semble-t-il, sans réelle collaboration ; il est important d'autre part que les contenus soient plus régulièrement actualisés, comme ils le sont en quelques domaines, histoire et géographie ou SVT par exemple ;

- la question des moyens humains - maintenance à distance et de proximité, administration des réseaux - est aussi un point essentiel du développement ;

- il s'agirait, en somme, de confirmer les trois objectifs du projet d'actions pédagogiques 2003-2006 dont les TICE constituent « *l'outil privilégié n° 1* » :

- + généraliser l'usage des TICE dans l'enseignement scolaire ;

- + développer les ressources en ligne et hors ligne mises à la disposition des enseignants ;

+ développer la mise à disposition des élèves et de leur famille de documents scolaires.

Cette politique a malheureusement marqué le pas pendant deux ans, jusqu'à la réunion du « groupe académique de pilotage » en mars 2004. Aujourd'hui, elle paraît effectivement bien relancée et elle va pouvoir s'appuyer sur le projet d'« espace numérique de travail » (ENT) retenu par le ministère et qui pourrait constituer une référence dans la stratégie du développement académique des TICE. En effet, l'initiative du Conseil général de la Haute-Marne pour l'équipement des collèges s'accompagne en premier lieu d'un audit technique confié à une société privée par le département ; il donnera lieu, d'autre part, à une évaluation des usages réalisée par une équipe académique pilotée par l'IA-DSDEN. Le projet se bâtit ainsi sur une définition concertée de ses objectifs et de ses moyens répondant à la double question : quels équipements, pour quels usages ? Ce qui ouvre nécessairement la réflexion sur les ressources pédagogiques, sur la compétence des personnels ainsi que sur leur formation.

En résumé et pour insister sur l'essentiel, la relance de la politique académique en faveur des TICE relève, on le perçoit, d'une démarche globale fondée essentiellement sur :

- le renforcement du pilotage comme de la dimension « évaluation » : création d'un observatoire académique, réactivation du comité ;
- l'élaboration d'un projet de développement qui soit intégré au projet académique ;
- la recherche de la synergie entre DATICE et CRDP ;
- l'implication et la formation des personnels favorisant les coopérations.

Car il apparaît en effet indispensable - et maintenant urgent - de donner à tous les personnels et aux partenaires impliqués dans le développement et l'usage des TICE, tout particulièrement les partenaires de l'Ecole que sont les collectivités territoriales, une vision globale de l'action engagée, de ses enjeux et de son impact, qui sont d'abord d'ordre pédagogique. On notera à cet égard que tel et tel interlocuteurs, au sein des collectivités territoriales, n'ont pas caché à l'équipe d'évaluation leur attente de la contribution de l'Education nationale pour tout ce qui concerne le volet « évaluation » de l'utilisation des TICE, entre autres investissements matériels : quel est en effet l'impact effectif, en termes d'amélioration de l'efficacité pédagogique, de ces technologies ? cet impact est-il à la hauteur des investissements consentis ? quels investissements conviendrait-il de privilégier ? et le concours des collectivités peut-il s'inscrire pleinement dans la perspective constructive d'un vrai partenariat en cette matière, avec pour souci fondamental l'intérêt des élèves ?

1.3.) pour des « points de repère » qui puissent être « partagés » entre l'ensemble des acteurs du système

a) mieux évaluer « l'efficacité pédagogique » des établissements scolaires de l'académie

a1) observations de portée générale

Tenter d'évaluer « l'efficacité pédagogique » des établissements secondaires n'est certes pas un projet facile à entreprendre ; il suscite inévitablement - et depuis plusieurs

années - de multiples interrogations¹³⁷ relayées par des travaux de recherche autour de « l'effet établissement »¹³⁸. Mais quelque complexe que soit la démarche, les difficultés ne peuvent pas constituer pour autant un prétexte pour ne rien entreprendre ; de plus, un consensus s'établit aujourd'hui très généralement sur deux points essentiels :

- en premier lieu, le bien-fondé, précisément, de cette volonté d'apprécier, d'une manière ou/et d'une autre, le « fonctionnement pédagogique » des établissements ; au demeurant, cette démarche se trouve aujourd'hui confortée par la mise en œuvre des dispositions de la nouvelle loi organique relative aux lois de Finances (LOLF) puisqu'elle met l'accent, pour l'ensemble des organismes publics, sur la notion de « performance », autrement dit sur la façon dont ils s'acquittent de la mission de service public qui leur est confiée ; les établissements scolaires et, plus largement, le service public de l'Éducation nationale, ne sont bien évidemment nullement exclus du champ d'application de ces nouvelles dispositions ;

- second élément de consensus : l'idée selon laquelle la « valeur ajoutée » des établissements ne peut être sérieusement appréhendée qu'à travers plusieurs indicateurs et non pas à partir d'un seul : seule la vision combinée de plusieurs paramètres peut permettre d'apprécier les conditions de leur fonctionnement pédagogique et leur degré de « performance » ; c'est la lecture croisée de l'ensemble de ces indicateurs de résultats qui permet de mieux approcher la notion de réussite de l'établissement.

C'est précisément sur ces bases que l'administration centrale (direction de l'évaluation et de la prospective - DEP) a élaboré depuis une dizaine d'années à présent des « indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires » (IPES), ce dispositif étant constitué d'un ensemble d'indicateurs assortis de références académiques et nationales, les établissements scolaires ayant accès aux données IPES par l'intermédiaire de l'*Intranet* académique. Les domaines couverts par les indicateurs IPES portent sur les caractéristiques de la population scolaire accueillie, les ressources, le fonctionnement, l'environnement et enfin les résultats¹³⁹. Afin de mesurer l'apport réel de l'établissement dans la réussite de ses élèves, il faut

¹³⁷ quels indicateurs ou paramètres pertinents prendre en considération ? les critères d'évaluation retenus pour des collèges ont-ils la même pertinence pour ce qui concerne l'évaluation de lycées ou de lycées professionnels ? comment passer d'une évaluation des résultats des élèves selon les divers champs disciplinaires à une appréciation plus globale de la « valeur ajoutée » - ou de « l'effet » - de l'établissement ? faut-il s'en tenir, dans une telle démarche, aux seuls résultats « scolaires » ou prendre en compte plus largement des éléments relatifs au climat scolaire des établissements, au comportement des élèves, à l'évolution des phénomènes de violence et d'incivilités, etc ? quelle place faire par ailleurs, dans cette évaluation, à l'opinion des usagers et donc des parents d'élèves, à des phénomènes d'attrait ou de « fuite » de certains établissements ?

¹³⁸ cf. notamment, sur ce sujet : Thélot Claude : *Mesurer l'efficacité des lycées*, 1991, Le Monde de l'Éducation n°179 ; Bressoux Pascal : *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, 1994, Revue Française de Pédagogie n°108 ; Emin Jean-Claude et Sauvageot Claude : *IPES : un dispositif d'indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires*, 1995, Administration et Éducation n°68 ; Climaco C. : *The Use of Performance Indicators in School Improvement and in Accountability*, 1995, Mesurer la qualité des établissements scolaires, OCDE ; Cousin Olivier : *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*, 1998, PUF ; Philomène Abi-Saab et Patrick Alt : *Le dispositif des indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires (IPES) en France*, Perspectives n°120, Revue du Bureau international d'éducation-UNESCO, décembre 2001.

¹³⁹ les résultats d'un établissement sont envisagés sous différents aspects : il ne s'agit pas de s'intéresser à la seule réussite à un examen mais aussi à l'ensemble du déroulement de la scolarité d'un élève. Ainsi des taux bruts de réussite sont fournis par filière et par âge ainsi que des taux d'accès au niveau supérieur et au diplôme en tenant compte des réorientations en cours de cycle vers d'autres établissements ou vers la vie active. Par ailleurs, ces indicateurs de résultats cherchent à donner une approche de la « valeur ajoutée » de l'établissement en comparant les taux bruts de réussite et les taux que l'on peut « attendre » de l'établissement, c'est à dire les taux de réussite qui seraient constatés si les élèves présentés aux examens avaient réussi dans les mêmes proportions que tous les élèves comparables de l'académie ou de l'ensemble du pays. Ces indicateurs de résultats comprennent aussi des indicateurs permettant d'apprécier les orientations par le biais du devenir des élèves ayant quitté un niveau ou ayant quitté l'établissement.

s'efforcer de neutraliser l'incidence de facteurs de réussite scolaire qui lui sont extérieurs pour ne conserver que ce qui est dû à son action propre et apprécier ainsi la « valeur ajoutée » ; c'est la comparaison de taux « attendus » par rapport aux taux réels qui permet d'approcher la « valeur ajoutée » et de déterminer l'apport réel de l'établissement dans la réussite de ses élèves, comparée à la réussite des élèves des établissements de même type et accueillant une population comparable à celle de l'académie et de la France¹⁴⁰.

a2) l'évaluation de l'efficacité pédagogique des établissements, et particulièrement des collèges : un enjeu fort dans l'académie de Reims pour la « gestion » de « l'ambition scolaire »

Qu'en est-il de cette question dans l'académie de Reims ? Les services académiques conviennent de la richesse de ces indicateurs IPES, puisqu'ils les qualifient de « *très intéressants, même s'ils doivent être fiabilisés* »¹⁴¹. Les services académiques conviennent également que, « à l'heure de la LOLF », il est sans doute « *essentiel de redécouvrir les indicateurs existants* » et, précisément, « *de les fiabiliser plutôt que d'en chercher d'autres* ». Pour ce qui concerne les passages et doublements, ils estiment qu'il existe toujours une ambiguïté sur les données à prendre en considération puisqu'ils disposent à la fois :

- des chiffres de l'orientation qui sont déclaratifs et remontent par courrier depuis les établissements jusqu'aux CIO, puis aux IIO, puis au SAIO¹⁴² ;
- de ce que l'on peut constater à partir de la base-élèves, notamment ce que l'on retrouve dans IPES, en comparant les fichiers N et N-1 (TAN 2350) ;
- du poids du redoublement que l'on peut facilement calculer à partir de la BEA (nombre de doublants année N / effectif total année N) ; pour les lycées, le « taux de redoublement seconde » correspond en fait au poids du redoublement.

A propos de cette appréciation de « l'efficacité pédagogique » des établissements, l'équipe d'évaluation rejoint pleinement l'une des interrogations dont lui ont fait part les services académiques : ne convient-il pas en effet de l'analyser aussi au regard du devenir des élèves une fois qu'ils ont quitté le lycée ou le collège ? On y reviendra plus particulièrement pour ce qui concerne les collèges. S'agissant des lycées, l'académie de Reims s'appuie sur les indicateurs IPES ; son approche de « l'efficacité pédagogique » des établissements tire donc pleinement parti des éléments produits par la DEP en prenant en compte à la fois la distinction rappelée précédemment entre taux réels et taux attendus, d'une part, ainsi que les valeurs

¹⁴⁰ il s'agit bien évidemment d'une mesure relative car elle compare la réussite réelle, qu'il s'agisse de la réussite au baccalauréat ou de l'accès de la seconde au baccalauréat, à une réussite attendue, fictive, par rapport aux résultats que l'établissement aurait obtenu si les élèves de ce dernier avaient connu les mêmes résultats que ceux observés dans un établissement « moyen » de l'académie et de la France accueillant le même type de population et offrant les mêmes formations.

¹⁴¹ de fait, ici comme ailleurs, la nécessaire fiabilité des bases de données conditionne directement, bien évidemment, la propre fiabilité des indicateurs IPES, cette remarque valant pour n'importe quelle académie ; les mises à jour régulières, les vérifications sont par conséquent indispensables afin de détecter d'éventuelles anomalies dans ces indicateurs. Cette année, les fiches « diagnostic » n'avaient pu être réactualisées parce que les services académiques devaient en revoir le contenu ; la démission d'un chargé d'études a cependant retardé cette opération ; la plupart des indicateurs concernaient en conséquence l'année 2001.

¹⁴² concernant les fiches « diagnostic » telles qu'elles existent actuellement, les indications relatives à l'orientation étaient celles fournies par les services d'orientation, celles-ci étant cependant considérées comme moins fiables par le secrétariat général de l'académie. Un travail est actuellement engagé avec le concours du contrôleur de gestion de l'académie afin de modifier ces fiches « diagnostic », d'automatiser davantage la production des informations et afin également de se servir au maximum de celles figurant dans IPES, notamment pour tout ce qui concerne les flux d'élèves ; il est prévu que le projet de nouvelles fiches soit concerté avec les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education Nationale.

comparées d'un établissement donné par rapport à l'académie et par rapport à l'ensemble du territoire, d'autre part¹⁴³. Cette approche de l'efficacité pédagogique des établissements de second cycle n'appelle donc pas d'observations particulières, si ce n'est les deux remarques suivantes qui valent au demeurant pour n'importe quelle académie :

- une première, de portée générale, relative à la fiabilité des bases, mentionnée précédemment ;

- une seconde, tout aussi générale, consistant à s'interroger quant à l'appropriation que les chefs d'établissement de l'académie - et pas seulement les proviseurs - ont de ces indicateurs IPES ; l'expérience acquise depuis dix ans a mis en lumière toute l'importance de l'implication personnelle du chef d'établissement : celle-ci doit assurément être très forte, son action personnelle devant être menée avec conviction si l'on entend bien réussir dans l'entreprise délicate du pilotage des établissements au travers de l'utilisation d'indicateurs, deux conditions apparaissant déterminantes à cet égard, la volonté de pilotage par « projet » et l'animation interne¹⁴⁴. Ce point renvoie par conséquent aux questions de formation des personnels de direction¹⁴⁵, à l'animation pédagogique, à la place des corps d'inspection¹⁴⁶ et donc, plus largement, à la problématique du pilotage académique, tout un ensemble de questions abordées par ailleurs dans le cadre de ce rapport ; il souligne également que l'évaluation de l'efficacité pédagogique des établissements, et particulièrement des collèges, représente un enjeu fort dans le pilotage du système éducatif et la « gestion » d'une « ambition scolaire » dont on a souligné précédemment¹⁴⁷ qu'elle demandait justement à être soutenue davantage parce qu'elle apparaît effectivement défailante, à plusieurs titres.

Dans un document fort intéressant élaboré en février dernier par l'inspection académique de la Marne¹⁴⁸ dans le cadre de ses échanges avec l'équipe d'évaluation, document intitulé « *Observation de 8 collèges du bassin rémois* », la conclusion met nettement en évidence l'importance de la démarche d'évaluation de « l'efficacité

¹⁴³ c'est bien sur cette base que les services académiques ont formulé à l'équipe d'évaluation leurs propositions de visiter différents lycées et lycées professionnels de l'académie à partir d'un sous-ensemble qui comprenait des établissements « performants » et d'autres, moins performants.

¹⁴⁴ le chef d'établissement a la charge de convaincre la communauté éducative, et notamment les enseignants de l'efficacité d'un pilotage par « projet » et son rôle est essentiel dans l'utilisation par l'établissement d'indicateurs d'évaluation et de pilotage. De par sa position, le proviseur ou le principal détient l'information, les moyens de la diffuser ainsi que l'initiative dans l'utilisation qu'il souhaite en faire. C'est à lui qu'il revient de la présenter aux membres de la communauté éducative, et notamment aux enseignants, de contribuer à l'analyse collective, d'orienter vers la définition d'objectifs évaluables, d'aider à l'élaboration puis à la mise en place de projets éducatifs et pédagogiques propres à favoriser l'atteinte des objectifs fixés. La phase d'évaluation lui est enfin dévolue, qui permet à l'établissement d'infléchir, voire de modifier plus radicalement, sa politique.

¹⁴⁵ cf. troisième partie, 2.)5.) ; le développement d'une culture informatique minimale des chefs d'établissement est une condition essentielle de la diffusion et de l'utilisation raisonnée de cet ensemble d'indicateurs, de même que le développement d'une culture de l'évaluation : l'utilisation, l'interprétation, la simple lecture d'indicateurs nécessitent l'acquisition d'un certain nombre de concepts de base, ainsi que de méthodes propres à éviter des erreurs d'interprétation. La lecture critique, la mise en relation, le regard croisé, l'émission d'hypothèses peuvent se développer par le biais d'actions de formation initiale ou continue destinées aux personnels de direction des établissements scolaires.

¹⁴⁶ une évaluation externe apportant une aide et une vision extérieures constitue un complément très utile à la seule approche interne de l'évaluation d'un établissement : les corps d'inspection n'ont-ils pas vocation à réaliser cet apport ? Il nous semble en effet qu'ils peuvent s'appuyer sur une analyse des indicateurs IPES leur permettant de formuler un certain nombre d'hypothèses qui, en tout état de cause, nécessitent d'être vérifiées par la visite de l'établissement et le dialogue avec le chef d'établissement et l'équipe éducative afin de mieux éclairer le fonctionnement du lycée ou du collège ainsi que les choix adoptés.

¹⁴⁷ cf. point I,2.

¹⁴⁸ Anne-Marie Maire, inspectrice de l'Education nationale pour l'information et l'orientation dans ce département.

pédagogique » du fonctionnement des établissements de premier cycle – cycle stratégique – de l’enseignement secondaire : s’agissant des quatre collèges de la périphérie de Reims inclus dans cette étude, l’inspection académique souligne en effet que, « *au vu de la réussite très satisfaisante des élèves en 2^{nde}, et compte tenu de la population favorisée qu’ils accueillent, ces collèges pourraient certainement s’autoriser une prise de risque plus importante dans l’accès à la 2^{nde} GT en allant à l’encontre d’un certain malthusianisme des équipes enseignantes qui appliquent un niveau d’exigence élevé à une population favorisée* ». Comment mieux exprimer le lien entre pilotage des établissements et, plus largement, du système éducatif au niveau académique, d’un côté, et l’enjeu fort que représente la « gestion » de « l’ambition scolaire » dans le contexte propre à cette académie, de l’autre ?

Pour les propositions faites à l’inspection générale de visites de collèges, les services académiques avaient privilégié d’autres informations que les fiches « diagnostic »¹⁴⁹, notamment le calcul du retard 6^{ème} et 3^{ème} à partir des données de la BEA et, pour l’orientation post-3^{ème}, les chiffres communiqués en juin 2003 par les IIO. La méthode retenue par les services académiques pour apprécier l’efficacité pédagogique des collèges publics a consisté à établir un indice d’« efficacité » qui s’appuie sur la différence (« A-B ») entre le retard moyen des élèves en 3^{ème} (« A ») et le retard moyen en 6^{ème} (« B »), puis un classement établi sur cette base. Outre le fait, cependant, que l’interprétation de ce « classement » est relativement complexe, cette approche de la « valeur ajoutée » des collèges de l’académie apparaît réductrice ; elle emporte difficilement la conviction.

a3) propositions pour essayer de mieux apprécier l’efficacité pédagogique des collèges de l’académie

Pour essayer de mieux appréhender cette « valeur ajoutée » des collèges, on se propose ici de partir d’abord de l’analyse de deux cas concrets.

-- la description de deux cas typiques : les interrogations tirées par l’équipe d’évaluation du fonctionnement pédagogique de deux collèges de l’académie

- un collège rural de petite taille

Le premier collège considéré est un établissement typiquement rural de faible effectif, 200 élèves. Ce collège donne l’impression d’un collège « ordinaire », ne posant pas de problème particulier quant à son fonctionnement : le climat est satisfaisant et paisible ; l’établissement n’est pas vraiment exposé ici, comme d’autres EPLE ailleurs, à des phénomènes de violence ; il s’agit d’un collège « à taille humaine », bien évidemment, avec des divisions en moyenne peu chargées. Les chiffres figurant sur la « *fiche diagnostic 2002-2003* » produite par la « cellule aide au pilotage » de la division de l’informatique de gestion du rectorat de Reims confortent au demeurant cette impression favorable : telle qu’elle est établie actuellement, elle indique en effet à propos de l’orientation en fin de 3^{ème} que le taux de passage en 2^{nde} GT de l’établissement est de 74,4%, nettement plus favorable par conséquent que la moyenne affichée pour l’académie, 61%. Cette fiche indique également à propos du taux de retard de deux ans de certains élèves à l’entrée en 6^{ème} qu’il est ici de 3,6%, proche du taux académique, 3,9% ; mais pour ce qui concerne le même taux (retard de deux ans) à l’entrée en 3^{ème}, la donnée affichée est flatteuse puisqu’elle est de 0,0%, contre 5,6% comme référence académique. Si les données de cette fiche ont cependant un « effet de leurre », c’est parce qu’elles ne rendent pas compte des déperditions d’effectifs que connaît ce

¹⁴⁹ puisque les circonstances l’année dernière n’avaient pas permis leur mise à jour.

collège à la fin de la 5^{ème} et à la fin de la 4^{ème}, ainsi que le montrent les indicateurs IPES, non contestés par les personnels et la direction de l'établissement même si les données disponibles remontaient à l'année 2002. Le tableau *TAN2300* relatif à la structure de l'établissement indique en effet que le niveau 6^{ème} comptait cette année-là¹⁵⁰ 62 élèves, l'effectif, en 5^{ème}, étant de 58 élèves ; la chute est spectaculaire sur le niveau 4^{ème}, qui ne compte plus que 42 élèves ; et la déperdition d'élèves s'accroît pour la classe de 3^{ème} puisque l'effectif, à ce niveau, n'est plus que de 37 élèves ; il n'est pas étonnant, de ce fait, que la proportion d'élèves en retard à l'entrée en 3^{ème} soit égale à 0 puisque les élèves concernés ont quitté le collège avant ce niveau ; et il n'est pas autrement surprenant également que le taux de passage en 2^{nde} GT de ces élèves de 3^{ème} soit ici nettement supérieur à la moyenne académique. Au cours de la visite du collège, les entretiens avec le principal comme avec les enseignants confirment au demeurant le diagnostic d'une situation qui, dans ces proportions, apparaît tout de même bien éloignée des attentes de l'institution, quels que puissent être les qualités et le dévouement professionnels du chef d'établissement et des personnels enseignants¹⁵¹. On a parlé plus haut d'un « effet de leurre » parce l'on voit bien, nous semble-t-il, que l'on se trouve confronté au même problème d'appréhension fiable de la réalité que pose, s'agissant des lycées, la focalisation sur le seul taux brut de succès au baccalauréat. A partir des données relatives à ce collège, symptomatiques d'un certain « manque d'ambition scolaire », on peut donc noter que les conditions actuelles d'élaboration dans l'académie des « fiches diagnostic » posent certes un problème - évoqué ultérieurement avec les services compétents du rectorat -, mais aussi, plus largement, que les modalités d'appréciation de l'efficacité pédagogique des collèges de l'académie méritent d'être approfondies, même s'il faut admettre que cette évaluation n'est pas aisée.

- un collège d'une cité moyenne, mais avec un effectif nettement plus conséquent

Le second collège se situe également en zone rurale mais il recrute ses élèves sur quatre cantons. L'effectif scolarisé est nettement plus élevé que dans le cas précédent, puisque cet établissement accueille 750 élèves, dont 54% issus de catégories socio-professionnelles défavorisées ou très défavorisées¹⁵². Si la population scolaire ne pose pas de problème majeur de discipline, elle manque cependant nettement, de l'avis du principal, d'ambition et de motivation. En analysant les données relatives à cet établissement, on note en premier lieu que les taux de redoublement aux différents niveaux sont sensiblement inférieurs aux moyennes académiques et nationales¹⁵³ : 5,7% à la fin de la 6^{ème} contre, respectivement, 8% et 8,6% ; 1,1% après la 5^{ème} contre, respectivement, 4,7% et 4,4% ; 3,6% à la fin de la 4^{ème} contre, respectivement, 6,6% et 7,6% ; 5,5% enfin à l'issue de la 3^{ème}, pourcentage équivalent au taux académique - 5,3% - mais inférieur au taux national, 6,7%. S'agissant du taux d'orientation en 2^{nde} GT, il est passé de 46,5% en 2001 à 59% en 2003. Résultat satisfaisant ?

¹⁵⁰ la situation n'a pas sensiblement changé depuis, ont admis nos interlocuteurs.

¹⁵¹ il est néanmoins troublant d'entendre certains professeurs principaux de ce collège se faire en 2004 les avocats de structures pédagogiques telles que les anciennes CPPN et CPA, et déplorer que le palier d'orientation à la fin de la 5^{ème} ne soit plus en vigueur depuis le début de la décennie 90, en constatant qu'il ne s'agit pas ici simplement d'un point de vue mais bien d'une pratique professionnelle en vigueur, favorisée sans nul doute par deux facteurs :

-- la proximité dans un lycée agricole voisin d'une 3^{ème} technologique ainsi que d'une 4^{ème} technologique et la proximité également d'une maison familiale rurale, manifestement attractive ;

-- le manque d'intérêt porté par un trop grand nombre de familles, aux dires des enseignants et des représentants des parents d'élèves, pour les études de leurs enfants : 98% des élèves, nous a-t-on indiqué, remplissent eux-mêmes les dossiers pour l'orientation en fin de 3^{ème} ; comme l'indique un parent délégué, « si les parents « décrochent », les élèves « décrochent » eux aussi ».

¹⁵² pour l'année 2002-2003.

¹⁵³ données 2002.

A première vue, oui, sans aucun doute, *a fortiori* dans un contexte où, rappelle le principal, l'amélioration des taux de passage et des indicateurs était, dans un passé récent, très appréciée de l'autorité académique¹⁵⁴. Une analyse plus fine est néanmoins indispensable : qu'en est-il en effet du devenir des élèves à l'issue de la 2^{nde} ? Une enquête réalisée à ce sujet par la conseillère d'orientation psychologue¹⁵⁵ indique que les anciens élèves de ce collège connaissent dans leur lycée de rattachement un taux de redoublement supérieur à la moyenne du lycée : 25%, contre 16,2% au niveau académique et 18,5% au niveau national.

La question que ces données invite en conséquence à poser – et à se poser – nous paraît être la suivante : les taux favorables qui viennent d'être indiqués n'ont-ils pas, en fin de compte, été « un peu trop favorables » ? Certains élèves ont-ils pu suffisamment tirer parti, durant leur parcours de premier cycle, des connaissances et apprentissages les mettant à même, ensuite, d'entreprendre avec succès une scolarité en second cycle ?¹⁵⁶ C'est précisément ce type de questions qu'aborde à juste titre le document « *Observation de 8 collèges du bassin rémois* » : à propos de l'un de ces 8 collèges, l'inspection académique note en effet que « *le pourcentage d'accès à la 2^{nde} en juin 2003 était de 74% (soit un écart positif de 13 points par rapport à la moyenne départementale)* », en ajoutant cependant que « *ce qui peut apparaître comme une performance intéressante et interprétée comme une plus-value apportée par l'établissement doit être tempéré par le devenir des élèves de (ce) collège en fin de 2^{nde}. En effet, en juin 2001, 76,1% des élèves accèdent à la 2^{nde}, mais seulement 6 élèves sur 10 sont en 1^{ère} l'année suivante* »¹⁵⁷.

-- propositions formulées par l'équipe d'évaluation

Dans le document intitulé « *Observation de 8 collèges du bassin rémois* » mentionné plus haut, plusieurs facteurs ont été pris en compte pour cette « observation » : l'évolution des effectifs scolarisés, les résultats à l'évaluation 6^{ème} (hors SEGPA), l'observation des CSP et le taux de boursiers, les résultats au brevet¹⁵⁸, les décisions d'orientation fin de 3^{ème} vers la 2^{nde} GT, un « classement » des collèges du département, les « fuites » vers le privé, la vie scolaire (SIGNA¹⁵⁹ et conseils de discipline), la modification des périmètres de recrutement ainsi que les caractéristiques des équipes enseignantes. L'ensemble de ces éléments permettent certes de mieux appréhender le fonctionnement pédagogique des collèges ; mais les données relatives à l'évaluation en 6^{ème}, aux CSP ou aux caractéristiques des équipes enseignantes apparaissent plutôt comme des données de « départ » ; permettent-elles vraiment d'apprécier la « valeur ajoutée » apportée par les établissements ? Quant aux « fuites » vers le privé, une telle donnée, elle aussi, n'est certes pas dépourvue d'intérêt ; mais son interprétation requiert une grande prudence méthodologique.

Enfin, le « classement » mentionné plus haut des 49 collèges de la Marne, effectué tous les quatre ans, prend en compte trois données de « départ » : l'évaluation 6^{ème}, le

¹⁵⁴ *a contrario*, des données « moins favorables » pouvaient faire l'objet de critiques appuyées.

¹⁵⁵ cf. indicateur IPES « TAN2357 », « devenir des élèves en fin de 2^{nde} GT par collège d'origine ».

¹⁵⁶ l'équipe d'évaluation a parfois entendu dire ouvertement, au cours de ses visites de collèges, que l'on faisait plutôt redoubler les élèves dont on pense « *qu'ils pourront effectivement poursuivre leur scolarité dans des conditions satisfaisantes* » ; pour d'autres, en revanche, la solution privilégiée par les conseils de classe consiste à « *les laisser passer aux différents niveaux...* »

¹⁵⁷ « Sans doute », commente également ce document, « *faudrait-il affiner cette observation à l'aide d'un suivi de cohorte sur 4 ans (avec un éventuel doublement) croisé avec le taux de réussite au baccalauréat des élèves* ».

¹⁵⁸ DNB, diplôme national du brevet.

¹⁵⁹ SIGNA : logiciel national pour le recensement des phénomènes d'incivilités et de violence et le suivi de leur évolution.

pourcentage de boursiers et celui de PCS défavorisées ; ce classement ne constitue-t-il pas plutôt un « indice de difficulté » du contexte propre à chaque collège ?

Une approche différente - qui est présentée de façon détaillée en *Annexe 4* - pourrait, nous semble-t-il, privilégier peut-être trois éléments principaux :

- la cohérence entre les résultats au brevet et les taux d'accès de 3^{ème} en 2^{nde} GT ;
- les « valeurs ajoutées » des taux d'accès de 6^{ème} en 3^{ème}, d'une part, et de 3^{ème} en 2^{nde} GT, d'autre part ;
- le taux de réorientation en 2^{nde} professionnelle des élèves issus d'un collège donné à la fin de la 2^{nde} GT.

Elle pourrait s'attacher d'autre part à établir, plutôt que le classement académique simple actuellement utilisé, une typologie en 5 groupes allant d'un ensemble de collèges « efficaces et cohérents » à un ensemble de collèges « moins efficaces et sensiblement moins cohérents » ; il est également présenté de façon plus détaillée en *Annexe 4*.

Pour conclure sur ce point, il nous semble, de fait, que des modalités plus approfondies d'évaluation de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires, et tout spécialement des collèges, représentent l'un des « leviers d'action » susceptibles de mieux soutenir l'ambition scolaire et favoriser la réussite des élèves dans le contexte propre à cette académie. Les indicateurs de « fonctionnement pédagogique » des collèges et des lycées pourraient opportunément constituer en effet des points de repère « partagés » susceptibles de mieux éclairer, dans la conduite de leur action, tant les responsables académiques que les corps d'inspection pédagogique, les personnels de direction des EPLE, les équipes pédagogiques elles-mêmes et notamment les professeurs principaux, sans oublier, assurément, les services et personnels d'information et d'orientation. Ces indicateurs « partagés » pourraient être notamment utilisés au sein même des établissements pour l'élaboration et le suivi des projets d'établissement, pour l'élaboration des « diagnostics » d'établissement au titre de la nouvelle procédure d'évaluation des chefs d'établissement, pour les discussions entre enseignants d'un même niveau ou d'une même discipline dans un établissement donné, ou encore dans le cadre de réunions de bassins de formation, pour la mise en œuvre d'actions de formation initiale ou continue des personnels de direction, des professeurs principaux, pour l'action des personnels d'information et d'orientation, etc.

b) pour une nouvelle approche du « contrôle de gestion » dans la perspective de la mise en œuvre des dispositions de la LOLF

b1) un contexte général où le développement du « contrôle de gestion » est fortement souhaité dans les services publics

Depuis plusieurs années, le développement du « contrôle de gestion » compte parmi les orientations importantes impulsées par l'administration centrale de l'Education nationale dans l'ensemble de ses services au titre de la modernisation de l'Etat. A présent, dans le contexte dessiné par la mise en œuvre prochainement de la loi organique du 1^{er} août 2001 relative aux lois de Finances (LOLF), il est clair que le développement du contrôle de gestion est devenu pour les services et établissements de l'Education nationale comme pour l'ensemble des services de l'Etat une « *ardente obligation* »¹⁶⁰. Le rapport de l'IGAENR sur

¹⁶⁰ deux directions de l'administration centrale, la direction de l'administration (DPMA) et la direction des affaires financières (DAF) ont pris en charge plus particulièrement le contrôle de gestion et, afin d'appuyer son

le suivi des services académiques pour l'année scolaire 2002-2003 présente une synthèse des principales conclusions des correspondants académiques sur les développements récents du contrôle de gestion¹⁶¹ dans ces services ; cette synthèse nationale a révélé que, d'une académie à une autre, le concept de « contrôle de gestion » connaît des traductions assez différentes :

- ici, dans telle ou telle académie, une approche réductrice, *a minima*, limitant le concept de contrôle de gestion à l'utilisation d'instruments et de tableaux de bord, particulièrement d'outils informatiques ;

- là, à l'opposé, une compréhension autrement plus ambitieuse - et probablement plus fondée et davantage en phase avec les attentes relevant de la réforme de l'Etat et avec le concept de performance des services publics tel qu'il est désormais généralisé par la LOLF ; en fait, une telle approche plus ambitieuse fait naturellement écho à la notion de pilotage, et même de pilotage stratégique, et elle regarde en conséquence le recteur comme le premier « contrôleur de gestion », indiscutablement, de son académie ;

- entre ces deux extrêmes, les différentes variantes de la « gamme » selon les académies.

b2) les fonctions effectivement occupées par le contrôleur de gestion dans l'académie de Reims

Qu'en est-il réellement à cet égard dans l'académie de Reims, telle était l'une des multiples interrogations de l'équipe d'évaluation, *a fortiori* à l'issue d'une période de trois années durant laquelle le précédent recteur avait entendu marquer d'une empreinte fortement volontariste le pilotage de l'académie.

Informaticien, le contrôleur de gestion pour l'académie de Reims travaillait depuis plusieurs années au sein du rectorat avant sa désignation pour cette fonction ; rattaché au service informatique où il exerçait comme « chargé d'études »¹⁶², il concevait divers tableaux de bord depuis 1998. Comme dans la majorité des académies, il a été chargé de cette fonction en 2002 afin de satisfaire d'abord et avant tout un besoin urgent : une meilleure appropriation par les services académiques de l'outil informatique afin d'améliorer, par là, les modes de gestion ; on attendait spécialement de lui qu'il assure une fiabilisation des différentes bases de données, en relevant des anomalies à corriger. Outre cette tâche, le contrôleur de gestion académique a été également sollicité pour concevoir des tableaux de bord sur différents sujets à partir de l'exploitation des diverses bases disponibles :

développement, l'administration centrale a généralisé en septembre 2001 l'affectation au sein des académies de postes de « contrôleur de gestion », avec pour objectifs affichés : la fédération d'un réseau de facilitateurs du contrôle de gestion, la diffusion de bonnes pratiques, ainsi que l'élaboration d'un programme de contrôle. En avril 2002, un plan triennal ministériel de développement et de généralisation de cette démarche a été élaboré et, désormais en place dans les diverses académies, les contrôleurs de gestion académiques ont été réunis à Paris en septembre 2002 pour une première réunion générale. Au cours de l'année scolaire 2000-2001, le développement du contrôle de gestion avait fait l'objet à la demande du Cabinet du Ministre d'un premier bilan de la part de l'IGAENR ; il avait concerné l'administration centrale et les services académiques. Par la suite, pour l'année scolaire 2002-2003, la lettre de mission ministérielle de l'IGAENR lui avait notamment demandé, au titre du suivi permanent du fonctionnement des services académiques, de faire le point, à deux années scolaires d'intervalle, sur la mise en place dans les académies de ces contrôleurs de gestion ainsi que sur les développements récents du contrôle de gestion.

¹⁶¹ troisième partie du rapport intitulé « *Suivi permanent des services académiques, année scolaire 2002-2003* » ; rapport IGAENR n° 03-056, juillet 2003.

¹⁶² avant de passer avec succès en 2002 un concours pour devenir ingénieur de recherche (IGR) dans son domaine de compétence.

- la consommation des moyens d'enseignement (chapitres 31-93, 31-97 et de suppléance);
- le suivi des dépenses de fonctionnement du rectorat, dans la perspective de la mise en œuvre de la LOLF ;
- la prévision des dépenses de personnel pour 2003 ;
- le taux de couverture des congés des personnels IATOSS par les remplacements.

Il lui a été demandé par ailleurs de travailler au développement du site *Intranet* interne à l'académie, site¹⁶³ comprenant les diverses informations et données liées au pilotage de l'académie, lequel, selon ses indications, est « *beaucoup consulté* »¹⁶⁴.

-- une fonction jusqu'à présent plutôt limitée de « prestataire de services »

A partir de l'exposé des fonctions réellement exercées par le contrôleur de gestion, les observations comparées de l'inspection générale sur l'ensemble des académies¹⁶⁵ amènent à constater que l'on se trouve plutôt, ici, en présence d'un cas de figure qui relève de la première catégorie rappelée ci-dessus, où l'approche du contrôle de gestion apparaît tout de même réductrice ; les fonctions confiées au contrôleur de gestion jusqu'à récemment ne répondent que de façon limitée au projet de généralisation du contrôle de gestion tel qu'il est porté depuis à présent trois ans par l'administration centrale. Le contrôleur admet lui-même que, s'« *il convient d'éviter de créer une « grosse structure » de contrôle de gestion qui phagocyterait le service statistique académique* », pour autant « *le risque du métier de contrôleur de gestion académique réside dans le fait de devenir le « factotum » des services pour réaliser des travaux rébarbatifs que ceux-ci répugnent en fait à entreprendre eux-mêmes* ».

Entre ces deux écueils, les marges de manœuvre et de positionnement du contrôleur de gestion sont certes subtiles ; mais cette fonction limitée de « prestataire de services », pour le moment, est corroborée par divers éléments : le contrôleur n'a pas eu d'occasion, dans un passé récent, de rencontrer ou de travailler avec le précédent recteur, pourtant « *féru de chiffres, mais que l'on voyait très peu* » ; à la date de notre entretien (novembre 2003), il ne participait pas à la réunion hebdomadaire des chefs de division du rectorat et il n'avait de rapports ni avec les chefs d'établissement, ni avec les quatre inspections académiques, ni non plus avec les corps d'inspection ; il se percevait comme « *le contrôleur de gestion du rectorat plutôt que de l'académie* » ; il avait ajouté que certains dossiers lui « *ont échappé* », mentionnant notamment celui des examens, confié au service statistique académique, ou celui du suivi de l'évolution des effectifs, confié au service informatique.

-- mais, ici comme dans d'autres académies, le développement du contrôle de gestion ne se limite pas aux seules fonctions exercées par le contrôleur de gestion

Le constat qui précède doit néanmoins être nuancé pour plusieurs raisons :

¹⁶³ <http://pilotage.ac-reims.fr>

¹⁶⁴ dans sa tâche, il a été aidé pendant une année par un contractuel en position d'ingénieur d'études (DESS d'informatique et de mathématiques-statistiques) qui a par la suite démissionné.

¹⁶⁵ cf. rapport cité, troisième partie.

- rappelons d'abord que, durant le « mandat » du précédent recteur sur une période de trois années, les indicateurs et tableaux de bord n'ont pas manqué, participant en cela du développement de la fonction « contrôle de gestion » au sein de l'académie de Reims ;

- pour l'ensemble des 30 académies, d'autre part, il n'a jamais été dans l'idée de l'administration centrale que le contrôleur de gestion s'institue en quelque sorte comme le « propriétaire » du « contrôle de gestion » dans une académie ; il (ou elle) est plutôt envisagé(e), en revanche, comme devant être un acteur de premier plan afin de développer la fonction de contrôle de gestion au niveau académique - et pas seulement au sein des services rectoraux - dans la perspective de la mise en œuvre des dispositions de la LOLF ;

- troisième élément, sans doute le plus important : l'évaluation des développements récents du contrôle de gestion dans cette académie ne peut se cantonner à l'appréciation de la place et du rôle exercé effectivement par le contrôleur de gestion ; elle doit prendre en effet tout spécialement en considération le rôle que la division des affaires financières (DAF), et particulièrement la responsable de cette division assume pour sa part en tant que « correspondante LOLF » pour l'académie de Reims¹⁶⁶. Elle nous a semblé avoir une bonne perception générale des enjeux de la LOLF et de l'impact que ses dispositions auront au niveau académique, même si beaucoup de questions subsistent : « *globalement* », souligne-t-elle, « *la démarche (lui) semble pertinente* » parce qu'« *un budget est l'expression d'une politique : on se fixe des objectifs et on évalue les résultats ; pour l'instant, il y avait bien des évaluations et des budgets, mais réalisés indépendamment les uns des autres, ce qui n'est pas satisfaisant* » ; et aussi parce que « *les possibilités de redéploiement de crédits entre titres et au sein de la masse salariale semblent également très intéressantes*¹⁶⁷ » alors que « *le système actuel offre peu de souplesse et (que) la marge de manœuvre des académies est très réduite* ».

S'agissant de l'enjeu que représente le développement du contrôle de gestion, on ne saurait donc limiter son regard à l'observation des seules fonctions confiées au contrôleur de gestion académique ; il n'en demeure pas moins que son positionnement a privilégié jusqu'à présent une fonction de prestataire de services et que l'on perçoit par conséquent que, dans le « concert » des relations entre le recteur, le secrétaire général, son adjointe, le contrôleur de gestion, le SSA, le service informatique, la DAF, ainsi que, plus largement, les autres divisions et services du rectorat et aussi des inspections académiques, la notion de « contrôle de gestion » mériterait de faire l'objet d'une réflexion partagée ainsi que d'une meilleure appropriation collective :

- ne conviendrait-il pas, par exemple, de réactualiser l'idée mise en œuvre il y a quelques années d'un « projet de service » du rectorat, mais en faisant en sorte qu'une dimension *académique* donne à un tel projet le « souffle » qui a peut-être manqué au précédent, dont le contrôleur de gestion regrette justement qu'« *il n'ait pas été porteur* » ?

- ne conviendrait-il pas également, à partir de l'observation d'initiatives engagées dans d'autres académies telles que les relate le rapport précédemment mentionné de l'IGAENR, de « défricher » davantage certains domaines : le premier degré et l'organisation des inspections académiques, les relations avec les EPLE, notamment pour ce qui concerne l'utilisation encore limitée des indicateurs IPES¹⁶⁸, de même que le domaine pédagogique (exploitation

¹⁶⁶ les « coordonnateurs LOLF » ont été nommés en juin 2003.

¹⁶⁷ la « fongibilité asymétrique » des crédits.

¹⁶⁸ cf. point précédent ; le concours en cette matière du contrôleur de gestion académique serait sans doute fort utile.

des évaluations, des résultats aux examens, suivi de cohortes, etc.) qui apparaît généralement comme le « parent pauvre », voire un domaine « hors champ » jusqu'à présent du contrôle de gestion ?

En fait, la question qui est posée dans cette académie comme dans d'autres est bien celle du contenu à donner à la notion de « contrôle de gestion » : faut-il le considérer comme un dispositif instrumental au service d'objectifs explicités ou comme une « fin en soi » ? ne convient-il pas d'éviter le travers qui consisterait à en faire une démarche trop complexe apparaissant finalement comme essentiellement technocratique ? et le développement du contrôle de gestion ne s'inscrit-il pas au cœur d'un enjeu récurrent pour notre système éducatif, la liaison entre « le pédagogique » et « l'administration » ?

En réalité, il nous semble que l'articulation du contrôle de gestion doit être pensée par rapport aux modes de pilotage académique du système éducatif (pilotage pédagogique, projet d'académie, contractualisation), en s'efforçant de trouver à cet égard des points d'entrée qui impliquent à la fois les services gestionnaires ainsi que les personnels d'inspection et les chefs d'établissement, dans la double perspective d'une part d'un mode de management plus participatif et, d'autre part, de la diffusion d'une « culture de contrôle de gestion » auprès des personnels d'encadrement : acquisition de la culture des chiffres et de l'exploitation de tableaux de bord, en s'attachant à aller au-delà du seul niveau de la sensibilisation.

b3) l'opportunité de travaux menés de concert entre la coordonnatrice LOLF et le contrôleur de gestion, voire en lien étroit avec le SSA, le SAIO et le service informatique, dans le cadre d'un « pôle » académique coordonné

Bien que la mise en œuvre des dispositions de la nouvelle loi organique de Finances soulève encore un certain nombre de questions voire d'incertitudes¹⁶⁹, la coordinatrice LOLF et le contrôleur de gestion travaillent ensemble depuis quelques mois sur divers sujets qui s'inscrivent effectivement dans la démarche LOLF :

- la mise en place d'un outil de suivi des budgets par chapitre budgétaire commun à tous les services qui soit accessible via une interface de type *Intranet* ;
- un tableau de bord de suivi analytique des dépenses de fonctionnement (suivi par projet transversal à plusieurs chapitres budgétaires) ;
- la conception et le développement d'un modèle de prévision des dépenses de rémunération ;
- la mise en place d'un info-centre dédié aux EPLE contenant entre autres un certain nombre d'indicateurs financiers (suivi de la consommation des crédits d'Etat, état des reliquats, réserves, trésorerie) ;
- la mise en place de tableaux de bord de suivi et d'analyse de la consommation des crédits dans différents domaines : téléphone, reprographie, fournitures, affranchissement, déplacements, examens.

De plus, au fur et à mesure que se clarifient au niveau national certaines définitions (« missions », « programmes », « indicateurs associés »), il a été prévu de réfléchir à la déclinaison, au niveau local, d'objectifs et d'indicateurs associés de résultats, et de commencer à bâtir une ébauche des futurs budgets académiques.

¹⁶⁹ notamment sur le découpage en « missions » et « programmes », sur le programme « fonction support », le programme « formations supérieures », les difficultés dans le pilotage de la masse salariale, etc.

S'agissant plus spécialement de la mesure des « résultats », on partagera sans hésiter (comme pour le point précédent relatif à la « valeur ajoutée » des EPLE) l'opinion de la coordinatrice LOLF pour dire que, sans aucun doute, « *l'exercice est très complexe* »¹⁷⁰ : de fait, « *il faut mettre en regard une pluralité d'indicateurs* » et, si possible, confronter les éléments d'analyse à des données externes. A cet égard, la mesure de l'efficacité d'une politique ou d'une action, et donc de la capacité à atteindre des objectifs socio-économiques, est probablement plus difficile à entreprendre que l'évaluation - néanmoins complexe - de l'efficience, autrement dit du rapport entre la « production » d'un service et le coût en moyens utilisés pour l'obtenir. Car, en matière éducative, « *l'appréciation de la « performance » peut* » - ou plutôt doit - « *faire appel à des notions qualitatives dont la « mesure » n'est pas toujours aisée* ». Quant aux « résultats », ils « *ne sont souvent observables que plusieurs années plus tard* »¹⁷¹. La « réussite scolaire », par exemple, constitue certes un « résultat », mais elle est l'effet de « *tout un ensemble de variables, l'influence de l'établissement scolaire n'étant pas nécessairement, parmi celles-ci, la plus déterminante* ». Enfin, « *les résultats obtenus ne sont pas forcément proportionnels aux dépenses induites : certains effets de seuil*¹⁷² font que, arrivé à un certain niveau, lié fréquemment aux limites du traitement des problèmes sociaux par la seule politique scolaire, il faut consacrer beaucoup de moyens pour obtenir, en fin de compte, de faibles résultats ».

L'évaluation des résultats, par conséquent, on le redit volontiers, n'est nullement un exercice simple. Mais ne convient-il pas de voir précisément dans cette difficulté objective une incitation supplémentaire et convaincante pour articuler au mieux, dans le sens des actions d'ores et déjà engagées et évoquées ci-dessus, non seulement l'action, respectivement, de la coordinatrice LOLF et du contrôleur de gestion académique, mais aussi peut-être les travaux du service statistique académique (SSA) ainsi que ceux du SAIO et du service informatique dans le cadre de ce qui pourrait être un « pôle »¹⁷³ global « *données, études, analyse des résultats et prospective* ». Ce pôle, quelle que soit la dénomination retenue, serait pleinement au service¹⁷⁴ des acteurs comme des partenaires du système éducatif, qu'il s'agisse des responsables de l'académie (rectorat et inspections académiques) et des corps d'inspection (IA-IPR, IEN, IEN du premier degré, IEN-IIO, inspecteur hygiène et sécurité), des divisions des services académiques, de l'IUFM, du CRDP, des chefs d'établissement secondaire, des personnes-ressources pour divers domaines, des responsables des collectivités territoriales bien évidemment, des délégués des parents d'élèves, des représentants des organisations syndicales des diverses catégories de personnels, etc.

Par ailleurs, il faut s'attendre à ce que la mise en œuvre de la LOLF ait des incidences sur l'organisation des services académiques et, en conséquence, anticiper dès à présent les modifications nécessaires, ainsi que le souligne à juste titre la coordinatrice LOLF ; cette mise en œuvre pourrait notamment les inciter à :

- disposer d'un service capable de construire un budget académique globalisé¹⁷⁵ en fonction d'objectifs préalablement définis ;

¹⁷⁰ la coordinatrice LOLF mentionne notamment comme exemple « *les études multiples et parfois controversées qui ont été réalisées sur le lien entre la taille des classes et les résultats scolaires* ».

¹⁷¹ les études de cohortes, par exemple, ou encore les études relatives à l'impact du redoublement sur les résultats scolaires.

¹⁷² par exemple pour ce qui concerne la réduction des sorties sans qualifications.

¹⁷³ d'un « pôle », et non pas d'une « division ».

¹⁷⁴ notamment par l'intermédiaire de l'*Intranet* académique.

¹⁷⁵ éventuellement plusieurs, selon le découpage des « programmes ».

- évaluer de façon structurée les politiques menées, les comparer aux résultats attendus ;

- revoir la gestion des crédits à destination des EPLE et avoir une approche plus globalisée : il est clair en effet que la mise en place de la LOLF va nécessairement avoir un impact sur la préparation du budget des EPLE, sur le suivi de leurs projets et l'évaluation de leurs résultats ; pour certains types de crédits, en particulier les crédits pédagogiques, c'est au niveau de l'opérateur et donc des EPLE qu'il faudra pouvoir mesurer ces résultats. Plus largement, la notion de « performance » va les inviter à mieux apprécier les résultats des « projets d'établissement », et donc l'impact des actions conduites en termes de « valeur ajoutée » ; on rejoint donc ici les développements consacrés à cette question dans le point précédent. Il apparaît essentiel de ce point de vue, ainsi que les services académiques l'ont au demeurant envisagé, que les personnels de direction des collèges et des lycées ainsi que les comptables en EPLE bénéficient dans un premier temps de formations de sensibilisation à la LOLF.

2) une stratégie pour les recrutements et une dynamique à réaffirmer pour la gestion de la ressource humaine

2.1.) une réflexion souhaitable sur la formation initiale, tout spécialement pour susciter un vivier de formation des maîtres de l'enseignement technique et professionnel

Une enquête récente de la DEP concluait que 50% des étudiants suivant une formation professionnelle en IUFM avait fait ce choix dès le lycée. Si cela se vérifiait pour l'académie de Reims, il y aurait là un levier assez remarquable pour, d'une part tenter de remédier au *turn over* des néo-titulaires - dont on a vu plus haut ce qu'ils impliquent en investissement de formation et d'accompagnement pour un gain académique modeste -, d'autre part développer un vivier local pour les métiers de l'enseignement. A ce titre, les demandes initiées par l'IUFM auprès de l'URCA pour traiter cette question méritent d'être soulignées et surtout renforcées. Notons également qu'il semble bien que la multiplication des licences professionnelles, succédant à l'obtention d'un diplôme universitaire de technologie, produit un effet d'appel pour les étudiants qui, ensuite, sont susceptibles de poursuivre en IUFM.

Si la féminisation des populations étudiantes en IUFM, après une forte augmentation, semble se stabiliser sur un rapport 70/30, d'autres tendances lourdes mériteraient d'être observées avec attention car elles pourraient receler des éléments de solutions aux difficultés de recrutement et de sédentarisation constatées. Ainsi, de plus en plus de salariés en congé de formation se réorientent vers une carrière dans l'enseignement sur la base d'un choix mûrement réfléchi et en portant un regard tout autre sur la formation initiale qui leur est apportée.

Si le 1^{er} degré profite d'un flux d'inscriptions en IUFM qualitativement et quantitativement assez satisfaisant (les licences non disciplinaires y sont de plus en plus nombreuses), le 2nd degré souffre en revanche d'une désaffection croissante ; la situation y est telle que, aujourd'hui, l'IUFM pourrait accueillir tous les candidats. La situation est particulièrement inquiétante dans certaines disciplines scientifiques où l'URCA ne « produit » pas assez de licenciés : ainsi, en physique pour 80 places à l'IUFM, il n'y a que 30 étudiants inscrits. En outre, dans l'académie de Reims comme dans beaucoup d'autres, il apparaît que les incertitudes sur la nomination et l'image volontiers dégradée des conditions d'exercice en collège « réorientent » de plus en plus des « vocations 2nd degré » vers le 1^{er} degré.

Construire une orientation, construire une représentation juste des métiers et des conditions de leur exercice est une responsabilité partagée entre plusieurs acteurs. Concernant l'université, la dynamique avérée du campus des sciences (licences pluridisciplinaires, stages dans l'enseignement scolaire, collaboration avec l'IUFM) gagnerait à s'étendre au campus des lettres qui se cantonne encore trop souvent à des dispositions traditionnelles où les métiers de l'enseignement sont, de fait, considérés comme des « solution de rattrapage ».

La communication de l'IUFM sur ces perspectives professionnelles gagnerait à être développée. Elle ne peut en effet se contenter d'apporter des réponses ponctuelles à des demandes individuelles lorsqu'il y a un tel défi à relever. Une politique systématique de communication sur les métiers de l'enseignement, engageant certes l'IUFM mais aussi les services académiques (SAIO), l'université, voire le Conseil régional serait de nature à endiguer cette inquiétante raréfaction des vocations pédagogiques. A cette occasion, il serait nécessaire de porter une attention toute particulière aux métiers de l'enseignement professionnel tant il apparaît que le modèle général et technique (LEGT) reste trop souvent la référence dans les messages d'information qui sont transmis d'abord aux élèves des lycées, et ensuite aux étudiants après le baccalauréat.

2.2.) resituer la fonction de DRH

Comme on l'a souligné plus haut, le DRH de l'académie de Reims a toujours connu un positionnement dans l'organigramme des services académiques marqué par la volonté de le situer hors des structures administratives classiques. Ainsi s'est-il toujours trouvé placé sous la responsabilité du recteur, sans avoir un rang nettement défini dans l'appareil académique. Cette situation peut sans nul doute s'expliquer par la double volonté de ne pas bouleverser l'organisation préétablie et, corollairement, de ne pas froisser les susceptibilités des uns ou des autres ; il est cependant permis de se demander si elle a favorisé sa capacité d'action.

La question de la légitimité du DRH et de la fonction qu'il (ou « elle ») incarne et met en œuvre nous paraît en effet tout à fait centrale en académie, peut-être plus encore que dans d'autres organisations, publiques ou non, dans la mesure où l'impulsion n'a été donnée dans ce domaine par le Ministère qu'en 1994 ; force est de reconnaître qu'elle n'appartient certainement pas encore totalement à la « culture » de l'Education nationale. Après tout, si l'on a pu faire l'économie d'un DRH durant des décennies, le sens commun ne pourrait-il en déduire que la fonction n'est pas essentielle ? De plus, dans beaucoup d'esprits, la notion même de « GRH » reste plus ou moins confusément associée au monde de l'entreprise privée, ce qui peut, chez certains fonctionnaires de tous niveaux, induire une méfiance persistante.

Comment forger, dans ces conditions, la légitimité nécessaire à la réussite de l'action du DRH ? Une nécessité première est la confiance que doivent lui accorder le recteur et le secrétaire général, confiance qui ne peut bien entendu qu'être associée à un véritable engagement de ces derniers sur la question ; on perçoit que le moment est venu, semble-t-il, de fixer un nouveau cap. A cet égard, la formule d'une *lettre de mission* du recteur au nouveau DRH de l'académie, au demeurant déjà mise en œuvre antérieurement, est sans doute le moyen de préciser les objectifs qui lui sont assignés ainsi que les moyens dont il dispose pour les atteindre ; « préciser », souligne-t-on ici, parce qu'un champ trop vaste, une transversalité trop marquée des missions assignées peuvent constituer un facteur de dispersion, et donc aller à l'encontre, finalement, des attentes placées dans l'exercice de cette fonction. Il paraît important, en second lieu, que le DRH soit positionné dans l'organigramme du rectorat de manière aussi lisible que nécessaire tant pour ses différents interlocuteurs au

sein de l'académie qu'à l'extérieur de celle-ci¹⁷⁶, et qu'il puisse travailler fonctionnellement avec les collaborateurs chargés, dans les services académiques, sans chercher à être exhaustif, du recrutement, de la formation, de la communication interne, des relations avec les organisations syndicales, ou encore de l'aide aux personnels¹⁷⁷. Il conviendrait également de réfléchir sur de possibles relais territoriaux qui lui permettraient avantageusement de se tenir au plus près des personnels : ne pourrait-on par exemple imaginer que le DRH s'appuie, fort opportunément, sur des correspondants placés auprès des IA-DSDEN ?

2.3.) L'accompagnement des personnels par l'institution, particulièrement des enseignants néo-titulaires et des nouveaux arrivants dans l'académie

En l'état actuel des choses, caractérisé par une certaine « déshérence » de la GRH dans l'académie, l'accompagnement des personnels par l'institution n'apparaît pas totalement satisfaisant, en dépit des efforts constants de certains inspecteurs et du médecin-conseil du recteur, notamment ; l'action de ce dernier est cependant structurellement limitée à l'aide aux personnels les plus en difficulté. Quelques pistes peuvent être évoquées pour améliorer cette situation, qui ont déjà pour une part été défrichées par certaines académies, telle par exemple celle de Versailles.

Une cellule de médiation et d'écoute des personnels, qu'ils soient enseignants ou ATOS, pourrait utilement être créée, en liaison précisément avec le médecin-conseil, vers qui seraient plus particulièrement orientées les personnes semblant présenter des difficultés d'ordre pathologique et avec les divisions dont relève la gestion des carrières. Ce dispositif pourrait être utilement complété par une permanence téléphonique d'accueil et d'écoute.

Par ailleurs, des « points conseil ressources humaines » pourraient être mis en place dans chaque département sous l'égide des IA-DSDEN et des correspondants locaux de la DRH. Les « points conseils » seraient à même de recevoir, sur la base de la confidentialité et du volontariat et selon des modalités à préciser, tous les personnels ressentant le besoin d'un entretien au sujet de leur vie professionnelle ou des questions pouvant s'y rattacher, tels que les problèmes de logement ou les difficultés financières, par exemple.

En troisième lieu, on appellera plus particulièrement l'attention des responsables académiques sur les conditions d'accueil, de suivi et d'accompagnement de quatre publics prioritaires :

- les personnels, enseignants et ATOS, dont les difficultés dans l'exercice de leur métier ont été signalées par les inspecteurs et les chefs d'établissement ;
- les personnels en période de réadaptation préparant une reprise professionnelle durable ;
- les personnels reprenant leur métier après une interruption longue, quelle qu'en soit la cause (détachement, disponibilité, congé parental, CLM,...) ;

¹⁷⁶ imaginons, par exemple, des discussions avec un organisme de logements HLM dans le cadre d'une politique d'aide aux jeunes enseignants affectés à Reims.

¹⁷⁷ on peut à cet égard se reporter utilement au rapport de l'IGAENR sur le thème « *Gestion des Ressources Humaines, la dimension qualitative de la gestion des personnels (du mythe au quotidien)* » publié en 2000 qui donne quelques indications quant aux qualités professionnelles et humaines que l'on est en droit d'attendre d'un DRH académique.

- les néo-titulaires et les personnels nouvellement nommés dans l'académie, avec une attention privilégiées portée à leur vie professionnelle¹⁷⁸ ainsi qu'aux aspects psychologiques et sociaux de leur insertion dans l'académie ; nombre de néo-titulaires et de nouveaux arrivants sont en effet nommés dans l'académie de Reims alors qu'ils sont issus de régions éloignées ; on peut imaginer quatre catégories de dispositions :

+ organisation de réunions d'information avant la saisie des vœux intra-académiques dans l'académie elle-même mais aussi dans les IUFM d'autres régions qui y envoient le plus grand nombre de néo-titulaires ;

+ à la rentrée, organisation de l'accueil au niveau du département, du bassin et de l'établissement ;

+ mise en place d'un dispositif d'accompagnement reposant notamment sur la mobilisation accrue des corps d'inspection, la désignation de pairs référents et le développement du travail en équipe dans le bassin d'éducation et de formation ;

+ développement de l'assistance psychologique et sociale, avec, dans ce dernier domaine, un effort particulier en matière d'aide au logement pour les nouveaux enseignants issus d'autres régions.

2.4.) la formation continue et ses enjeux

a) la question des rapports entre les services académiques et l'IUFM

Les relations entre l'IUFM de Champagne-Ardenne et les services académiques sont, des différents points de vue, satisfaisantes. Les liens privilégiés qu'entretiennent les corps d'inspection avec l'institut permettent une organisation efficace de certains aspects de la formation initiale des professeurs stagiaires et de la formation continue. Qu'il s'agisse de l'affectation des stagiaires en responsabilité ou de la désignation des conseillers pédagogiques, des rencontres régulières permettent de construire des solutions qui donnent satisfaction.

Le cœur de la collaboration entre IUFM et services académiques reste cependant la formation continue des personnels. La restructuration entreprise il y a deux ans permet aujourd'hui à chacun de trouver un positionnement clarifié dans la chaîne qui organise cette mission. Le cahier des charges de la formation continue, élaboré dans un calendrier resserré, a amélioré la lisibilité de cette politique et permis à chaque opérateur de faire des propositions adaptées. Dans ce cadre, l'IUFM reste l'opérateur privilégié lorsque certaines actions relevant du PAF retournent clairement dans le « giron » du rectorat, les animations par exemple. Au titre de l'année 2004-2005, il a proposé 250 actions répondant au cahier des charges : *in fine*, ce sont 170 d'entre elles qui ont été retenues.

Concernant le 1^{er} degré, les situations départementales apparaissent plus hétérogènes. Dans certains cas, une relation permanente et soutenue entre IUFM et inspection académique permet une véritable délégation de définition et d'organisation des actions ; dans d'autres, l'absence de contact fragilise la mobilisation de l'institut.

La collaboration avec les inspecteurs 1^{er} degré est une source de préoccupations importantes. En effet, dans certains départements, en l'absence d'approche collégiale des questions de formation par les personnels d'encadrement, l'IUFM doit s'accommoder non

¹⁷⁸ sur les aspects professionnels, cf. notamment, pour ce qui concerne les enseignants du second degré, la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 (*Bulletin officiel* n° 22 du 29 mai 1997) sur la « mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

sans mal avec des personnalités dont l'autonomie peut parfois entraîner de graves dysfonctionnements. Ainsi en est-il par exemple de la relation aux stagiaires : malgré la réglementation qui ne prévoit en aucun cas qu'un inspecteur puisse aller visiter un professeur stagiaire, certains s'en affranchissent pourtant fréquemment.

Comme cela est déjà le cas dans le 2nd degré avec les IA-IPR et IEN, il serait certainement profitable qu'une instance - officielle dans un premier temps - réunissant IUFM et encadrement 1^{er} degré soit instituée et qu'elle étudie sereinement des questions qui aujourd'hui restent pendantes : conditions de la mise en stage, rôle des maîtres formateurs, participation au CAFIPEMF, etc.

b) les universités d'été et groupes de formation par la recherche (GFR)

Les universités d'été académiques avaient été créées par le précédent recteur durant l'année scolaire 2001-2002. Modalité particulière de la formation continue, il s'agit, comme l'indique le cahier des charges 2004-2005 de la formation continue, d'une « *modalité de formation qui concerne autant le premier que le second degré [et] permet aux enseignants de réactualiser leurs connaissances scientifiques, d'enrichir leur culture personnelle. Elle doit permettre, au delà des apports magistraux nécessaires, de mener de véritables débats, de réels échanges pédagogiques et éducatifs, en temps réel et en temps différé* ». En outre, la publication et la diffusion des actes de ces universités contribue à leur rayonnement. Après avoir représenté jusqu'à 30% en volume des moyens de formation continue pour une ambition initiale réduite de 7,5%, et concerné 800 participants, elle retrouve à présent une place relative dans l'offre de formation. Ainsi au titre de la prochaine année scolaire, seules trois UE sont prévues, l'une autour des langues vivantes au collège, la seconde sur l'analyse des pratiques professionnelles, la dernière sur l'éducation à la défense.

La réalisation de ces UE devait reposer sur un travail mené en amont par les groupes de formation par la recherche (GFR). Ces instances, placées sous pilotage universitaire, inter-catégorielles et devant mener un travail de recherche et de production, ont fonctionné de façons très inégales depuis leur création. Aujourd'hui, le souhait du recteur est d'en redéfinir le fonctionnement et les objectifs dans le cadre des priorités d'une politique académique explicite ; lettres de missions et bilan des travaux réalisés doivent ainsi devenir les jalons annuels de leur fonctionnement. C'est sans doute à ce prix que les difficultés constatées comme les critiques dont ces dispositifs font parfois l'objet seront dépassées au bénéfice d'une prospective pédagogique nécessaire à l'évolution des pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, il semble opportun de réfléchir à une articulation originale entre ces grandes opérations de mutualisation et de diffusion sur les problématiques centrales de la politique académique et les travaux menés par les groupes de pilotage dont les périmètres sont actuellement en cours de redéfinition. Ces derniers, s'ils ont par le passé et de l'aveu même du recteur, davantage « *réfléchi* » que piloté, c'est sans doute qu'ils ne pouvaient clairement s'appuyer sur la réflexion menée au sein des GFR. Il s'agit ici de réfléchir à la mise en synergie d'instances complémentaires qui soient clairement encadrées dans leurs prérogatives respectives. Bien évidemment, l'atteinte de ces objectifs rejillera immédiatement sur la qualité du pilotage pédagogique.

Cette modalité de formation est maintenant bien identifiée par les personnels de l'académie et la réduction du nombre d'actions ne peut qu'y contribuer. Lieux de convergence entre besoins identifiés par les cadres pédagogiques, connaissances scientifiques de haut

niveau, missions de l'institut universitaire de formation des maîtres, elle représente certainement un levier original à maintenir et améliorer, particulièrement dans la perspective de forger des ressources humaines pour animer, voire encadrer les politiques pédagogiques de l'académie.

2.5.) pour une politique académique de l'encadrement : un « vivier » des personnels d'encadrement à conforter et une animation académique à développer

a) s'attacher à conforter le « vivier » de recrutement des personnels d'encadrement et, à défaut de personnels en nombre suffisant, la responsabilité de faisant fonction

Comme pour d'autres catégories de personnels, le problème récurrent - évoqué précédemment¹⁷⁹ - de « l'attractivité » de l'académie touche aussi les personnels d'encadrement ; il concerne tant les personnels de direction que d'inspection, de même que les emplois de l'administration scolaire et universitaire; l'académie de Reims éprouve en effet de longue date des difficultés pour pourvoir les différents postes de chef d'établissement, d'adjoint, d'inspecteur de l'Education nationale, ou encore de gestionnaire ou de CASU. On observe également que, à l'instar des personnels enseignants, les jeunes chefs d'établissement sont extrêmement mobiles ; cette question de l'attractivité de l'académie se pose même parfois pour quelques lauréats du concours de recrutement des personnels de direction originaires du Midi qui préfèrent renoncer au bénéfice de leur succès pour se représenter l'année suivante, avec l'espoir d'obtenir un meilleur rang de classement, et donc un éventail géographique plus large de choix d'affectations.

A la rentrée scolaire de septembre 2003, la situation des personnels de direction des collèges et lycées n'avait pas évolué sensiblement par rapport aux années précédentes puisque l'on a eu recours à 30 *faisant fonction* afin de couvrir les besoins, dont 4 chargés de la responsabilité effective de chef d'établissement ; ces *faisant fonction* sont essentiellement implantés en zone rurale, le département des Ardennes en dénombant à lui seul 14. Pour la rentrée 2004, les responsables académiques estiment que, même si la situation s'est quelque peu améliorée, une vingtaine de *faisant fonction* seront « encore nécessaires »¹⁸⁰. Ce sont les inspecteurs d'académie-DSDEN et les IA-IPR « établissements et vie scolaire » qui s'impliquent directement dans le choix de ces *faisant fonction* et, de l'avis de l'autorité académique, ce processus de « recrutement » donne satisfaction. Dans le premier degré, le même problème se pose : ainsi, dans les Ardennes, sur 9 postes d'IEN, 3 étaient pourvus cette année par des *faisant fonction* ; sur l'ensemble de l'académie, 20% des postes, soit 1 sur 5, étaient pourvus en 2003-2004 de cette façon, pour une proportion relative sur l'ensemble de la France de 11,4%.

Quant au mouvement des AASU et CASU, il pose toujours des problèmes à l'académie, celle-ci regrettant de ne pouvoir gérer directement l'affectation des stagiaires. Si, à l'identique des personnels enseignants, les personnels de catégorie A demandent peu l'académie de Reims, ceux qui y sont affectés partent volontiers au bout de trois ans. La

¹⁷⁹ cf. I, 2.4.) a.

¹⁸⁰ à la date du 7 juin 2004, l'état prévisionnel est le suivant : sur l'ensemble de l'académie, 4 postes vacants de chefs d'établissement et 46 postes vacants d'adjoint, certaines de ces vacances devant cependant être pourvues par des lauréats du concours 2004 ; sur ces totaux académiques, respectivement, 1 poste de chef d'établissement et 21 d'adjoint dans les Ardennes, 1 poste de chef d'établissement et 5 d'adjoint dans l'Aube, 10 postes d'adjoint dans la Marne, et 2 postes de chef d'établissement et 10 d'adjoint dans la Haute-Marne.

situation a conduit durant cette année scolaire, comme les précédentes, à laisser vacants une vingtaine de postes et à procéder fréquemment par délégation rectorale pour satisfaire les souhaits des intéressés et les besoins de l'académie, particulièrement sur les postes que les services académiques avaient affichés comme prioritaires ; les interlocuteurs rémois évoquent à cet égard « *la difficulté chronique pour pourvoir certains postes de gestionnaires et d'agents comptables* ». Ce problème de la gestion du mouvement des AASU et CASU¹⁸¹ n'est certes pas nouveau ; il concerne l'ensemble des académies, la DPMA parvenant difficilement à concilier les affectations jugées comme prioritaires et les desiderata des personnels concernés.

On perçoit que cet état de fait n'est pas sans conséquences directes sur la gestion de certains EPLE comme de circonscriptions du premier degré, ou encore sur le fonctionnement des services académiques pour pourvoir certaines fonctions de responsabilité. Indirectement, elle rejaillit également sur la « gestion » de l'ambition scolaire dans cette académie, ainsi que l'équipe d'évaluation a pu parfois le constater à l'occasion de la visite de tel ou tel établissement, parce que les personnels nommés en tant que *faisant fonction*, dont le dévouement à leur tâche n'est bien évidemment nullement en question, ont néanmoins une position et une « légitimité » moins affirmées que des personnels titulaires ; de ce fait, ils peuvent éprouver de la difficulté, face à un contexte éventuellement peu porteur, pour « tirer » vers le haut l'ambition scolaire, voire pour contredire, si nécessaire, les arguments de personnels dont le « volontarisme » laisserait à désirer. Comment réussir au mieux, dans cette position, à faire partager les enjeux et le sens d'un « projet d'établissement » auprès des personnels d'un collège ou d'un lycée ?

Peut-on essayer d'infléchir la situation qui vient d'être décrite ? Force est de constater que l'académie de Reims est sans doute assez démunie pour pallier un relatif manque d'attractivité auprès des personnels de direction, d'inspection et des cadres administratifs ; il importe cependant qu'elle parvienne à stabiliser les personnels d'encadrement par une gestion et une attention plus personnalisée, qui s'inscrivent dans le cadre d'une dynamique réaffirmée pour la « gestion de la ressource humaine ». En outre, il convient peut-être de considérer avec réalisme que cette académie est amenée à assumer un rôle de lieu de formation et d'insertion professionnelle pour des cadres qui n'ont pas tous, assurément, vocation à rester durablement en Champagne-Ardenne, et qu'il lui appartient donc d'assumer au mieux une fonction de « vivier » inter-académique de personnels d'encadrement. Cette « responsabilité », finalement, mériterait probablement d'être évoquée comme telle avec l'administration centrale, et plus spécialement avec la direction de l'encadrement ; elle pourrait justifier de la part de celle-ci un soutien spécifique, notamment pour ce qui concerne la formation des personnels d'encadrement, en liaison avec l'Ecole supérieure de l'encadrement.

Pour élargir par ailleurs le nombre de candidatures aux fonctions d'encadrement, notamment à celles de personnel de direction ou d'inspection, il serait probablement opportun de toucher l'ensemble des professeurs principaux, par exemple, afin de les informer directement et personnellement de l'organisation des prochaines sessions des concours de recrutement et des conditions requises, en mobilisant à cette fin les moyens de communication par voie électronique et le serveur académique ; car on peut sans doute penser qu'une diffusion plus systématisée auprès de personnels susceptibles d'être intéressés par ce type d'informations aurait pour effet positif d'élargir le « vivier » de recrutement à ces fonctions d'encadrement. L'autorité académique pourrait également, pour aller dans le même sens,

¹⁸¹ 22,3% de postes non pourvus par des titulaires en 2003-2004, soit nettement plus que la moyenne nationale, 13,2%.

inviter les chefs d'établissement, les inspecteurs, les agents comptables, etc, à partager autant que possible cette préoccupation d'élargir le « vivier » de recrutement aux fonctions de responsabilité et inviter ces cadres du système éducatif à susciter ou soutenir des candidatures aux différents concours de recrutement parmi les personnels qui exercent actuellement leurs fonctions au sein de leur établissement ou de leur circonscription. Pour ce qui concerne plus particulièrement les personnels de direction des EPLE, il est utile par ailleurs de rappeler que le décret du 11 décembre 2001¹⁸² a prévu dans son chapitre VI¹⁸³ de nouvelles modalités de détachement pour trois ans¹⁸⁴ dans le corps de ces personnels ; ainsi que le souligne une récente note de service de février 2004¹⁸⁵, « l'élargissement du vivier de recrutement permet la prise en compte d'expériences et compétences plus diversifiées. En outre, la souplesse du dispositif donne la possibilité aux personnels retenus par la voie du détachement d'exercer les fonctions de personnels de direction avant d'effectuer un choix professionnel définitif » ; la même note de service mentionne justement l'académie de Reims parmi les 8 académies « qui disposent après le mouvement des titulaires d'un nombre relativement important de postes vacants », et elle se conclut en conséquence par une incitation à l'intention des recteurs et des inspecteurs d'académie à « informer de ces nouvelles possibilités les personnels concernés de votre académie selon (des) modalités (...) appropriées ».

S'agissant du mode actuel de désignation par le rectorat des *faisant fonction* pour les EPLE, on note qu'il s'appuie, pour le moment, sur un appel à candidatures lancé auprès des enseignants essentiellement, voire exclusivement. L'autorité académique pourrait sans doute, en premier lieu, « cibler » opportunément un public plus large. Il conviendrait d'autre part de manifester de façon plus tangible le soutien de l'institution à ces personnels *faisant fonction*, a fortiori s'ils (elles) se voient confier la pleine responsabilité de chef d'établissement, afin de conforter leur position et leur « légitimité ». La prise de fonction de ces personnels gagnerait à faire l'objet d'un accompagnement particulier s'inspirant du dispositif introduit récemment pour les personnels de direction titulaires : un appui pourrait, par exemple, être apporté à la rédaction de l'indispensable « état des lieux » du collège ou du lycée. Sur les bases de ce document et d'éventuels autres éléments en sa possession, l'autorité académique établirait une « feuille de route » qui préciserait quelques objectifs essentiels valant non seulement pour l'action du *faisant fonction* mais aussi, plus largement, pour l'ensemble de la communauté éducative afin de mettre ainsi en œuvre un vrai « projet » pour l'établissement, dans l'esprit des dispositions¹⁸⁶ édictées à ce sujet par l'institution¹⁸⁷. Pour ce qui concerne les inspecteurs de l'Education nationale *faisant fonction*, on pourrait probablement concevoir un dispositif comparable : les lignes principales d'un « état des lieux » de la circonscription d'enseignement primaire concernée seraient établies avec l'appui d'un autre IEN ; l'inspecteur désigné comme *faisant fonction* recevrait, sous la signature du recteur de l'académie, l'équivalent d'une « feuille de route » pour l'exercice de cette responsabilité.

¹⁸² décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du Ministre de l'Education nationale.

¹⁸³ articles 25 à 29.

¹⁸⁴ renouvelable dans la limite de cinq ans, les personnels détachés pouvant demander, à l'issue de trois ans, à être intégrés dans le corps des personnels de direction.

¹⁸⁵ note de service n° 2004-025 du 10 février 2004, *Bulletin officiel* n° 8 du 19 février 2004.

¹⁸⁶ l'article 18 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a stipulé que « les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux » ; cf. également le chapitre intitulé « Une dynamique nouvelle pour les établissements » du rapport annexé à la loi, ainsi que la circulaire ministérielle spécifique n° 90-108 du 17 mai 1990 relative au « projet d'établissement ».

¹⁸⁷ il est à peine besoin de souligner en outre l'utilité d'un suivi et d'un soutien privilégiés des *faisant fonction* de la part des responsables académiques.

b) animation académique et formation initiale et continue des personnels d'encadrement

Une « politique académique de l'encadrement » pourrait non seulement s'attacher à conforter le « vivier » de recrutement des personnels concernés et, à défaut de personnels en nombre suffisant, la responsabilité des personnels *faisant fonction*, mais elle pourrait aussi avoir comme axes privilégiés la formation initiale et continue de ces personnels d'encadrement et une animation académique qui s'attache à favoriser les échanges entre personnels d'encadrement dans le cadre des bassins de formation ; ces deux axes, au demeurant, nous paraissent amplement liés.

b1) la formation initiale et continue

Il n'est certes pas dans l'objet de ce rapport de passer en revue dans le détail les différentes actions envisagées par l'académie au titre du plan de formation initiale et continue des personnels d'encadrement ; on se contentera ici d'insister plus spécialement sur quelques points que l'équipe d'évaluation considère comme des éléments « stratégiques » en ce domaine :

- premier élément - qui ne cherche assurément pas l'originalité pour l'originalité -, le fait d'insister tout simplement sur l'enjeu que représente la formation tant initiale que continue de ces personnels ; car il est banal - mais important - de rappeler que, si les personnels qui se voient confier des fonctions de responsabilité dans les établissements secondaires et les circonscriptions primaires d'une académie sont soit insuffisamment préparés pour les exercer, soit mal informés des évolutions qui touchent l'exercice de leurs attributions et de leur métier, on ne peut que craindre alors que l'autorité académique se trouve privée des relais pourtant indispensables pour assurer sur le « terrain », dans le premier comme dans le second degrés, la mise en œuvre des orientations de la politique éducative nationale et des axes privilégiés d'un « projet académique » ; on rejoint ici, on le voit, les développements consacrés par ailleurs au management institutionnel et au pilotage pédagogique ;

- deuxième élément, exprimé par les responsables eux-mêmes de l'académie : un besoin ressenti de porter plus d'attention à la formation continue, parce qu'ils conviennent que l'académie, effectivement, est « *un peu faible sur la formation continue des personnels d'encadrement* » ;

- troisième élément, souligner l'importance, dans cette académie comme dans les autres, d'une approche à la fois spécifique de la formation (personnels de direction, inspecteurs,...) mais qui soit également inter-catégorielle ; car, comme le souligne clairement le recteur de l'académie dans l'introduction du document présentant le plan de formation initiale des personnels de direction pour l'année 2003-2004, il s'agit bien d'allier « *une formation individualisée répondant à des besoins repérés avec l'aide d'un tuteur et lors d'un positionnement initial* » avec des actions qui visent parallèlement « *à apporter aux stagiaires une culture commune d'encadrement* » ; « *culture commune* », et donc culture qui soit « *partagée* » entre les différentes catégories de personnels d'encadrement ;

- quatrième élément, qui vaut pour les actions de formation initiale comme pour celles mises en œuvre au titre de la formation continue, insister sur l'enjeu primordial que représente une approche « diagnostique » du fonctionnement des établissements secondaires, des écoles et des circonscriptions primaires : la responsabilité première d'un personnel d'encadrement consiste en effet, nous semble-t-il, à analyser d'abord les conditions de fonctionnement de l'établissement scolaire, à prendre toute la mesure de ses atouts, de ses contraintes et de ses

difficultés éventuelles ; car il est très probablement vain de définir des objectifs, de concevoir un « projet » pour l'établissement et d'imaginer que l'on va parvenir à mobiliser les personnels autour d'objectifs affichés si l'encadrement n'est pas parti d'abord, dans une démarche première et indispensable, d'une analyse préalable, sérieuse et méthodique du fonctionnement de la structure. On croise ici par conséquent d'une part la démarche promue par l'institution depuis quelques années à travers le nouveau dispositif d'évaluation des personnels de direction, qui met précisément l'accent notamment sur un « diagnostic » de l'établissement, et, d'autre part, les développements consacrés précédemment dans ce rapport à l'évaluation de « l'efficacité pédagogique » des établissements, et plus spécialement des collèges¹⁸⁸.

b2) développer les échanges entre personnels d'encadrement dans le cadre des bassins de formation

Si l'on a lié, dans ce paragraphe, ce que l'on a intitulé « animation académique » avec le thème de la formation initiale et continue des personnels d'encadrement, c'est pour la raison suivante : la formation doit certes s'inscrire - nécessairement - dans le cadre d'un dispositif planifié prévoyant des actions dûment organisées ; mais la formation continue, plus spécialement, peut également tirer parti avantageusement d'échanges d'expériences assez libres entre collègues : discussions sur la mise en œuvre des projets d'établissement, sur les marges d'autonomie dont ils disposent, sur l'évaluation des résultats et des difficultés éventuelles des élèves, sur les liaisons CM2-6^{ème} et collège-lycée, sur l'orientation, sur la politique documentaire, sur des dispositifs pédagogiques (tels que les IDD, les TPE, les PPCP) et, plus largement, sur des pratiques pédagogiques, sur l'utilisation des TICE, sur la formation des personnels et particulièrement des personnels enseignants, sur le soutien aux personnels en difficulté (enseignants, administratifs ou TOS), etc.

De ce point de vue, le rôle positif que les responsables académiques peuvent assurer consiste moins, à notre avis, à « organiser » des actions qu'à favoriser, du mieux que possible, un cadre qui soit propice au développement de tels « partages » d'expériences. La conviction de l'équipe d'évaluation à cet égard, déjà exprimée plus haut¹⁸⁹, est que les bassins de formation pourraient constituer un cadre assez approprié en tant que lieu de réflexion, de rencontre, d'élaboration de projets volontaristes, afin de favoriser ainsi l'animation pédagogique et le développement de tels échanges ; et ils pourraient contribuer à tout le moins, à rompre de façon profitable le relatif isolement dans lequel se trouvent placés de par les circonstances les responsables des petits établissements secondaires.

¹⁸⁸ cf. point III, 1.3.) c).

¹⁸⁹ cf. point III), 1.2.) b).

3) un système éducatif plus ouvert sur ses partenaires

3.1.) le développement de partenariats : l'« ouverture » d'une Ecole encore trop repliée sur elle-même

a) avec les autres services de l'Etat

On l'a vu à plusieurs reprises - et ce n'est certes pas propre à l'académie de Reims -, les services académiques ont quelque peu tendance, d'une façon générale, à considérer qu'ils n'ont pas besoin des autres services de l'Etat pour mener à bien leur mission. Lorsqu'un décret ou une circulaire interministérielle institue un partenariat, il n'est souvent mis en œuvre que formellement et les partenaires ont souvent le sentiment que leur expertise n'intéresse que lorsqu'elle est formellement requise ou conditionne l'attribution de moyens.

Pourtant, accepter de considérer que l'action éducatrice s'inscrit dans un ensemble d'actions stratégiques de l'Etat qui doit rester cohérent, que d'autres services de l'Etat peuvent avoir des objectifs stratégiques qui concourent à l'action éducatrice (en matière culturelle, par exemple, ou dans les domaines du sport, du soutien aux initiatives de jeunes, des loisirs éducatifs, de la formation professionnelle...), et que la responsabilité de la mise en œuvre de la politique éducative peut être partagée, paraît être la condition préalable à tout partenariat efficace ; c'est sans doute même une condition suffisante pour que les synergies se mettent en place. Pour le reste, on peut faire confiance à l'intelligence des acteurs. Mais il s'agit sans doute, en tous cas dans l'académie de Reims, d'une véritable « révolution culturelle », dont la conduite requerra toute la vigilance du recteur, du secrétaire général et des inspecteurs d'académie-DSDEN.

b) avec les collectivités territoriales : vers un projet éducatif partagé

Manifestement, les enfants et les jeunes de Champagne-Ardenne ne pourraient que tirer avantage de relations plus confiantes et de collaborations plus actives entre les services académiques et les collectivités territoriales. Certes, la confiance ne se décrète pas et elle suppose la réciprocité ; mais elle peut se gagner progressivement. Le législateur n'a pas voulu réduire les collectivités territoriales au rang de fournisseurs de moyens matériels ni même de prestataires de service en matière éducative et les services de l'Etat doivent en tirer toutes les conséquences. Il convient dans ces conditions d'associer davantage les collectivités locales, porteuses, elles aussi, de missions de service public, à la détermination et à la mise en œuvre des orientations stratégiques les mieux adaptées au contexte socio-économique régional et local, et ce dans la perspective d'un « projet éducatif partagé »¹⁹⁰.

¹⁹⁰ la mission d'évaluation a relevé au demeurant que les collectivités territoriales, chacune à leur niveau de compétence, marquaient une réelle implication dans la construction, la rénovation, l'équipement et le fonctionnement des écoles et des établissements. De très nombreux exemples pourraient être cités, depuis le financement par les départements des Ardennes et de la Marne des « prestations » pédagogiques, des services et des équipements structurants que suppose la création des « pôles pédagogiques » du premier degré - auquel participe aussi la Région, au titre de l'aménagement du territoire -, jusqu'à l'effort tout à fait significatif effectué depuis des années par la Région en faveur des lycées : 90% des investissements régionaux (budget augmenté de 45% depuis le début de la mandature, et s'élevant cette année à 350 MF) leur sont consacrés, et tous les lycées ont été rénovés, ou sont en cours de restructuration.

Au niveau régional, un effort considérable a été fait pour l'accompagnement de la scolarité des lycéens : mise en place de fonds sociaux régionaux (600000 euros en 2003), qui doublent les fonds sociaux lycéens et sont délégués dès la rentrée dans les établissements ; de fonds destinés à aider les élèves de l'enseignement professionnel (1,7 million d'euros en 2003) ; de crédits permettant le remboursement aux familles de tous les lycéens d'une partie des frais de fournitures et de manuels scolaires (à raison de 50 euros en 2^{nde}, 35 euros en 1^{ère}

Cela vaut d'abord dès le premier degré, où il est souhaitable que les échanges ne se limitent pas aux rendez-vous rituels et aux jeux de rôle bien rodés de l'ajustement annuel de la carte scolaire. Le développement par les communes ou leurs groupements de politiques d'accompagnement de la scolarité, de loisirs péri-éducatifs, d'activités culturelles et sportives - et la mise en place des équipements correspondants - devraient faire l'objet de concertations approfondies pour obtenir les synergies les plus grandes et les mieux adaptées, quartier par quartier, aux attentes de la population. L'articulation de la politique « petite enfance » et de la politique scolaire constitue en soi un sujet majeur qui ne devrait pas être tabou dans les relations que l'autorité académique entretient avec les maires et les Conseils généraux.

Avec les départements, ensuite, compte tenu des compétences majeures du Conseil général en matière sociale, c'est autant la politique d'aide sociale à l'enfance, de soutien aux familles, de protection de la jeunesse, que celle des transports scolaires et de la construction et de l'entretien des collèges qui devraient être concertées au mieux, en association avec les autres services de l'Etat compétents et les caisses d'allocations familiales.

Avec la Région, enfin, le cadre des compétences partagées est assez clairement défini par la loi. Il importe tout d'abord non seulement que les dispositions légales relatives au schéma prévisionnel des formations et au PRDF soient formellement mises en œuvre, mais aussi que ce schéma et ce plan résultent d'une concertation réelle, approfondie, régulière entre les trois catégories d'acteurs concernés : les services de l'Etat¹⁹¹, la Région et les acteurs économiques, tant en matière d'analyse des besoins de formation que pour l'élaboration de l'offre de formation, et que ces documents soient régulièrement mis à jour. La réflexion sur l'offre de formation pourrait sans doute utilement prendre en compte l'ensemble des ressources (humaines et matérielles) disponibles : lycées publics (y compris les lycées agricoles), lycées privés sous contrat, CFA, et tenir compte également des équipements disponibles dans les centres permanents des GRETA. Car, en ce qui concerne plus précisément la formation professionnelle initiale, il apparaît difficile de continuer, simultanément, à proposer une offre diversifiée de formation, accessible à tous les jeunes collégiens depuis tous les points du territoire régional, et de s'efforcer, parallèlement, de conduire chaque établissement dans la voie de l'excellence et de la reconnaissance par les milieux professionnels. Une telle approche suppose une réflexion approfondie sur la carte des établissements, leur degré de spécialisation, la rationalisation des équipements. De ce point de vue, les départs importants d'enseignants à la retraite prévus pour les cinq prochaines années constituent une opportunité à ne pas laisser passer, car il est plus facile de modifier en profondeur la structure pédagogique d'un établissement lorsqu'on est amené à renouveler une part importante de son personnel enseignant.

Il nous semble que quelques options stratégiques importantes pourraient ainsi être réexaminées avec le partenaire régional : les cités scolaires offrent-elles vraiment plus de chances de réorientation et de poursuite d'études pour les bons élèves de lycée professionnel ?

et terminale). L'ensemble de ces mesures, qui correspondent pour l'année 2003 à un budget global de 3,6 millions d'euros, a fait notamment l'objet, le 24 octobre 2004, de la signature, en présence du Premier ministre, d'un « *protocole de partenariat* » entre le Conseil régional, la préfecture de Champagne-Ardenne, et le rectorat. Les autres champs d'application de ce protocole concernent le développement des TICE, et en particulier le grand projet régional TELEMUS, qui vise à développer le haut débit pédagogique - de 2 à 80 mégabits, selon les sites - sur un réseau régional comportant tous les centres universitaires et de recherche, les lycées, le rectorat, les inspections académiques, le réseau CRDP/CNDP, les hôpitaux, etc.

¹⁹¹ d'autres services de l'Etat que ceux de l'Education nationale devraient pouvoir être associés à cette concertation : DRTEFP, direction régionale de l'INSEE, DRAF, DRASS....

ne vaut-il pas mieux aller, dans certains cas, vers des lycées polyvalents ? et comment faire, alors, pour que la section professionnelle ne soit pas le « parent pauvre » de l'établissement ? ne peut-on pas aussi, dans certaines zones très peu denses de l'académie, expérimenter une association plus étroite entre un petit collège et un petit lycée professionnel, quitte à y implanter une 2^{nde} générale et technologique pour préserver de la sorte, autant que possible, les chances d'orientation vers des études longues ?

On voit bien également que la question de l'implantation géographique des formations est indissociable de celle de l'organisation des transports collectifs, pas seulement en termes de transports « scolaires », mais aussi en termes de transports publics¹⁹². Ces deux vecteurs de l'aménagement du territoire régional que sont la carte des formations et le schéma des transports publics sont, pour une large part, inséparables et l'on voit bien tout l'avantage qui pourrait être tiré d'une concertation approfondie sur cette problématique, tant avec la Région qu'avec les départements.

A l'égard de l'apprentissage, par ailleurs, les préventions mutuelles qui ont marqué ces dernières années paraissent relever plus de querelles idéologiques que d'analyses rationnelles. La volonté exprimée désormais, tant par le recteur que par le nouvel exécutif régional, de rapprocher les points de vue, de viser les complémentarités, et notamment de développer l'apprentissage public dans les lycées professionnels, ne peut qu'être saluée et encouragée. Certes, les missions du service académique d'inspection de l'apprentissage devront sans doute être redéfinies en conséquence et une campagne d'explication devra être soigneusement conduite dans les lycées professionnels. Mais pourquoi ne pas imaginer une « démarche qualité » spécifique aux CFA publics, sur la base d'une coordination étroite avec l'inspection du travail ? Une telle politique, si elle se traduisait rapidement dans les faits, aurait également pour avantage de conforter les effectifs des lycées professionnels et de rationaliser l'implantation des équipements.

S'agissant d'une collaboration renforcée avec le partenaire régional, les sujets qui précèdent ne sont sans doute pas les seuls sujets possibles ; parmi d'autres, on se contentera ici d'évoquer deux terrains prioritaires de la coopération envisageable :

- on soulignera en premier lieu la nécessité de trouver une solution concertée pour ce qui concerne la maintenance des matériels informatiques : des investissements considérables ont été consentis par la Région, les départements et certaines villes en la matière ; mais ils risquent de perdre rapidement leur sens : les matériels seront rapidement inutilisables faute de personnels qualifiés après le départ des derniers aides éducateurs, qui ont joué un rôle essentiel dans leur mise en place ; certains réseaux sont déjà régulièrement en panne. Quelques assistants d'éducation spécialisés seront, certes, utiles, mais ils ne suffiront absolument pas. A l'articulation de la maintenance matérielle - normalement à la charge de la Région - et de l'accompagnement pédagogique - normalement à la charge de l'Etat -, cette fonction (relativement) nouvelle appelle une prise en charge originale, vraisemblablement co-financée, sans doute diversifiée, mais urgente en tout état de cause ;

- on rappellera en second lieu l'utilité qu'il y aurait à instaurer une véritable concertation avec la Région sur plusieurs aspects de la vie lycéenne : internats, foyers socio-éducatifs, maisons des lycéens, et, plus généralement, soutien aux initiatives des lycées, aide

¹⁹² on a pu noter avec intérêt que le CFA interprofessionnel de Châlons-en-Champagne avait considérablement amélioré son taux de fréquentation et réduit l'absentéisme en organisant, à ses frais, une liaison quotidienne par autocar Châlons-Reims.

aux projets, manuels scolaires et « boîte à outils »,... Il n'y aurait que des avantages à ce que des représentants des lycéens (membres du Conseil académique de la vie lycéenne, par exemple) soient systématiquement associés à ces concertations, ainsi que les associations de parents d'élèves et, dans certains cas, les maires ou d'autres services de l'Etat (Jeunesse et Sports, DRAC ...); ce serait sans doute le meilleur moyen de susciter à nouveau de l'intérêt tant pour le CAVL que pour l'élection des délégués lycéens.

c) avec les partenaires économiques

Il est clair que les préventions manifestées par de nombreux acteurs économiques à l'encontre de l'institution scolaire ne facilitent guère les choses. Un travail systématique d'information, de sensibilisation, bref de communication¹⁹³ est nécessaire pour accompagner les initiatives partenariales; mais il n'est pas non plus envisageable d'attendre que les mentalités aient évolué pour tenter d'approfondir le dialogue, notamment en matière de carte des formations. Les acquis incontestables du dispositif « lycée des métiers », ou des « plates-formes technologiques » doivent pouvoir servir de base à une relation renouvelée avec les milieux économiques sur la question de l'offre de formation. La volonté manifestée par la Région d'engager à l'automne 2004 les travaux préparatoires à la réactualisation du schéma prévisionnel des formations et à l'élaboration d'un PRDF ne crée-t-elle pas l'occasion d'une remise à plat des dispositifs de concertation avec les responsables économiques ?

Au delà des contacts, qui n'ont certes jamais été interrompus, mais qui sont restés la plupart du temps très formels, avec les responsables institutionnels (notamment ceux des organismes consulaires), il convient de mettre en place des instances opérationnelles de concertation (branche par branche, à tout le moins) et de redéfinir une méthode de travail, avec le concours de la DRTEFP et en liaison étroite avec la Région. Ces instances de concertation - des groupes de travail composés d'experts ou d'acteurs de terrain (chefs d'établissements, IEN-ET, en particulier) plutôt que des commissions « représentatives » - devraient avoir de la « matière » et être convaincues de l'utilité de leurs travaux en constatant que ceux-ci sont suivis d'effet. Il convient, en particulier, de veiller à ne plus placer les partenaires - qui ont aussi des comptes à rendre à leurs mandants - devant le fait accompli en matière de carte des formations (comme cela a pu être le cas pour l'ouverture de certaines licences professionnelles, par exemple), afin de recréer un vrai climat de confiance, dont l'image de l'Ecole ne peut que tirer bénéfice. Il est vrai qu'une telle démarche ne peut effectivement porter ses fruits que si les milieux économiques eux-mêmes s'engagent davantage dans la réflexion prospective, en levant leurs préventions à l'égard du système éducatif.

Il nous semble également qu'une attention particulière devrait être portée à l'articulation entre les réflexions menées, au plan régional, avec les branches, et les concertations conduites d'autre part par les établissements avec les entreprises locales. Dans de nombreuses académies, le bassin d'éducation et de formation est le lieu naturel pour cette articulation; la situation des bassins de l'académie de Reims évoquée précédemment¹⁹⁴ apparaît telle que la plupart d'entre eux pourraient difficilement, dans l'immédiat, assurer cette fonction. Les IEN-ET placés auprès des inspecteurs d'académie-DSDEN auront manifestement un rôle essentiel à jouer à ce titre.

¹⁹³ évoqué plus en détail ci-après (cf. point 3.4.).

¹⁹⁴ cf. troisième partie, 1.3.) a2).

D'une façon plus générale, le partage des rôles entre les acteurs académiques dans la relation avec les entreprises mérite sans doute d'être redéfini¹⁹⁵, comme cela est développé dans les recommandations relatives au pilotage.

d) avec des partenaires européens et internationaux

Alors que le bilan académique 2002-2003 se félicite du développement significatif des relations internationales dans l'académie, et bien que le projet d'actions pédagogiques pour 2003-2006 retienne comme chantier prioritaire n° 11 « *Les relations internationales* », on peut cependant recommander à l'académie de s'ouvrir davantage sur les pays européens voisins et sur le reste du monde. Des partenariats européens et internationaux pourraient, en effet, nous semble-t-il, être développés plus largement. De fait, l'académie de Reims se trouve véritablement située dans une zone géographique privilégiée, au cœur de l'Europe industrielle et urbanisée. Elle dispose, en outre, de personnels de qualité en charge des relations internationales au rectorat. Sans sous-estimer l'importance, bien évidemment, de la coopération transfrontalière avec la Belgique, il serait dommage que les relations internationales de l'académie donnent l'impression de privilégier uniquement les relations avec le pays voisin.

L'apprentissage de l'allemand, qui connaît un réel succès dans cette région, devrait être à la base d'échanges plus nombreux, bilatéraux ou multilatéraux, avec l'Allemagne et d'autres pays européens. L'académie, d'autre part, a déjà réussi à augmenter, de manière significative, sa participation aux programmes européens *Socrates* et *Leonardo* ; elle devrait intensifier ces efforts, tout particulièrement dans le cadre des futurs programmes, en étant attentive aux développements de partenariats entre établissements professionnels. Dans le passé, par ailleurs, elle a connu quelques partenariats très vivants, avec le Québec ou la Roumanie, par exemple, qui mériteraient sans doute d'être poursuivis. On note aussi qu'une solide coopération décentralisée existe déjà dans une vingtaine d'établissements avec six pays africains et le Liban ; cette coopération devrait pouvoir se développer encore davantage, avec des pays du bassin méditerranéen en particulier.

Mais il est clair que, pour cette politique d'ouverture sur l'Europe et le monde, il est important de pouvoir associer davantage l'Education nationale aux efforts entrepris par les collectivités territoriales, les milieux économiques, les autres services de l'Etat et les associations. Car dans ce domaine des relations internationales, comme dans d'autres domaines éducatifs, de précieuses synergies sont systématiquement à rechercher dans l'intérêt des élèves comme dans celui de la Champagne-Ardenne.

3.2.) pour une politique académique de l'orientation

Selon l'avis rendu par le HCCE le 9 juin 2004, il serait nécessaire « *d'orienter plus de jeunes vers des diplômes bien adaptés au marché de l'emploi, (...) d'augmenter le nombre de sorties avec un diplôme d'enseignement supérieur et de réduire encore celles de niveau infra-baccalauréat* » ; afin de mener à bien une telle politique, l'Education nationale et ses partenaires naturels devraient nécessairement se mobiliser, tout particulièrement en région Champagne-Ardenne. En effet, d'après le rapport préparé par Maryse Hénoque et André Legrand, « *une orientation réussie serait celle qui concilie au mieux les aptitudes et les motivations de l'élève, pour faciliter sa meilleure insertion professionnelle possible* » .

¹⁹⁵ on renverra plus particulièrement, sur ce point, aux recommandations formulées précédemment relatives au « pilotage pédagogique » (cf., dans cette même partie, le point 1.3.).

Une politique cohérente de l'orientation impliquerait donc de mettre en place, en même temps, des dispositifs internes à l'Education nationale et des actions concertées avec les partenaires naturels de l'Ecole. Ainsi, à l'intérieur du système éducatif, l'académie pourrait prendre certaines initiatives (sachant que les services d'orientation, de façon plus générale, devraient être largement repensés) :

- l'obligation faite à tous les projets d'établissement de faire figurer une politique d'orientation avec des objectifs précis à atteindre ; si les chefs d'établissement se sentaient davantage responsables de l'orientation, ils devraient favoriser l'émergence d'une véritable éducation à l'orientation, les amenant à travailler davantage, dans leur établissement, avec les CIO, à réfléchir ensemble à leurs indicateurs IPES et à impliquer dans cette réflexion l'ensemble de leur environnement économique et social ;

- l'accent mis sur la formation à la culture de l'orientation, destinée particulièrement à tous les professeurs principaux mais également aux professeurs et aux personnels d'éducation ;

- la relance des bassins en tant que lieux de concertation en matière d'orientation, permettant une meilleure collaboration entre les chefs d'établissement et les directeurs de CIO ;

- la réaffirmation des missions¹⁹⁶ des personnels d'orientation et la réorganisation de leurs modalités d'intervention, notamment, en leur demandant de passer davantage de temps dans les établissements, au bon moment, en classe de 3^{ème} plutôt qu'en 6^{ème}, à s'impliquer davantage auprès des chefs d'établissement dans le projet d'établissement et à ne pas se désengager des débats des conseils de classe et des commissions d'appel ;

- l'amélioration de l'information et du conseil en orientation en direction des élèves et de leurs familles en développant, en particulier, le site *web* de l'académie qui, sur le thème de la formation aux différents métiers, renvoie pour le moment l'« internaute » vers le site de l'ONISEP, ce qui est en soi nécessaire mais sans doute insuffisant ; ce site pourrait être utilement enrichi par des informations propres à la Région Champagne-Ardenne. Cet enrichissement passerait notamment par l'indication des secteurs les plus porteurs en matière d'emploi dans l'économie locale et des perspectives à court et moyen terme envisageables dans ce domaine. Ce site serait en même temps porteur des valeurs de l'Education nationale. On imaginerait également volontiers que, au travers de ce site, un dialogue devienne possible entre l'institution et ses interlocuteurs, pourquoi pas, à l'intérieur de certains créneaux horaires, sous forme de dialogue (« chat ») en direct ;

- la création, dans l'académie de Reims, d'un observatoire des politiques d'établissements en matière d'orientation (proposition faite dans le rapport Hénoque-Legrand), observatoire qui pourrait être une aide au pilotage pédagogique de l'académie.

Dans le même temps, tous les partenaires de l'Ecole pourraient se mobiliser pour aider les élèves et leurs familles à faire les bons choix en matière d'orientation. Face à une certaine demande sociale à faire évoluer, l'offre de formation pourrait être pensée conjointement avec tous les partenaires impliqués. C'est à la Région qu'il revient de doter la Champagne-Ardenne d'un véritable schéma prévisionnel des formations et d'un PRDF. Le nouveau président de Région a assuré l'équipe d'évaluation de son intention, en concertation avec le rectorat et les

¹⁹⁶ plus fondamentalement, l'observation du positionnement des personnels d'orientation amène l'équipe d'évaluation à formuler le souhait que les compétences professionnelles des COP incluent une connaissance effective du contexte économique régional, de la situation de l'emploi, des besoins de formation dans les secteurs d'activité émergents, etc ; ceci leur permettrait de donner aux familles des avis mieux fondés et de guider plus efficacement les jeunes vers une insertion professionnelle et sociale réussie.

milieux économiques, de mettre en place des groupes de travail de manière à aboutir en un an à ce programme.

Devant ce grand chantier à ouvrir, quelques pistes peuvent être suggérées :

- la mise en place d'un fichier commun des élèves et des apprentis qui permettrait de mieux connaître les parcours réels de formation des élèves dans l'Education nationale et dans les autres systèmes de formation ;
- une meilleure coordination de l'information et des stratégies de prise en charge des publics en difficulté mis en place tant dans les collèges, les lycées professionnels, les maisons familiales rurales, les CFA que dans l'école « de la seconde chance » de Châlons-en-Champagne ;
- un meilleur suivi du devenir des élèves ou des apprentis, à la sortie de leurs établissements de formation ;
- une collaboration nouvelles entre les services de l'Education nationale, la Région, les élus et les milieux économiques, en particulier, dans le cadre de l'ARIFOR comme dans l'organisation commune de forums des métiers et de journées portes ouvertes ; toutes les organisations professionnelles devraient se mobiliser pour se faire connaître auprès des élèves qui ont d'abord besoin de « rêver » leur futur métier : il faudrait leur apprendre à se projeter dans l'avenir et, en même temps, à faire face à la réalité.

3.3.) le champ de la formation continue des adultes et jeunes adultes

Pour « classiques » que soient les suggestions ci-après que formule l'équipe d'évaluation pour ce qui concerne le champ de la formation continue, il nous semble néanmoins qu'elles s'inscrivent bien dans le contexte socio-économique de cette région.

Il nous semble important, en premier lieu, eu égard à ce contexte, de situer pleinement la contribution que les établissements de l'Education nationale peuvent apporter au développement de la formation continue des adultes et jeunes adultes dans la perspective qui, aujourd'hui, dans nos sociétés, s'impose : celle de « l'apprentissage tout au long de la vie ». De fait, bien souvent, on a encore tendance à raisonner sur la base de cette distinction nette entre formation initiale des jeunes, d'un côté, et formation continue des adultes, de l'autre, alors même pourtant qu'il convient de privilégier l'approche plus pertinente qui, à travers l'expression de « formation continuée », met à juste titre en avant l'idée même de continuité. Justement, dans une région marquée, on l'a évoqué antérieurement, par un certain déficit d'ambition scolaire, comment ne pas ressentir comme plus appropriée la vision d'une formation qui ne se termine pas au terme du parcours scolaire ? A l'issue d'une première période d'insertion dans la vie active, la reprise ou la poursuite d'une formation ne doit-elle pas constituer une nouvelle et souhaitable étape ? Le dispositif de « formation continue des adultes » de l'Education nationale, par l'action des GRETA de cette académie, semble proposer une offre de formation aussi adaptée que possible à ces besoins potentiels, et offrir à certains publics de jeunes adultes une voie de qualification dans une logique de « seconde chance ». Dans cette perspective, il conviendrait toutefois de mobiliser davantage le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE), et que, en particulier, l'Education nationale développe ses propres compétences en matière de formation des personnels à la validation et à la certification. Ainsi ce dispositif contribuerait-il davantage à stimuler l'ambition « d'études » et alimenter opportunément la réflexion des acteurs de terrain, notamment au sein des bassins d'éducation et de formation.

Par ailleurs, ne conviendrait-il pas de réévaluer la politique académique en matière de formation continue des adultes à l'aune des considérations économiques ? Les GRETA se sont appauvris depuis 1992, du fait de la baisse simultanée des durées et des volumes de formation, des prix des formations et de la baisse des subventions publiques. Même si l'évolution récente de la réglementation de la formation continue à la suite de l'accord du 21 septembre 2003¹⁹⁷ doit se traduire à moyen terme (2005 ou plutôt 2006) par une amélioration de l'équilibre économique, on peut, dans ce contexte, se demander si la gestion de centres permanents autonomes ne pénalise pas les GRETA. La question de la réintégration d'une part des activités de formation continue dans les EPLE ne devrait-elle pas être réexaminée sereinement ? Elle présenterait, tout en diminuant sensiblement les charges fixes du réseau « formation continue », le double avantage de remobiliser les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques en faveur de la formation continue et de maintenir, notamment dans les lycées professionnels, un volume d'activité permettant d'optimiser les conditions de leur fonctionnement. Une telle évolution serait, en outre cohérente avec la logique du dispositif « lycée des métiers » et permettrait aux EPLE de bénéficier de l'expérience et du savoir faire acquis par les GRETA dans le domaine de la relation aux entreprises. L'académie de Reims est en effet une de celles où la part des financements privés et des activités de formation continue en direction des salariés reste importante¹⁹⁸.

Autre question que l'équipe d'évaluation s'est posée en matière de formation continuée, celle des relations entre les établissements relevant de l'Education nationale et ceux relevant du Travail et de la Formation professionnelle : un rapprochement avec l'AFPA ne pourrait-il pas être tenté, en dépit des réticences « culturelles » qui peuvent exister de part et d'autre, et ce à titre expérimental et sans attendre la mise en application des dispositions législatives devant transférer la tutelle de l'AFPA aux Régions ? Il se pourrait en effet que, dans le souci de rationaliser la répartition géographique de l'offre de formation professionnelle, les Régions engagent un processus de rapprochement ; n'est-il pas souhaitable que les services de l'Etat, et particulièrement ceux de l'Education nationale, sachent l'anticiper ?

3.4.) une politique de communication qui puisse mieux favoriser l'émergence d'un consensus social sur les missions de l'Ecole

Le développement des relations, des échanges, des partenariats envisagé dans les paragraphes précédents devrait aller de pair, nous semble t-il, avec une véritable politique de communication ; il faudrait passer d'une communication sans doute trop « timide » évoquée antérieurement¹⁹⁹ à une communication plus « offensive ». Certes, on l'a vu justement, la communication est loin d'être absente de l'action académique : la revue *Réussir*, les revues de presse, les publications, le site *web* sont là pour en témoigner indiscutablement. D'autre part, au-delà des rendez-vous rituels comme celui de la rentrée, la vie de l'académie et des établissements scolaires est ponctuée de forums, de journées diverses qui sont autant d'occasions indispensables de faire connaître et valoir - « à sa juste valeur » - l'action de l'Education nationale.

¹⁹⁷ apparition du droit individuel à la formation - DIF -, extension du congé individuel de formation, assujettissement à hauteur de 1,6 % de la masse salariale pour les entreprises de plus de 10 salariés au lieu de 1,5% et surtout le passage progressif à 5,5 % pour les entreprises de moins de 10 salariés.

¹⁹⁸ seulement 12 académies réalisent, en 2003, un volume d'activités en faveur des salariés supérieur à celui de l'académie de Reims.

¹⁹⁹ cf. sur ce point deuxième partie, C) 3.1.) a).

Pourtant, comme l'équipe d'évaluation l'a constaté, ces diverses actions de communication ne suffisent pas à donner de l'institution une image aussi positive que le justifierait sa place dans le contexte régional, ou qui soit plus conforme à la réalité de ses missions et de ses résultats. Cette situation ne favorise pas le développement de coopérations fructueuses, tant avec les collectivités territoriales qu'avec les autres services ou établissements publics de l'Etat, le monde associatif et avec les familles. Elle contribue sans doute, pour une part non négligeable, à entretenir l'indifférence, voire les malentendus qui caractérisent les relations entre les services académiques et ces partenaires.

Certes, la « communication » ne fait pas tout ; mais, bien menée, elle devrait néanmoins pouvoir peser plus favorablement sur les représentations que nourrissent les partenaires de l'institution scolaire à son sujet, ce qui, on l'a vu plus haut²⁰⁰, constitue dans cette académie de Reims une indiscutable nécessité. La reconnaissance par ses partenaires et par les familles du rôle de l'Ecole et de ses réussites ne pourra au demeurant, et ce n'est pas le moindre de ses effets escomptés, que renforcer la confiance en eux-mêmes et en l'institution de tous les personnels de l'éducation, et donc la qualité de leur action.

Pour s'attacher ainsi à conforter la confiance de ses partenaires et mieux assumer sa mission pour la réussite des jeunes, l'académie devrait donc aller au-delà d'une gestion ponctuelle ou événementielle de la communication mais en faire une donnée intégrée à l'action elle-même et au projet académique. Des relations renouvelées, plus régulières, avec la presse, à l'égard de laquelle certains responsables dans l'académie manifestent quelque défiance, permettraient sans doute de mieux utiliser, et de manière plus positive, les possibilités offertes par les journaux locaux. Mais il s'agit surtout, et plus largement, de développer la réflexion sur les thèmes à privilégier, les publics à viser, les méthodes ou les moyens à utiliser, au service d'une stratégie cohérente de valorisation des missions de l'Education nationale.

C'est ainsi que pourrait être combattue, minorée voire dissipée, la pesanteur des représentations négatives qui obèrent partiellement l'action de l'Education nationale et que pourrait émerger à l'échelle régionale un consensus social sur les missions de l'Ecole, indispensable à sa réussite.

²⁰⁰ cf. première partie, 2).

Conclusion

Au moment de conclure et au terme de cette démarche d'évaluation conduite dans l'académie de Reims durant l'année scolaire 2003-2004, les inspections générales sont d'avis que, dans leurs grandes lignes, les objectifs définis par le précédent recteur et repris par le recteur actuel pour améliorer les performances du système éducatif, dans un contexte socio-économique peu favorable, gardent toute leur pertinence.

Elles soulignent la rigueur qui, dans cette académie, caractérise la gestion tant des postes et des moyens financiers que des personnels, la loyauté des personnels d'encadrement et le climat de « tranquillité scolaire » qui règne dans la plupart des établissements.

L'observation attentive de la réalité du terrain menée pendant près de huit mois par l'équipe d'évaluation, même si elle demeure très partielle, les rencontres multiples avec des acteurs et des partenaires privilégiés de l'Education nationale lui ont permis d'énoncer quelques recommandations, présentées de façon détaillée et argumentée dans la troisième partie de ce rapport, et résumées ci-dessous.

Les trois premières d'entre elles suggèrent quelques inflexions des orientations stratégiques ; les suivantes portent plutôt sur les modalités de mise en œuvre de ces orientations.

Pour ce qui concerne **les objectifs stratégiques eux-mêmes** :

1) S'il est acquis que **la réussite des élèves est bien l'objectif final poursuivi** et que l'évolution des taux de passage et de poursuites d'études, la baisse du taux des sorties sans qualification constituent bien les indicateurs les plus pertinents à cet égard, il ne semble pas inutile de rappeler que ce ne sont que des instruments de mesure et que, en agissant sur l'instrument, on ne modifie pas nécessairement la réalité qu'il doit mesurer ; une action volontariste pour « faire bouger les indicateurs », si elle se limitait à des consignes données aux acteurs de l'orientation et de l'affectation des élèves, risquerait en fait de passer à côté de l'essentiel.

L'objectif final, en effet, est bien de faire réussir, *in fine*, les élèves, en permettant à chacun d'entre eux de poursuivre aussi loin qu'il (elle) le souhaite et le peut ses études et sa formation, et en favorisant son insertion professionnelle. Une démarche aussi ambitieuse s'accompagne donc nécessairement d'un pilotage pédagogique très attentif à la qualité des enseignements dispensés et au recrutement et à la formation des enseignants. Il suppose aussi une attention soutenue à la motivation des élèves, aux attentes des familles et aux besoins du tissu économique régional. C'est donc bien **l'ensemble des pratiques pédagogiques** et du processus de **l'orientation** qui, de ce point de vue, doivent être réinterrogés et leur pilotage doit, sans aucun doute, faire l'objet, dans l'académie de Reims, d'une attention toute particulière du recteur.

2) Manifestement, la base de l'édifice, **le premier degré**, paraît fragile dans l'académie ; il semble donc prioritaire d'élaborer et de mettre en place, en lien étroit avec l'ensemble des corps d'inspection et des acteurs concernés, et d'abord les personnels enseignants, **une politique pédagogique du premier degré** qui prenne beaucoup mieux en compte une analyse attentive des résultats des élèves aux évaluations de CE2 et de 6^{ème} et qui fixe clairement des objectifs explicites et explicités de progrès. Sa mise en oeuvre impliquera une réflexion sur les méthodes et les contenus pédagogiques, en particulier du cycle 3, une redéfinition de la formation continue des maîtres, ainsi qu'un accompagnement pédagogique plus marqué de la part des personnels d'inspection, pour l'ensemble du territoire régional, assurant la cohérence des actions ainsi engagées.

3) Enfin, **l'insuffisante articulation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur** constitue sans doute un élément de fragilité du système éducatif dans l'académie qui, à terme, risque de menacer l'équilibre de l'ensemble. Le développement volontariste des sections de techniciens supérieurs, peu contestable en lui-même, risque cependant d'avoir un effet « d'assèchement » du vivier universitaire ; de ce fait, la formation, en nombre suffisant, des diplômés indispensables au développement économique de la région - et au renouvellement des corps enseignants - paraît compromise. Le recours à des personnels formés dans d'autres académies et qui, pour la plupart, quitteront la région dès qu'ils le pourront, risque d'être à la fois plus nécessaire encore qu'aujourd'hui et beaucoup plus difficile, dans le contexte démographique général. L'élaboration d'un plan académique de développement des formations post-baccalauréat, concertée avec les établissements d'enseignement supérieur et associant la Région ainsi que les principaux acteurs économiques, paraît constituer une urgence.

En ce qui concerne **les modalités de mise en oeuvre de la politique académique et de conduite du changement**, l'équipe d'évaluation préconise de s'attacher aux principes suivants :

4) **organiser les mécanismes de prise de décision** - en matière de carte scolaire, de structures pédagogiques des établissements, d'orientation, de diffusion de l'innovation pédagogique, etc - **au plus près de l'élève et de l'enseignant** : dans l'établissement pour les choix qui relèvent réglementairement de son autonomie, dans le cadre du bassin d'éducation et de formation, ou encore au niveau départemental ; le niveau académique doit rester celui à partir duquel l'impulsion est donnée, où les moyens sont répartis et des mécanismes de régulation mis en place ;

5) associer résolument à la définition et à la mise en oeuvre de l'action éducatrice, dans le cadre prévu par la loi, les autres acteurs de l'éducation que sont, **notamment, les parents d'élèves et les collectivités territoriales** ;

6) partager pleinement la responsabilité de la formation professionnelle avec la Région, les partenaires économiques représentatifs ainsi que les autres services de l'Etat concernés, et construire avec eux une véritable stratégie de développement des compétences dans la région, qui soit en phase avec son projet de développement économique et qui englobe l'apprentissage et la formation professionnelle dispensée par les GRETA. Dans ce cadre, la politique menée en faveur des lycées professionnels pourra gagner en cohérence ; elle semble aujourd'hui poursuivre deux objectifs qu'il paraît bien difficile de concilier dans une académie où les établissements sont nécessairement dispersés : la « professionnalisation », qui implique la spécialisation autour de quelques métiers, d'une part, et la satisfaction, d'autre part, de besoins de proximité, qui implique leur polyvalence. La concertation et la réflexion doivent être poursuivies pour permettre de mieux concilier la professionnalisation de ces établissements avec la satisfaction de besoins sociaux ;

7) promouvoir une gestion plus qualitative de la ressource humaine et notamment mobiliser, en matière de formation des personnels, des moyens plus importants. A cet égard, l'administration centrale devrait assurément prendre davantage en considération le taux de rotation particulièrement élevé des personnels de certaines académies dans ses critères de répartition des moyens de formation entre les académies. Cette académie pourrait ainsi devenir un lieu privilégié de formation des enseignants en y développant une compétence affirmée en la matière et convertir en atout une de ses faiblesses les plus patentées aujourd'hui : la rotation rapide de nombreux néo-titulaires ;

8) développer particulièrement la formation des enseignants des lycées techniques et professionnels pour mieux accompagner la nécessaire évolution des lycées techniques et professionnels et préparer le renouvellement important que connaîtront leurs équipes pédagogiques au cours des dix prochaines années, compte tenu notamment de la pyramide des âges des PLP ;

9) communiquer sans relâche, par tous les moyens appropriés, à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif, tant sur les objectifs poursuivis que sur les innovations conduites et sur les réussites incontestables enregistrées dans l'académie, en veillant à **la cohérence des messages** diffusés et à **l'appropriation des contenus** par leurs destinataires, la simple diffusion de l'information ne pouvant à elle seule constituer une politique de communication ;

10) prendre le temps de convaincre l'ensemble des acteurs chargés de la mise en oeuvre de cette politique que les orientations retenues sont bien celles qui assureront la réussite du plus grand nombre des enfants et des jeunes de Champagne-Ardenne, dans la voie que chacun aura choisie et qui correspondra à ses aspirations autant qu'aux besoins - à moyen et long terme - de la région. Cela suppose que l'on écoute aussi les réticences, les objections souvent fondées sur une expérience vécue de la réalité du terrain et que l'on sache les prendre en compte, quitte à ralentir le rythme du changement, à retarder certaines échéances, pour mieux atteindre, ensuite, le but fixé.

On le voit, pour l'équipe d'évaluation, le défi que doit relever l'académie de Reims est de savoir concilier, dans un management plus participatif, attentif notamment à l'autonomie des établissements, l'ambition et la clarté des orientations générales, la rigueur de la gestion avec la souplesse d'un pilotage attentif aux contingences du terrain ; c'est ainsi que pourront être surmontés les déterminismes qui pèsent encore lourdement sur le fonctionnement du système éducatif en Champagne-Ardenne et qu'il sera possible de faire évoluer favorablement, dans l'académie de Reims, l'implication des acteurs et des partenaires de l'Ecole et d'observer un progrès significatif et durable des résultats des élèves.

Pour l'IGEN,

Pour l'IGAENR,

Alain WARZEE

François LOUIS

Vincent MAESTRACCI Michèle SELLIER Philippe FORSTMANN Francis POUX

Geneviève GAILLARD Josée KAMOUN

Claude HAINIGUE

Annexe 1

Chantiers prioritaires et outils privilégiés **du « Projet d'actions pédagogiques 2003-2006 »**

1) les chantiers prioritaires :

- 1°) le niveau des élèves en français
- 2°) les sciences et la technologie
- 3°) deux langues vivantes étrangères (extension de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, généralisation de l'enseignement de deux langues vivantes étrangères dès la 6^{ème})
- 4°) l'action culturelle
- 5°) la philosophie, les arts et la culture en lycée professionnel
- 6°) les niveaux de qualification (offrir la possibilité à tous les élèves ayant obtenu un diplôme d'un niveau donné d'accéder à un diplôme supérieur)
- 7°) la vie scolaire, le périscolaire et l'engagement des jeunes
- 8°) les handicaps
- 9°) la scolarisation des élèves non francophones
- 10°) l'enseignement prioritaire
- 11°) les relations internationales
- 12°) l'éducation et la formation tout au long de la vie

2) les outils privilégiés :

- 1°) les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE)
- 2°) le lycée des métiers
- 3°) l'apprentissage
- 4°) les situations de rupture sociale
- 5°) les troisièmes diversifiées
- 6°) la formation des personnels d'encadrement
- 7°) le travail en commun des corps d'inspection
- 8°) la formation initiale et continue des personnels enseignants et de vie scolaire
- 9°) la relation Ecole-Parents
- 10°) la relation Ecole-Entreprises

Annexe 2

Récapitulatif des établissements visités par l'équipe d'évaluation

Cités scolaires

- collège, LEGT et lycée professionnel Jean-Moulin, à Revin (Ardennes)
- collège, LEGT et lycée professionnel Gaston-Bachelard, à Bar-sur-Aube (Aube)
- collège, LEGT et lycée professionnel La Fontaine du Vê, à Sézanne (Marne)

Collèges

- collège multi-sites d'Attigny-Machault (Ardennes)
- collège Le Lac, à Sedan (Ardennes)
- collège Terres Rouges, à Epernay (Marne)
- collège Georges-Braque, à Reims (Marne)
- collège Paul-Fort, à Reims (Marne)
- collège Jean-Baptiste Drouet, à Sainte-Menehould (Marne)
- collège Paul-Portier, à Bar-sur-Seine (Haute-Marne)
- collège des Trois Provinces, à Fayl-Billot (Haute-Marne)
- collège Les Franchises, à Langres (Haute-Marne)

Lycées (LEGT ou lycées polyvalents)

- lycée polyvalent de Bazeilles (Ardennes)
- lycée polyvalent François-Bazin, à Charleville-Mézières (Ardennes)
- lycée Joliot-Curie, à Romilly-sur-Seine (Aube)
- lycée polyvalent François-Arago, à Reims (Marne)
- lycée polyvalent François 1^{er}, à Vitry-le-François (Marne)
- lycée scientifique, technologique et professionnel Blaise-Pascal, à Saint-Dizier (Haute-Marne)

Lycées professionnels

- lycée professionnel Jean-Baptiste Clément, à Sedan (Ardennes)
- lycée professionnel de l'Argonne, à Sainte-Menehould (Marne)
- lycée professionnel Les Franchises, à Langres (Haute-Marne)

Autres

- centre de formation par apprentissage (CFA) interprofessionnel de Châlons-en-Champagne (Marne) et « Ecole de la deuxième chance » installée dans ses locaux
- collège privé sous contrat Saint-Pierre, à Troyes (Aube)
- lycée professionnel horticole (LPA) de Fayl-Billot (Haute-Marne)
- unité de formation par apprentissage (UFA) Ardennes Auto, à Sedan (Ardennes)

Annexe 3

Les lycées des métiers dans l'académie de Reims :

une politique de valorisation de l'enseignement professionnel

Dès la parution de la circulaire du 17 décembre 2001 concernant le *Lycée des métiers*, l'académie a mis en place une démarche de type « qualité » visant à attribuer, à terme, ce label à tous les lycées professionnels. Mais, dans un premier temps, seul un lycée par département avait été choisi pour entrer dans le dispositif.

Des lycées spécialisés sur des métiers spécifiques

Bien que la circulaire du 27 février 2003 ait ouvert la possibilité d'accorder le label « Lycée des métiers » à des établissements polyvalents sans spécifier le champ professionnel concerné, l'académie n'a pas opté pour cette possibilité et a préféré conserver le principe d'une forte identification de ses établissements professionnels avec une filière déterminée, de nature à faciliter la reconnaissance des établissements de l'Education nationale par les professionnels, dans un contexte régional fortement marqué, on l'a vu, par la concurrence avec l'apprentissage. En revanche, le label a pu être accordé à certains établissements pour une partie seulement des formations dispensées, constituant le pôle de référence de l'établissement. On a même le cas d'établissements bénéficiant du label pour deux champs professionnels nettement distincts.

Des établissements en réseau

Devant la difficulté, dans le contexte académique où de nombreux LP sont de petits établissements polyvalents, de réunir sur un seul établissement et pour une filière déterminée l'ensemble des conditions fixées par le cahier des charges, et afin de ne pas risquer de laisser à terme certains établissements en dehors du dispositif, il a été décidé de constituer un réseau autour de chacun des établissements « pôles » retenus ; ainsi, par exemple, au lycée de Bazeilles, dans les Ardennes, dont le pôle dominant était l'hôtellerie et la restauration, a été associé, par une convention, le lycée professionnel de Revin dans la mesure où celui-ci disposait d'une petite section de CAP et de BEP, regroupant une soixantaine d'élèves dans ces secteurs.

Cette organisation permet notamment d'atténuer les effets de concurrence entre les établissements et d'éviter que l'attribution du label à certains n'aggrave les difficultés de recrutement et de fonctionnement (par ses effets sur la collecte de taxe d'apprentissage, notamment) des autres établissements offrant des formations dans le même secteur. L'effet de spécialisation progressive des établissements attendu de ce dispositif est donc fortement atténué dans l'académie de Reims ; mais la grande dispersion des établissements dans une région à faible densité démographique et où les jeunes sont réputés peu mobiles l'explique.

Une démarche progressive et rigoureuse

Après la première vague de 4 établissements (un seul apparaissait pour l'académie dans la liste publiée au BOEN), 13 lycées professionnels (et seulement des LP, alors que les circulaires n'excluent pas les LEGT) bénéficient aujourd'hui du label. Même si l'instruction des dossiers n'était pas complètement achevée à cette date, le précédent recteur avait estimé disposer de suffisamment d'éléments pour officialiser le 10 juillet 2003, quelques jours avant son départ, cette liste de 13 établissements. Cette décision est d'ailleurs tout à fait conforme à la philosophie de ce dispositif, qui est avant tout un levier pour faire évoluer les établissements et les inscrire dans une démarche de type « qualité » et une dynamique de progrès.

Les établissements labellisés font l'objet d'une évaluation conduite par un binôme de deux inspecteurs (un IA-IPR et un IEN-ET), les mêmes que ceux qui ont procédé à l'instruction initiale des candidatures d'établissements. Cette évaluation s'appuie sur une grille de critères reprenant tous les éléments du cahier des charges initial.

A présent, cette politique, telle qu'elle avait été ainsi définie, a été reprise à son compte par le recteur de l'académie ; dans un souci d'efficacité, il a reconfiguré le groupe de pilotage en distinguant un noyau permanent, restreint, et des membres associés en fonction des points de l'ordre du jour (représentants des enseignants et des parents d'élèves).

Une seule demande nouvelle a été enregistrée en 2004 ; elle est en cours d'instruction.

Le « projet d'actions pédagogiques 2003-2006 » prévoyait que, « *en trois ans, 20 établissements ou réseaux d'établissements devraient être engagés dans cette démarche* » ; l'objectif est atteint à 70% dès 2004.

* *
*

Il est difficile, à ce stade, et sans disposer des résultats de l'évaluation en cours des établissements récemment labellisés, de formuler une appréciation sur le résultat de la démarche entreprise. On peut noter toutefois la rigueur avec laquelle la procédure d'attribution du label et l'évaluation ont été mises en œuvre, l'académie choisissant même de conserver l'exigence de spécialisation professionnelle que la seconde circulaire n'imposait plus, et la prise en compte - pragmatique - des spécificités académiques. On note également les réactions très positives des partenaires professionnels et l'adhésion des chefs d'établissement. Il est néanmoins clair que le succès réel d'une telle politique dépend beaucoup de la capacité à l'articuler à la stratégie régionale en matière de formation professionnelle et qu'elle supposerait donc une meilleure articulation avec la Région dans le cadre du Schéma prévisionnel des formations ou du futur PRDF²⁰¹, et mériterait une meilleure intégration de l'offre de formation en apprentissage. Dans le champ de l'Education nationale déjà, une meilleure synergie avec les GRETA serait certainement possible, les circulaires relatives au « lycée des métiers » y faisant explicitement référence et les chefs d'établissement pouvant être intéressés par la perspective de retrouver un peu de marge d'initiative en matière de formation continue.

²⁰¹ cf. deuxième partie, C) 3.b).

Annexe 4

Pour une meilleure appréciation de l'« efficacité pédagogique » des collèges : propositions d'indicateurs formulées par l'équipe d'évaluation

Dans un document intitulé « *Observation de 8 collèges du bassin rémois* », plusieurs facteurs ont été pris en compte pour cette « observation » : l'évolution des effectifs scolarisés, les résultats à l'évaluation 6^{ème} (hors SEGPA), l'observation des CSP et le taux de boursiers, les résultats au brevet²⁰², les décisions d'orientation fin de 3^{ème} vers la 2^{nde} GT, un « classement » des collèges du département, les « fuites » vers le privé, la vie scolaire (SIGNA²⁰³ et conseils de discipline), la modification des périmètres de recrutement ainsi que les caractéristiques des équipes enseignantes. L'ensemble de ces éléments permettent certes de mieux appréhender le fonctionnement pédagogique des collèges ; mais les données relatives à l'évaluation en 6^{ème}, aux CSP ou aux caractéristiques des équipes enseignantes apparaissent plutôt comme des données de « départ » ; permettent-elles vraiment d'apprécier la « valeur ajoutée » apportée par les établissements ? Quant aux « fuites » vers le privé, une telle donnée, elle aussi, n'est certes pas dépourvue d'intérêt ; mais son interprétation requiert une grande prudence méthodologique.

Par ailleurs, le « classement » des 49 collèges de la Marne effectué tous les quatre ans prend en compte trois données de « départ » : l'évaluation 6^{ème}, le pourcentage de boursiers et celui de PCS défavorisées ; ce classement ne constitue-t-il pas plutôt un « indice de difficulté » du contexte propre à chaque collège ?

Une approche différente pourrait, nous semble-t-il, privilégier peut-être trois éléments principaux :

- la cohérence entre les résultats au brevet et les taux d'accès de 3^{ème} en 2^{nde} GT ;
- les valeurs ajoutées des taux d'accès de 6^{ème} en 3^{ème}, d'une part, et de 3^{ème} en 2^{nde} GT, d'autre part ;
- le taux de réorientation en 2^{nde} professionnelle des élèves issus d'un collège donné à la fin de la 2^{nde} GT.

Elle pourrait s'attacher d'autre part à établir, plutôt que le classement académique simple actuellement utilisé, une typologie en 5 groupes allant d'un ensemble de collèges « efficaces et cohérents » à un ensemble de collèges « moins efficaces et sensiblement moins cohérents ».

- la comparaison entre les résultats au DNB et les taux d'accès de 3^{ème} en 2^{nde} GT

Cette comparaison est à la fois d'usage interne au sein des établissements et d'usage externe : elle peut présenter l'avantage d'éclairer l'autorité académique, les corps d'inspection pédagogique, l'équipe de direction des collèges ainsi que les équipes pédagogiques quant à la

²⁰² DNB, diplôme national du brevet.

²⁰³ SIGNA : logiciel national pour le recensement des phénomènes d'incivilités et de violence et le suivi de leur évolution.

cohérence entre, respectivement, les résultats au brevet et les taux d'accès de 3^{ème} en 2^{nde} GT : si l'on observe, en effet, de réelles distorsions entre ces deux sources de données, elles suscitent alors des interrogations. Comment expliquer, par exemple, que les élèves de tel ou tel collège aient, d'un côté, obtenu d'excellentes notes en français et en mathématiques au DNB et que, parallèlement, le taux d'accès en 2^{nde} GT soit éventuellement très inférieur aux moyennes académique et nationale, ou encore aux données comparées des autres collèges du même bassin de formation ? Et si l'établissement comprend plusieurs classes de 3^{ème}, observe-t-on plus finement des distorsions éventuellement marquées entre ces divisions, qui interrogeraient alors sur la pratique des conseils de classe ? Cette comparaison, par conséquent, est d'un intérêt certain ; sa limite, néanmoins, tient au fait que le DNB, dans sa forme actuelle, n'a pas une utilité scolaire ou sociale forte puisqu'il n'intervient pas dans les décisions d'orientation et ne constitue pas une « qualification ». De plus, force est de reconnaître qu'il ne permet pas vraiment d'appréhender la « valeur ajoutée » des établissements.

- la « valeur ajoutée » des établissements à travers les taux d'accès des élèves de 6^{ème} en 3^{ème} et de 3^{ème} en 2^{nde} GT

La « valeur ajoutée » des collèges de l'académie de Reims peut être approchée d'abord à travers un premier taux d'accès au niveau supérieur, le taux d'accès des élèves de 6^{ème} en 3^{ème} ; cette donnée, que l'on peut désigner comme « VA 6-3 », est d'ores et déjà à la disposition des services académiques à partir de l'indicateur IPES « TAN2353 », lequel indique 5 données : le taux brut par établissement, le taux attendu par rapport à l'académie, le taux attendu par rapport à l'ensemble du territoire, un indice de comparaison « académie »²⁰⁴ ainsi qu'un indice de comparaison « France »²⁰⁵. Des collèges pour lesquels ces deux indices correspondent à un ratio inférieur à 100 ont par conséquent une « valeur ajoutée » inférieure à celle que l'on pourrait « en principe » escompter (au moins - ou « du moins » - pour cet indicateur VA 6-3) ; en sens inverse, des collèges ayant un ratio supérieur à 100 ont une « valeur ajoutée » positive : leur niveau de « performance » apparaît donc plus favorable que ce que l'on aurait pu escompter *a priori*.

La « valeur ajoutée » des collèges peut être également approchée à partir d'un deuxième indicateur, le taux d'accès des élèves de 3^{ème} en 2^{nde} GT, que l'on peut désigner comme « VA 3-2gt ». Comme la précédente, cette donnée est disponible par l'intermédiaire du même indicateur IPES²⁰⁶, qui fournit lui aussi un taux brut, deux taux attendus (« académie » et « France »), ainsi que deux indices de comparaison (« académie » et « France ») qui permettent de situer les collèges par rapport au ratio 100. On perçoit bien la critique que l'on peut faire de cet indicateur « VA 3-2gt » : considérer qu'il met en valeur de façon privilégiée l'orientation des élèves vers la 2^{nde} GT, et qu'il « dévalorise » donc, de ce fait, d'autres orientations à l'issue de la classe de 3^{ème}, notamment vers les formations professionnelles. Mais outre le fait que cette critique est, à vrai dire, quelque peu facile eu égard aux enjeux sociaux, à moyen et long terme, de poursuite d'études longues, spécialement vers les filières scientifiques, c'est précisément afin de prévenir ce type de travers que l'on insiste sur la combinaison indispensable de plusieurs indicateurs plutôt que de focaliser l'attention sur tel ou tel d'entre eux ; de plus, on a bien vu précédemment, à partir de l'analyse concrète d'un petit collège rural, que, pris isolément, ce taux d'orientation fin de 3^{ème} vers la 2^{nde} GT pouvait

²⁰⁴ cet indice de comparaison correspond au ratio « taux brut » / « taux attendu par rapport à l'académie ».

²⁰⁵ ce second indice de comparaison correspond au même ratio, mais rapporté au « taux attendu par rapport à l'ensemble France ».

²⁰⁶ indicateur IPES « TAN2353 ».

avoir un effet de « leurre » masquant la réalité d'une politique exagérément sélective jusqu'à l'accès en 3^{ème}.

- le taux de réorientation en 2^{nde} professionnelle des élèves issus d'un collège donné à la fin de la 2^{nde} GT

Une troisième approche de la « valeur ajoutée » des collèges pourrait prendre en compte le devenir des élèves à l'issue de la 2^{nde} GT²⁰⁷ ; elle dépasse par conséquent le seul premier cycle, invitant les collèges d'origine à mieux suivre le parcours scolaire de second cycle de leurs anciens élèves. A lui seul, le taux de redoublement comparé aux taux moyens académique et national est assurément éclairant ; une illustration significative nous en est donnée par la situation du second collège évoquée plus haut. L'intérêt, cependant, du taux de réorientation en 2^{nde} professionnelle d'élèves issus d'un collège donné tient au fait qu'il prend en compte non seulement des élèves réorientés vers la 2^{nde} professionnelle au terme de l'année de 2^{nde} GT, mais aussi des élèves réorientés à l'issue d'un redoublement de cette même classe.

Quelle lecture peut-on faire de ce taux de réorientation vers la 2^{nde} professionnelle ? Une lecture qui va certes dans le sens de celle que l'on peut faire de l'analyse comparée des taux de redoublement de la 2^{nde} GT, mais qui va toutefois plus loin, nous semble-t-il ; car si, à l'issue de la 2^{nde} GT, le taux de réorientation en 2^{nde} professionnelle²⁰⁸ d'élèves scolarisés antérieurement dans un collège donné (« RE 2p », « R » pour « réorientation », « E » pour « établissement », « 2p » pour « 2^{nde} professionnelle ») apparaît plus élevé que le taux moyen académique ou/et national, on peut alors en inférer que les conseils de classe de fin de 3^{ème} de ce collège (ou les conseils de telle ou telle classe de 3^{ème}) avaient peut-être pris précédemment certaines décisions d'orientation en 2^{nde} GT discutables, « discutables » parce que « trop favorables », ou encore - ce qui revient finalement au même - que certains de ces collégiens ont intégré le LEGT en ne disposant pas de bases suffisamment solides dans certaines matières, et notamment dans des disciplines telles que le français et les mathématiques. Rétrospectivement, les taux de passage aux différents niveaux de la scolarité en collège n'ont-ils pas éventuellement péché par un certain laxisme au regard du niveau réel de certains de leurs élèves, ne serait-ce que dans le but, pour les établissements, soit de faire état de taux de passage flatteurs, soit de « se défausser » de la sorte de tel(s) et tel(s) élèves, soit encore les deux ? C'est « assez probablement » le cas si la valeur de « RE 2p » apparaît supérieure à 10% étant donné que ce taux prend en compte, rappelons-le, à la fois des élèves réorientés vers la 2^{nde} professionnelle au terme d'une « première » année de 2^{nde} GT, mais aussi d'autres, ainsi réorientés à l'issue d'un redoublement de cette même classe.

- un indicateur complémentaire : le même taux de réorientation en 2^{nde} professionnelle, mais rapporté à la valeur pour l'académie

On ajoutera qu'un indicateur complémentaire apparaît encore plus pertinent que ce taux de réorientation en 2^{nde} professionnelle des élèves de 2^{nde} GT « RE 2p » : si on appelle en effet « RA 2p » le même taux mais pour l'académie, on peut alors calculer un indice « (RE 2p / RA 2p) x 100 », puis le comparer à 100 comme dans le cas des deux précédents indicateurs ; en l'espèce, plus ce ratio s'éloigne de 100 par valeurs supérieures, plus on peut penser que certaines orientations en 2^{nde} GT avaient été décidées de façon discutable. Le calcul de cet indice, qui se réfère à une valeur académique, apporte une réponse à la critique éventuelle et fondée qui consisterait à estimer que la valeur de 10% qui vient d'être mentionnée

²⁰⁷ elle est disponible par l'intermédiaire de l'indicateur IPES « TAN2357 ».

²⁰⁸ outre l'attention qu'il convient aussi de porter au taux de redoublement à la fin de la 2^{nde} GT.

précédemment est contestable : pourquoi pas en effet plutôt 9%, ou 11% ou 12% ? La comparaison avec une valeur académique ne présente pas le même caractère contestable. Cet indice, que l'on peut nommer « *I 2p* » (« *I* » pour « indice », « *2p* » pour « 2nde professionnelle »), présenterait un second intérêt : il offrirait en effet la possibilité pour les responsables académiques de procéder à des analyses comparées entre les collèges selon diverses caractéristiques principales (collèges urbains ou en zone rurale, collèges à effectif important ou faible, notamment). Il serait intéressant, entre autres, d'examiner si les élèves de petits collèges ruraux ont des résultats scolaires « corrects » tant qu'ils sont dans ces établissements, mais pour se demander s'ils n'éprouvent pas en revanche plus de difficultés quand ils rentrent en lycée²⁰⁹ ; si une hypothèse de cette nature était validée, elle ne serait certes pas neutre dans les discussions que les responsables de l'académie ont avec leurs interlocuteurs des collectivités territoriales sur le devenir des petits établissements²¹⁰.

- une approche combinée de ces indicateurs et une typologie en 5 groupes de collèges

A partir d'une approche combinée des 4 indicateurs évoqués ci-dessus, il nous semble que l'on pourrait envisager, plutôt que le classement simple actuel, une typologie en 5 groupes qui irait d'un ensemble de collèges « efficaces et cohérents » à un ensemble de collèges « moins efficaces et sensiblement moins cohérents » :

- le premier groupe, le plus « positif », rassemblerait les établissements pour lesquels les indices de comparaison de leur « valeur ajoutée » pour les taux d'accès des élèves, respectivement, de 6^{ème} en 3^{ème} et de 3^{ème} en 2nde GT (*VA 6-3* et *VA 3-2gt*) sont supérieurs (ou égaux) à 100, d'une part, et pour lesquels le taux de réorientation en 2nde professionnelle (*RE 2p*) est inférieur (ou égal) à 10%, d'autre part : on peut estimer qu'il s'agit là de collèges qui mènent « convenablement » (« convenablement » devant être entendu comme une valeur conforme ou supérieure à la valeur attendue en référence académique, en prenant en compte les caractéristiques de la population scolaire accueillie au sein d'un collège donné tant en termes d'âges que de catégories sociales) leurs élèves de 6^{ème} en 3^{ème} puis de 3^{ème} en 2nde GT ; les élèves parvenus dans cette classe s'y comportent conformément à la moyenne académique ;

- un deuxième ensemble grouperait les collèges pour lesquels les deux indices de « valeur ajoutée » de 6^{ème} en 3^{ème} et de 3^{ème} en 2nde GT sont, eux aussi, supérieurs (ou égaux) à 100, mais pour lesquels le taux de réorientation en 2nde professionnelle (*RE 2p*) est supérieur à 10% : il s'agit là de collèges qui mènent « convenablement » (entendu dans le même sens que précédemment) leurs élèves de 6^{ème} en 3^{ème}, puis de 3^{ème} en 2nde GT ; mais, parvenus dans cette classe, les élèves s'y comportent cependant moins bien que la moyenne académique ;

- troisième groupe, les collèges dont l'indice de comparaison de leur valeur ajoutée pour le taux d'accès des élèves de 6^{ème} en 3^{ème} (*VA 6-3*) est supérieur (ou égal) à 100, mais dont le même indice pour le taux d'accès de 3^{ème} en 2nde (*VA 3-2gt*), en revanche, est inférieur à 100 ; il rassemblerait donc des collèges qui mènent convenablement leurs élèves de 6^{ème} en 3^{ème}, mais pas, en revanche, de 3^{ème} en 2nde GT ;

- quatrième groupe, les collèges dont l'indice de comparaison de leur valeur ajoutée pour le taux d'accès des élèves de 6^{ème} en 3^{ème} (*VA 6-3*) est inférieur à 100, mais avec une

²¹⁰ le rectorat nous a justement indiqué qu'il avait suggéré à l'IUFM d'envisager un « groupe formation-recherche » (GFR) sur ce thème.

valeur pour le taux d'accès des élèves de 3^{ème} en 2^{nde} GT (*VA 3-2gt*) supérieure (ou égale) à 100 ; dans ce quatrième groupe, on peut au demeurant considérer les établissements ayant, respectivement, un taux de réorientation en 2^{nde} professionnelle (*RE 2p*) supérieur à 10% et ceux dont le même taux est inférieur (ou égal) à 10% ; ce groupe rassemblerait donc des collèges qui mènent convenablement leurs élèves de 3^{ème} en 2^{nde} GT, mais au prix cependant d'une perte d'élèves trop conséquente entre la 6^{ème} et la 3^{ème} ; si, au sein de ce groupe, on peut distinguer effectivement 2 sous-catégories en fonction du devenir des élèves en fin de 2^{nde} GT, il n'en reste pas moins que le « problème » essentiel se situe entre la 6^{ème} et la 3^{ème} ;

- un cinquième ensemble, enfin, grouperait les collèges présentant des indices de valeur ajoutée pour les taux d'accès des élèves, respectivement, de 6^{ème} en 3^{ème} (*VA 6-3*) et de 3^{ème} en 2^{nde} GT (*VA 3-2gt*) qui seraient tous deux inférieurs à 100, autrement dit des collèges qui ne mènent « convenablement » leurs élèves ni de 6^{ème} en 3^{ème}, ni de 3^{ème} en 2^{nde} GT ; c'est là la situation par conséquent « la moins favorable », de nature par conséquent à mobiliser l'attention privilégiée tant des responsables académiques et des corps d'inspection pédagogique que de la direction de l'établissement et de son équipe pédagogique.